



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Gestão Escolar

**Correção de fluxo em escola pública:  
uma leitura da implicação dos processos inconscientes**

**Juliana Pereira de Melo**

Professora-orientadora Dra. Inês Maria Zanforlin de Almeida  
Professora monitora-orientadora Dra. Rosalina Rodrigues de Oliveira

Brasília (DF), Julho de 2014.

**Juliana Pereira de Melo**

**Correção de fluxo em escola pública:  
uma leitura da implicação dos processos inconscientes**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Professora-orientadora Dra. Inês Zanforlin de Almeida e da Professora monitora-orientadora Dra. Rosalina Rodrigues de Oliveira.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Juliana Pereira de Melo**

### **Correção de fluxo em escola pública: uma leitura da implicação dos processos inconscientes**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar pela seguinte banca examinadora:

---

---

Dra. Inês Zanforlin de Almeida /  
UnB

(Professora-orientadora)

Dra. Rosalina Rodrigues de Oliveira –  
UnB/SEEDF

(Monitora-orientadora)

---

Profa. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karen Geisel Domingues;

(Examinadora externa - IESB)

Brasília (DF), julho de 2014.

## **DEDICATÓRIA**

À Deus em primeiro lugar pelo dom da vida.

Aos meus familiares, minha mãe Joana pelo incentivo incondicional.

E em especial ao meu noivo Paulo.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Dra. Rosalina Rodrigues de Oliveira pela paciência, dedicação e palavras de incentivo, mesmo a distância.

Aos colegas de profissão, em especial aos que contribuíram com este trabalho e contribuem diariamente para uma educação pública de excelência, e que tanto me ensinaram nessa caminhada: Mariflor Maia, Neide Odete, Nubia Córdova, Daniel Alves, Emerson Lopes e Silvane Friebel.

## **EPÍGRAFE**

*“O sonho encheu a noite, extravasou pro meu dia  
Encheu minha vida, e é dele que eu vou viver  
Porque sonho não morre.”  
Adélia Prado*

## RESUMO

O presente trabalho apresenta-se como uma leitura dos processos inconscientes tendo como base epistemológica a psicanálise e sua relação com a educação, partindo do conceito de gestão democrática no atual cenário do Distrito Federal, com a iniciativa de se aproximar um pouco o olhar psicanalítico do pensamento das gestoras no que tange as turmas de correção de fluxo em uma escola do Distrito Federal. Tal questão surgiu após a observação da pesquisadora durante três anos na instituição pesquisada, acerca da constituição das turmas de correção de fluxo. Nosso objetivo geral nesse trabalho diz respeito a compreender os determinantes subjetivos que o gestor escolar encontra nos programas de correção de fluxo que implicam no processo de aprendizagem dos alunos, da primeira etapa do Ensino Fundamental. Nossos objetivos específicos são identificar no âmbito da organização e planejamento pedagógico os critérios para a inserção dos alunos nas turmas de correção de fluxo; investigar quais foram estes determinantes subjetivos e as implicações das ações do gestor no cotidiano escolar. Nossa metodologia foi baseada na aplicação de questionário com as gestoras de uma escola pública do Distrito Federal, baseada na análise de conteúdo de suas respostas. Nossas considerações finais baseiam-se em alguns eixos, nos quais conseguimos evidenciar alguns processos inconscientes que ocorrem durante a seleção dos alunos para as turmas de correção de fluxo. Contudo, esta pesquisa não se encerra aqui, pois necessitamos utilizar mais o olhar psicanalítico com o foco nos processos inconscientes que se aproximam da prática da gestão escolar.

**Palavras-chave:** Processos inconscientes. Subjetividade. Psicanálise. Correção de fluxo.

## **LISTA DE SIGLAS**

CDIS – Correção distorção idade/série

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PAB - Programa Acelera Brasil

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SOE- Serviço de Orientação Educacional



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1 .....	12
AS TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO E A GESTÃO ESCOLAR .....	12
1.1 - Gestão democrática no Distrito Federal e as CDIS.....	15
CAPÍTULO 2_ CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE NA LEITURA DO FRACASSO ESCOLAR .....	19
2.1 – PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE .....	21
2.2 - SUBJETIVIDADE E FRACASSO ESCOLAR .....	23
CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
3.1 – Instrumentos de pesquisa .....	28
3.2 - Sujeitos da pesquisa .....	29
3.3 - Caracterização da unidade escolar .....	30
3.4 – Discussão dos dados .....	31
3.4.1 - A subjetividade do sujeito inserido nas turmas de correção de fluxo ....	32
3.4.2 - Os critérios subjetivos utilizados pelas gestoras na constituição das turmas de correção de fluxo. ....	34
3.4.3 - O gestor como interventor no desejo do aluno pelo conhecimento.....	36
<b>CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>40</b>
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO .....	46
APÊNDICE 2.....	48
APÊNDICE 3.....	49
APÊNDICE 4.....	50

## INTRODUÇÃO

Pensar nas relações inconscientes que permeiam a prática educativa é um exercício de autoconhecimento muito árduo, porém fundamental dentro da nossa história de vida como profissionais da educação. No entanto, muitas vezes nossas práticas ficam automáticas e no dia a dia nos esquecemos de parar para refletir um pouco sobre elas e isso necessita de grande esforço de nossa parte e todos os envolvidos em nossa profissão: a educação.

Foi a partir da experiência de fazer parte da equipe de apoio pedagógico enquanto orientadora educacional por três anos na instituição, que a pesquisadora verificou a inquietante tarefa de participar da história de vida de muitos jovens e crianças que frequentam as turmas de correção de fluxo da escola em que atuava, e partindo dessa experiência, manifestou-se o interesse de pesquisar como as turmas de correção de fluxo são formadas.

Nosso objetivo geral nesse trabalho diz respeito a compreender os determinantes subjetivos que o gestor escolar encontra nos programas de correção de fluxo que implicam no processo de aprendizagem dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Nossos objetivos específicos dizem respeito à identificação no âmbito da organização e planejamento pedagógico os critérios para a inserção dos alunos nas turmas de correção de fluxo além de investigar quais seriam estes determinantes subjetivos e as implicações nas suas ações no cotidiano escolar; e identificar se os critérios adotados para a inserção dos alunos na correção de fluxo atendem também estes determinantes.

Portanto, o percurso metodológico escolhido para este trabalho foi baseado na pesquisa qualitativa. A partir desta escolha epistemológica, e devido ao contexto atual da instituição pública escolhida, obtemos como instrumentos de investigação a aplicação de questionário para os profissionais de gestão da escola. A partir daí, poderemos com base na análise de conteúdo (FRANCO, 2008), fazer inferências quanto aos determinantes subjetivos encontrados ou não em nossa pesquisa de campo:

Quanto ao conteúdo de uma comunicação, a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas, é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar por meio dela (...). Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas. (FRANCO, 2008, p.27).

Cabe ressaltar, que este trabalho está estruturado em capítulos. No primeiro capítulo abordaremos a origem das turmas de correção de fluxo, sua base legal e implicações no cotidiano escolar dentro do modelo de gestão implantado no cenário atual no Distrito Federal, a gestão democrática. Para tanto utilizamos o referencial teórico de grandes autores como Cordié (1996); Jacomini (2009); Setubal (2000); Souza (2009); Oliveira (2006) e (2007); Patto (2010) e ainda os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Brasília (2011).

O segundo capítulo versa sobre nossa base epistemológica, a psicanálise e nesse contexto as questões da subjetividade e as causas do fracasso escolar relacionando com o contexto das turmas de correção de fluxo. Para isso baseamos nossa escrita em Almeida e Costa (2010), Cordié (1996), Cohen (2001), Freud (1930), Costa (2010), Nunes e Silveira (2010), Oliveira João (2002), Oliveira (2006), Patto (2010), Prazeres (2007).

Em seguida, no terceiro e último capítulo, explicitaremos os caminhos metodológicos e o contexto da pesquisa, fazendo uma leitura dos dados baseada em Franco (2008), apresentaremos os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados (questionários) e a análise dos dados colhidos fundamentada em Almeida e Costa (2010); Cordié (1996); Costa e Costa (2001); Costa (2010); Freud (1930); Godoy (1995); Lima e Lima (2010); Oliveira (2006); Jacomini (2009); Prazeres (2011).

Por último, tecemos nossas considerações finais acerca da pesquisa a fim de conseguir visualizar quais determinantes subjetivos encontramos na prática e na fala dos sujeitos da pesquisa para formação das turmas de correção de fluxo.

## CAPÍTULO 1

### AS TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO E A GESTÃO ESCOLAR

Atualmente vemos uma grande dicotomia entre os sistemas de ensino e a aprendizagem significativa. A mesma se reflete nos altos índices de evasão, fracasso escolar e repetência. O gestor escolar envolvido nesse contexto, por vezes utiliza de estratégias pedagógicas juntamente com sua equipe a fim de diminuir os índices de repetência e insucesso, mas existem estratégias comuns a toda a rede de ensino, como por exemplo, as turmas de correção de fluxo.

Todos os sistemas de ensino são baseados em modelos, no caso do sistema brasileiro, os modelos empresariais do sistema capitalista são a maior influência de como é o modelo pensado para a educação brasileira. A seriação é a base, e os modelos do século passado como o Fordismo e o Taylorismo são grandes influenciadores na formação do nosso sistema educacional. A educação passou a ser um direito, “desde o advento do capitalismo, a educação é, atualmente, reconhecida e consagrada na legislação da maioria dos países e tida como direito fundamental do homem.” (JACOMINI, 2009, p. 559).

Porém a forma como os sistemas de ensino brasileiros são organizados é uma escolha fundamentalmente histórica e fruto de um determinado contexto político e período histórico no qual alguns responsáveis pela educação não concebiam que todos pudessem aprender JACOMINI ( 2009) e nesse contexto:

a seriação era uma forma adequada de organizar o ensino, pois cada série coincidia com o ano jurídico e letivo, os conteúdos e objetivos de um determinado nível de ensino eram divididos em séries e os critérios rígidos de promoção entre as séries possibilitavam, ao final do curso primário ou secundário, certa homogeneização na aprendizagem e formação daqueles que os concluíam. (JACOMINI, 2009, p. 560).

Quanto às questões da educação para todos, mesmo com esse advento da educação como direito e o sistema estando organizado de forma seriada havia exclusão. “Obrigada a adequar-se a uma nova realidade, ao mesmo tempo em que fez movimentos de inclusão e de democratização, manteve, por vias mais sutis, mecanismos de seleção e de exclusão.” (JACOMINI, 2009, p. 561). O próprio

relatório do Ministério da Educação lançado em seus periódicos nos remete a questões que extravasam o universo escolar, mas que estão diretamente ligadas à aprendizagem como, por exemplo: o contexto socioeconômico e o nível educacional dos nossos educandos, que reflete também nas metáforas e comparações das escolas com as fábricas:

O capitalismo no mundo moderno tem produzido uma desigualdade social estrutural crescente, em que os Estados nacionais veem dia a dia seu poder subjugado à lógica econômica do mercado. No caso brasileiro, a questão central da desigualdade reflete-se na distribuição de renda e na má qualidade dos serviços públicos. (SETUBAL, 2000, p. 11).

A educação pública e seus sistemas de ensino entrariam nessa gama da má qualidade dos serviços públicos. Portanto, essa desigualdade de que o relatório trata tenta ser amenizada com a construção de estratégias que possam diminuir tais índices de evasão e repetência, ou seja, políticas públicas que tentam ajustar a política econômica às necessidades sociais dos alunos também.

Dentro dessa lógica de mercado que é transferida para os sistemas públicos de ensino, prevalece o que Setubal (2000) nos apresenta no seu artigo, a preocupação por um novo modelo em que a produtividade, condição essencial do mundo moderno, seja norteadada por uma ética de maior justiça social e solidariedade. Ou seja, o que seria a produtividade no âmbito do contexto dos sistemas educacionais?

Se fôssemos analisar somente o âmbito quantitativo, quanto menos reprovação, melhor seriam os índices de produtividade, ou seja, quanto menos alunos reprovando séries, melhores resultados. E aí a produtividade do ensino público seria crescente. Agora, quando falamos de ética de justiça social e solidariedade, damos margem a questões subjetivas que norteiam toda a práxis educativa.

Para amenizar os índices de repetência, uma das estratégias escolhidas para diminuir tais resultados insatisfatórios foi a criação de turmas de correção de fluxo que surgiram, segundo levantamento de Setubal (2000), a partir dos anos de 1995/1996 a fim de diminuir a defasagem idade/ série.

O perfil do sujeito matriculado em classes de correção de fluxo não foi somente definido pela idade, mas também pela quantidade de anos que cursou a mesma série (repetência) e pelo número de anos (2 ou mais anos) de distorção de idade em relação à série em que deveria estar.

Como grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, são imprescindíveis mudanças na escola – de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva – é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração.” (SETUBAL, 2000, p. 10).

Presentemente, no Distrito Federal existem classes de correção de fluxo, encontradas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal aderiu a esse projeto inicialmente por meio de Programas importados como o P.A.B. - Programa Acelera Brasil, do Instituto Airton Senna, nas quais ações foram implantadas no DF a fim de corrigir o fluxo desses estudantes. Sendo assim:

O Programa Acelera Brasil – PAB – foi iniciado no ano de 1997. É uma das iniciativas que, como outras desenvolvidas no Brasil a partir de 1995, visavam corrigir o fluxo escolar em redes estaduais e municipais de ensino, como estratégia para possibilitar a implementação de um sistema de ensino fundamental de qualidade para todos. (OLIVEIRA JOÃO, 2002, p. 178)

Porém, as estratégias mudam em relação aos modelos de gestão que são aplicados em cada governo (Jacomini, 2009). Um dos pontos atuais que constam no Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2011, p. 43), é o quinto desafio: **“enfrentar a evasão, repetência e Distorção Idade-Série nos Ensinos Fundamental e Médio”** (grifo nosso). Atualmente a Secretaria de Educação do DF baseia-se em uma proposta intitulada “Estratégias pedagógicas para a correção idade/série” (2011) que se baseia em atividades pedagógicas e no projeto interventivo como forma de enfrentar o problemas e fundamentar a prática dos professores junto às classes de correção de fluxo.

Diante do quadro apresentado e segundo o documento norteador “Estratégias para a correção idade/série” da SEDF várias propostas foram iniciadas a fim de

amenizar o problema. Mas segundo dados da pesquisa oriundos do censo escolar (2011), e citadas no Projeto Político Pedagógico da “Os dados relativos à distorção idade/série no Ensino Fundamental apontam para a existência de 69.842 estudantes em situação de distorção” (BRASÍLIA, 2011, p. 45).

Difícilmente encontramos nas pesquisas em geral os determinantes subjetivos da distorção idade/série. Algumas das soluções apresentadas pelos governos são redimensionadas no formato de políticas públicas de gestão escolar dentro das secretarias de educação, como por exemplo, a progressão continuada:

Algumas propostas de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada foram formuladas com a preocupação de resolver, ou pelo menos amenizar, os processos de exclusão escolar causados pela reprovação e evasão, numa perspectiva de melhorar a qualidade de ensino e garantir o direito à educação.(JACOMINI , 2009, p. 559):

Porém, não só as políticas públicas ou medidas imediatas devem ser o foco para o resgate dos alunos fora de fluxo. Alguns dos fatores subjetivos que fizeram com que esses sujeitos ficassem retidos devem ser analisados e também alvo do olhar diferenciado do gestor escolar.

### **1.1 - Gestão democrática no Distrito Federal e as CDIS**

O modelo de gestão escolar atual no Distrito Federal é a gestão democrática, corroborada pela Lei número 4.751, publicada em 07 de Fevereiro de 2012. Por meio dela, as escolas do D.F. avançaram bastante em vários pontos tais como: a eleição de seus gestores e a descentralização financeira, mas neste trabalho nos cabe ressaltar outros pontos a serem considerados fundamentais: a autonomia pedagógica e o papel do gestor perante esta autonomia. Podemos conferir na Lei 4.751//2012:

**Art. 4º** Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação.

Segundo Souza (2009, p. 125) “a gestão democrática é compreendida como processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam, planejam, encaminham, acompanham” todos os problemas da escola isso envolve também os problemas relacionados com a aprendizagem dos alunos. Portanto, não só o gestor, nem somente o professor, mas toda a comunidade escolar é responsável pelos resultados da instituição de ensino.

O gestor que é eleito, agora pode e deve atuar juntamente com a comunidade escolar não somente nas classes comuns, mas também nas ações interventivas a fim de propor algumas alternativas para resolução dos mais variados problemas enfrentados pela comunidade.

Trazendo para o contexto das dificuldades enfrentadas pelos atuais gestores, as classes de correção de idade/ série ou as CDIS, muitas vezes são enxergadas como grandes entraves no alcance de resultados satisfatórios na instituição escolar. Mas para entendermos as causas da repetência, evasão escolar e intervir nas questões que podem influenciar a criança ou adolescente em seu sucesso ou fracasso, precisamos investigar não somente os índices de repetência, mas também as questões subjetivas de cada indivíduo, tanto os gestores, quanto os estudantes.

Uma das características dos sujeitos que frequentam as turmas de correção de fluxo é relacionada aos altos índices de pobreza e manutenção do *status quo*, ou seja, a manutenção das classes sociais dentro da lógica capitalista. Muitas vezes os programas de correção de fluxo estão associados a programas de apoio às famílias de baixa renda. Como vemos no periódico Em Aberto, do Ministério da Educação:

[...] a maioria dos programas de correção de fluxo começaram a ser instalados em 1995-1996, é lícito supor que esses programas, aliados ao de renda mínima, ao “Toda Criança na Escola” e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), tenham contribuído para melhorar esses índices. (SETUBAL, 2000, p. 11).



Muitos de nossos educandos, mesmo sendo contemplados pelos programas assistenciais do Estado, continuam ora defasados, ora evadindo da escola.

Sabemos que para este problema existem vários fatores para serem estudados, seja no âmbito social, a própria constituição da sociedade em classes, seja no âmbito pedagógico, por exemplo, a escola ainda é organizada em séries e esse sistema seriado é ultrapassado e é responsável por reproduzir e produzir sempre alunos fora da faixa e vistos como “fracassados” Souza (2009). Portanto, alguns desses fatores podem apontar variáveis subjetivas que podem ser determinantes do fracasso escolar.

Embora saibamos que existem muitas variáveis para análise, o sujeito que frequenta as classes de correção de fluxo muitas vezes permanece como o culpado pelo seu fracasso Patto (2010). Esse sujeito deveria ser o alvo das intervenções pedagógicas e também das políticas públicas. Por exemplo, se começássemos pela pergunta: quem são eles e de onde eles veem? Poderíamos descobrir em contrapartida, que os estudantes matriculados em programas de correção de fluxo são os mesmos estudantes frutos das nossas escolas e que sempre estiveram ali, talvez invisíveis em função de uma prática pedagógica incoerente com as novas demandas e de uma prática avaliativa mais perversa ainda Jacomini (2009).

Podemos associar também que o sucesso desses estudantes pode ser influenciado também pela gestão escolar. Se pensarmos no perfil do gestor escolar eleito por uma lei que trouxe muitos avanços pedagógicos, poderíamos supor que existe correlação com as turmas de correção de fluxo e seus resultados. Porém, podemos perceber por experiência e observação da realidade que por vezes as turmas de correção de fluxo no Distrito Federal são as últimas turmas a serem escolhidas na distribuição de turmas entre os professores. Portanto, o papel do gestor, também responsável por essas turmas, é fundamental.

Pensando dessa forma, não só a formação do profissional de educação, como também as atitudes do gestor escolar fundamentada em seus ideais de mundo Oliveira (2007) contribuem ou não para a manutenção do *status quo* e dos resultados também das turmas de correção de fluxo. Pode ser que para alguns profissionais escolher essas turmas seria quase um esforço sobrenatural, um atestado de fracasso.

O fracasso opondo-se ao sucesso implica um julgamento de valor, ora, esse valor é função de um ideal. Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência (...). Esses ideais são, essencialmente, aqueles de seu meio sócio cultural e de sua família, ela mesma marcada pelos valores da sociedade a qual pertence. (CORDIÉ, 1996, p. 20).

Desse modo, aquilo que trazemos como carga cultural, nossos sonhos e metas pessoais também influencia em nossa atuação enquanto educadores, gestores, professores. O julgamento de valor acerca desses estudantes que frequentam turmas rotuladas como fracassadas, é algo subjetivo, e talvez nunca seja mensurável. Mas as inquietudes que os profissionais que trabalham diretamente com essas turmas, e também com aqueles que estão contribuindo diretamente com elas devem ser se identificadas, se possível analisadas, a fim de contribuir com outros aspectos e trazendo alternativas dentro das impossibilidades da educação.

## CAPÍTULO 2

### Contribuições da psicanálise na leitura do fracasso escolar

Diante da obra Sigmund Freud (1856-1939), precisaremos fazer um recorte em sua extensa contribuição a fim de explicitarmos melhor como a abordagem da psicanálise e da educação podem ser relacionada ao fracasso escolar.

Fundamentalmente Freud contribuiu em sua primeira tópica para entendermos a constituição do sujeito com os conceitos de consciente, que são as ideias, percepções que temos acerca da realidade; pré-consciente, que segundo Nunes e Silveira (2009) é um sistema formado por conteúdos e lembranças que podem tornar-se conscientes sem grandes dificuldades e funciona como censura. E por fim o inconsciente, que é de difícil acesso pelo próprio sujeito e “refere-se ao que está latente e é guiado pelo princípio do prazer e constituído pelo desejo em busca de satisfação”. (NUNES e SILVEIRA 2009, p. 53).

Em seguida, em sua segunda tópica (1920-1923) ele abordou os conceitos de ID, EGO e SUPERGO, em que o ID seria uma atividade inconsciente regida pelo princípio do prazer e impulsionado pela busca da satisfação; o EGO seria relacionado a consciência, recebe influências do mundo externo e do ID sendo que “uma parte do EGO é consciente (uma pequena parte) e outra é movida pela influência inconsciente.” ( NUNES e SILVEIRA, 2009, p. 53). Outra instância seria o SUPERGO que funcionaria como uma instância crítica, que controla os conteúdos do ID que por si só não seria aceitáveis na consciência. É baseado nas normas morais e valores que são passados na família e na cultura na qual o sujeito pertence. Tenta regular o conflito de forças entre o Id e o Ego. (NUNES e SILVEIRA, 2009 p. 53).

Resumidamente, os elementos que constituem o sujeito perpassam necessariamente por essas instancias, e as manifestações psíquicas possuem sempre um sentido, uma intenção, um lugar de vida do sujeito. “Somos possuidores de um universo de desejos, interesses e necessidades as quais não explicamos. Há uma intencionalidade inconsciente e um sentido encoberto.” (NUNES e SILVEIRA,

2009 p. 54). Portanto ao nos deparar com o processo de desenvolvimento do humano, a educação se depara com muitas incertezas durante o processo.

A sexualidade infantil é outro ponto que Freud trouxe para a pauta da compreensão do sujeito. Ele elenca fases do desenvolvimento psicosssexual, ainda segundo Nunes e Silveira (2009) a fase oral – o prazer e o desejo estão relacionados à boca, como por exemplo, a ingestão de alimentos, os bebês tem a maior fonte de prazer no alimento e na mucosa da boca; a fase anal – a produção do prazer está relacionada ao abdômen, principalmente o intestino e o também a mucosa do ânus; a fase fálica - em que o desejo começa a ser relacionado aos genitais, e a criança começa a fazer a diferenciação entre o masculino e o feminino, ou seja, a diferenciação entre os sexos. Dá início a fase em que a criança elege seus objetos de amor, mãe e pai, e também se inicia a fase em que ele denomina complexo de Édipo.

O complexo de Édipo seria a metáfora grega que Freud utilizou para explicar o desejo que a criança manifesta por uma das figuras que ele tem mais ligação afetiva, o pai ou a mãe durante a infância. Segundo Prazeres (2007, p. 45) “o complexo de Édipo é uma etapa ou momento lógico, constituinte do processo de subjetivação, ou seja, faz parte da constituição da subjetividade do sujeito, e é um dos processos inconscientes, como também o complexo de castração”.

Após haver a castração (a cisão) do complexo de Édipo, ocorre a latência, “onde há o deslocamento da energia libidinal, a pulsão, para atividades de caráter não sexual de acordo com o contexto social e histórico no qual se encontre o sujeito”. (NUNES e SILVEIRA, 2009, p. 58). É muitas vezes nesse período que a criança é inserida na escola e começa a ter contato com outras crianças e também com outros objetos de desejo, nesse caso, pode ser que a escola desperte o desejo pelo conhecimento ou não.

Já o conceito de pulsão de vida e de morte, que segundo Almeida e Costa (2010) são as energias fundamentais que dão vida aos sujeitos, há que se considerar que o conceito de pulsão é “um conceito mais amplo, limítrofe entre a dimensão física e psíquica, que se refere à energia fundamental do sujeito, força necessária ao seu funcionamento, exercida em sua maior profundidade.” (COSTA, 2010, p.7). Muitas vezes são estas pulsões que Freud nomeou de instinto também,

embora sejam diferentes, mas fundamentalmente é o processo inconsciente que faz o sujeito criar significado para suas tarefas diárias.

Além disso, é de suma importância lembrar também do conceito de transferência Freud (1909) *apud* Almeida e Costa (2010) que primeiramente foi utilizado para identificar a relação analista-paciente, mas em nosso enfoque deve ser considerado na relação gestor-estudante, já que a relação de transferência se estende a todas as relações humanas. A transferência seria uma forma de reinventar sua própria história entrando em contato com a história dos estudantes que estão sob nossa responsabilidade. “No processo de transferência, um sujeito revive, de forma atualizada, emoções infantis afetuosas, eróticas ou hostis do passado para com o outro com quem se relaciona e que o faz “trazer à tona” sentimentos inconscientes.” MORGADO (2002) *apud* (ALMEIDA e COSTA, 2010, p. 6). Tais sentimentos podem ser notados em todas as nossas relações e também em nosso trabalho.

## **2.1 – Psicanálise, educação e subjetividade**

Freud trouxe grandes contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil e humano, porém essas contribuições tem um marco teórico fundamental. Falar de psicanálise e educação, não é a mesma coisa que falar de pedagogia e psicanálise, pois segundo Oliveira (2006):

Para tratar de psicanálise e educação, é importante fazer algumas ressalvas no sentido de deixar claro que educação não se confunde com pedagogia. Uma vez isto estabelecido ficará clara a disjunção entre psicanálise e pedagogia, e veremos como a educação, compreendida a partir da psicanálise, tem importância fundamental como constituinte de instâncias psíquicas. (OLIVEIRA, 2006, p. 2):

Segundo Prazeres (2007, p. 90) a psicanálise acrescenta à educação a “compreensão de uma prática educativa melhor, mas não um controle”. Ou seja, a pedagogia que é responsável pelos métodos e técnicas por assim dizer acerca de como transmitir conhecimento, não pode ser comparada a tarefa de educar, que passar ser, portanto o objeto desse enfoque psicanalítico. Tal olhar psicanalítico para a tarefa de educar deve ser aquele que é capaz de compreender as entrelinhas

e as atitudes inconscientes que permeiam nossa vida, entendendo que a educação é mais do que métodos e técnicas, ou seja, a pedagogia.

Almeida (1994) *apud* Prazeres (2007, p. 90), define que o elemento em comum entre psicologia, psicanálise e educação “é o ser humano, e que este é que é o elo de ligação e diferenciação entre esses três discursos diferentes”. Ou seja, na prática as contradições do ser humano, são o mesmo objeto de estudo, porém o olhar para essas contradições é diferenciado.

Como também podemos perceber que a relação entre a educação e psicanálise se dá no que está escondido, vemos que segundo Oliveira (2006, p.5) a “educação se dá nas relações conscientes e inconscientes”. As conscientes em que se é transmitido um conhecimento, ou seja, um saber e também na relação que é transmitida através também do inconsciente, ou seja, os valores e ideais que carregamos conosco ao longo da vida:

A transmissão do conhecimento, socialmente compartilhado, se dá de geração em geração, como uma herança cultural que foi se acumulando, um ordenamento das coisas que foi se construindo através da história. Esta transmissão acontece pela via do consciente. O saber, de ordem inconsciente, pois é saber sobre o desejo inconsciente, é transmitido sob a forma de valores e ideais. (OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Em contrapartida, muito de nosso trabalho como educadores fica prejudicado quando não nos atentamos para essas relações conscientes e inconscientes da constituição do sujeito e sua subjetividade.

Trabalhando com educação, ao lidar com seres humanos e sua história de vida, podemos investigar de longe ou observar de perto as histórias de cada estudante. Portanto, devemos considerar também os aspectos emocionais do sujeito, suas singularidades, expectativas, sua motivação pessoal e seu desejo de aprender, para atingir também a aprendizagem desses estudantes. Podemos supor que esses aspectos determinantes muitas vezes não são levados em consideração no dia a dia da escola e do estudante, o seja, “a essência da teoria psicanalítica reside na questão da subjetividade, do processo de subjetivação, entendido como processo de humanização do homem” (PRAZERES, 2007, p. 45).

Além disso, para psicanálise, a constituição do sujeito, ou melhor, da subjetividade perpassa a “noção do consciente e do inconsciente” (PRAZERES, 2007, p. 50). Isso se dá em todas as relações humanas que vamos encontrar, nos sujeitos que são participantes do processo educativos, sejam eles professores, gestores ou estudantes.

Desse modo, podemos perceber também outros fatores nesse universo de impossibilidades. Esse sujeito, o estudante, dentro da sua constituição histórica é também ator principal nesse processo nas suas maneiras de agir, pensar, falar e calar diante das situações:

há consenso de que a subjetividade abrange a dimensão individual e social, na medida em que a singularidade de cada ser humano se constitui a partir da forma de apreensão do mundo social e cultural. Num processo inter-relacional contínuo e complexo, “a subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um”. (BOCK, 1929, *apud* ALMEIDA e COSTA, 2010, p.7).

Portanto, a psicanálise, ainda segundo Almeida e Costa (2010), não está somente interessada nos processos psíquicos do sujeito, conscientes e inconscientes, mas na sua relação com o mundo, desde a infância, e é na escola, que ocorre também vários fenômenos que influenciam diretamente a formação e constituição dos sujeitos.

## **2.2 - Subjetividade e fracasso escolar**

A nossa vida é recheada de impossibilidades, que nos surpreendem chegando muitas vezes de forma imprevista. Isso se em todos os âmbitos da nossa vida, porém na profissão que escolhemos muitas vezes não temos dimensão das situações frustrantes que teremos que lidar. Freud (1930) *apud* Oliveira (2006, p.4), já se referia às “três profissões impossíveis: educar, governar e de cumprir com um ideal”.

Prazeres (2007), porém já dizia que ao se trabalhar com sujeitos e suas peculiaridades, o sucesso nunca está garantido. Portanto, o fracasso existe em todos os âmbitos da vida, nas relações afetivas, nos projetos que iniciamos e

também nas profissões. Muitas vezes iniciamos um projeto que não sai necessariamente do jeito que desejamos e escolhemos uma atividade que não sai exatamente como planejado.

Porém, ainda segundo Oliveira (2006) é imprescindível que compreendamos as questões inerentes à profissão de pedagogo-professor, pois ela também está ligada à tarefa de educar, enquadrando-se, portanto nessa perspectiva das impossibilidades já que a pedagogia que a responsável por estudar os métodos e técnicas que podemos usar para ensinar e aprender, quase sempre estipula um padrão a ser alcançado, ou seja, um ideal. De acordo com Oliveira (2006, p. 29):

[...]Dizer que a educação é uma profissão impossível é dizer que o educador não tem *a priori*, as certezas e garantias prometidas pelas técnicas e propostas pedagógicas da Didática Clássica; o professor vai sempre esbarrar com o imprevisível. Os resultados sempre serão insatisfatórios, carregando sempre uma dose de impossibilidade.

Em Patto (2010) podemos ampliar nosso olhar e perceber que o fracasso escolar é mais que o fracasso do aluno, mas sim um fracasso da instituição de ensino. O sujeito não pode e não deve ser responsabilizado pela quantidade de vezes que reprovou, mas sim, devemos repensar nossa prática e promover a reflexão dos profissionais da educação e também de outros agentes sociais, que não devem medir esforços a fim de promover a esse sujeito a possibilidade.

Ainda assim, vemos que aqueles que integram a equipe pedagógica das instituições de ensino, sentem-se responsáveis por gerir as turmas com maiores índices de reprovação, sendo que o gestor que participa desse processo de repetidos fracassos é um sujeito que age dentro dessa impossibilidade, se possível sua percepção deve ser considerada, ao propor estratégias interventivas.

Segundo Cohen (2001, p. 1), o fracasso escolar “trata-se de um sintoma, que assola o ato educativo no novo milênio a despeito de todo avanço tecnológico e científico.” Existem várias lacunas estudadas a fim de explicar as razões do fracasso escolar, mas a dimensão subjetiva desses educandos normalmente fica esquecida. Mas ainda assim, esse sujeito é responsabilizado.



As atitudes do gestor perante as turmas de correção de fluxo são muitas vezes encobertas de aspectos inconscientes, e isso pode ser evidenciado através da observação do sistema educacional e das turmas de correção de fluxo. Percebemos também que o professor que é o gestor daquela sala de aula, aparentemente se sente perdido e incapaz diante daquela turma de estudantes que supostamente não tem vontade de aprender “como consequência de uma nova forma de laço social deparamo-nos com um *quero saber nada*, dos alunos e um *posso fazer nada*, dos educadores.” (COHEN, 2001, p. 2).

Portanto, nos propomos a estudar a luz da psicanálise as origens das classes de aceleração, dentro de uma escola pública do Distrito Federal, no âmbito psicanalítico, ou seja, o não dito dos profissionais e o aspecto inconsciente que está por trás das percepções acerca dos outros sujeitos que estão matriculados nessas classes e de seus entraves na aprendizagem, que estão também relacionados à história de vida e os seus valores culturais aprendidos com a família:

[...]Tomemos uma criança de meio sócio cultural desfavorecido. Nesse tipo de família, a sobrevivência e o cotidiano deixa pouco espaço para outro investimento cultural do que aquele que o audiovisual dispensa. Nesse meio, observa-se frequentemente um certo desinteresse pelas atividades escolares das crianças, mais por ignorância ou fadiga do que por franca hostilidade. Os pais raramente assistem às reuniões de pais e mestres e, ainda menos, às reuniões de pais de alunos. (...) Nesse meio, a expressão linguística é muitas vezes pobre.[...] (CORDIÉ, 1996, p. 32)

Ainda segundo Cordié (1996), o desejo de saber que Freud assimila como pulsão, ou melhor, a pulsão epistemofílica é inibida e esse estudante também fica inserido em um universo de inibição que necessariamente faz parte da constituição do sujeito. Para ela, o fato do ingresso das crianças formalmente se dá entre 6 e 8 anos de idade está também intimamente ligado a fase da castração inibitória do complexo de Édipo.

Além disso, existe também a questão da demanda do corpo docente, pois as crianças ouvem também as expectativas dos mestres quanto a sua necessidade de aprender e passar de ano. “O discurso em que o sucesso é desejado e esperado não é sustentado somente pelos pais, as crianças o ouvem também de seus mestres, que têm eles próprios, um contrato a cumprir.” (CORDIÉ, 1996, p. 24).

Em contrapartida, poderíamos enquanto profissionais da educação contribuir para a formação desses estudantes, e também para ampliar discussão sobre como esse processo repetido de fracasso interfere na sua história de cada um deles.

### CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa está inserida no programa de Pós Graduação da Escola de Gestores da UnB em parceria com o Ministério da Educação.

Ela se dará por meio de uma pesquisa qualitativa, que segundo Costa e Costa (2001, p. 62) “basicamente preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada”. Ela trabalha com o subjetivo dos sujeitos (crenças, valores, atitudes, etc).

Portanto, primeiramente escolhemos o campo em que se daria a pesquisa. Por observação participativa e por estar inserida e trabalhar no mesmo local a fim de acessar os documentos norteadores desta pesquisa que embasaram as informações aqui fornecidas na caracterização da unidade escolar, que foram o sistema online da Secretaria de Educação: *ieducar*, no qual buscamos dados quantitativos relevantes da instituição escolar e os documentos da secretaria da escola, optamos por este campo de pesquisa.

Em seguida, procuramos alguns documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e por nós já citados, como Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (2011) e as Estratégias Pedagógicas para correção de idade série (2011), para fundamentar esta discussão.

Após a aplicação do instrumento de pesquisa com as gestoras atuais desta instituição de ensino (Apêndice 1) iremos de acordo com Franco (2008) proceder a análise de conteúdo das respostas ao questionário aplicado, que é a base utilizada para embasar os dados, que é o cerne da nossa pesquisa.

Entendemos que a análise de conteúdo como possível e necessária, “enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.” (FRANCO, 2008, p. 10).

Desse modo, com a análise de conteúdo teremos que fundamentar nossa visão na mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. (FRANCO, 2008, p. 19), em nosso caso, a

mensagem analisada será escrita, ou seja, as respostas para as perguntas do questionário que consta no apêndice (1).

Desta forma, ainda baseada em Franco (2008), iremos transcrever as respostas das perguntas, “tal como manifestada, para evitar possível condição de efetuar análise baseada apenas, em um exercício equivocado (...) Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa.” (FRANCO, 2008, p. 27),

Portanto, partiremos dos registros dos questionários escritos para nos propor a fazer a análise dos dados e considerar nosso objetivo geral que é compreender os determinantes subjetivos que o gestor escolar encontra nos programas de correção de fluxo que implicam no processo de aprendizagem dos alunos, da primeira etapa do Ensino Fundamental.

### **3.1 – Instrumentos de pesquisa**

Nosso instrumento de pesquisa já citado, foi um questionário subjetivo distribuído às gestoras que apoiam e selecionam como as classes de aceleração são formadas nesta instituição de ensino, a fim de analisar em suas respostas se as mesmas acreditam que há determinantes subjetivos e processos inconscientes em suas práticas e se estes interferem no sucesso dos estudantes.

Aplicaremos este questionário com os profissionais que lidam diretamente com essas turmas com a seleção, organização e acompanhamento das turmas: diretora e vice-diretora. Porém há de se esclarecer que devido a Lei 4.751//2012, ocorreram novas eleições em meados de Maio/Junho de 2014, já que o processo eleitoral foi anulado e as eleições do final do ano de 2013 foram impugnadas, portanto, consideraremos a realidade da escola antes das novas eleições já que as nomeações dos novos gestores sairão somente em Julho de 2014.

### 3.2 - Sujeitos da pesquisa

As gestoras serão identificadas por meio de letras e números, G1 e G2 respectivamente. Nomearemos ambas com siglas a fim de preservar de forma sigilosa suas identidades, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2).

NOME	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	PÓSGRADUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	
					SEDF	ESCOLA
G1	FEM	43 anos	Pedagogia	EJA	14 anos	04 anos e 6 meses
G2	FEM	38 anos	Pedagogia	Educação a distância, Orientação Educacional, Docência do Ensino Superior	05 anos	03 anos e 6 meses

Possuem idade entre 38 e 43 anos incompletos, pois ambas nasceram no mês de junho, são do gênero feminino, e possuem entre 03 anos a 04 anos de trabalho na instituição de ensino pesquisada e entre 05 e 14 anos de tempo de serviço na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Portanto, G1 caracteriza-se por ser do gênero feminino, atualmente exerce o cargo de diretora interina, indicada no processo democrático de eleição no final do ano de 2013, mas atuou desde 2009 como vice-diretora eleita então naquele ano. Exerceu esta função entre os anos de 2010 a 2012. Em seguida, com a mudança no processo eleitoral segundo a Lei 4.751/2012 foi eleita nesse período em 2012 também na função de vice-diretora. Atualmente, passou pelo processo eleitoral novamente no final do ano de 2013, segundo a referida lei da gestão democrática,

porém, como já explicitado as eleições da escola em 2013 foram impugnadas, mas G1 permanece no cargo de diretora interina até as novas eleições.

G2, também do gênero feminino, trabalha na escola desde 2010. Exerceu as funções de professora nessa unidade escolar, passando pela função de professora de sala de recursos, depois saiu por um período de um (01) ano desta instituição devido a remanejamento externo, e retornou em 2013 para exercer o cargo de supervisora pedagógica. Atualmente está atuando como vice-diretora interina, apesar também de ter sido eleita no processo eleitoral em Dezembro de 2013, mas como já explicitado, ocupa o cargo interinamente até ocorram novas eleições. Um ponto importante é que ela reside na própria comunidade em que trabalha: a Cidade Estrutural, localizada próxima a Brasília.

Tais dados foram colhidos na fala oral e durante o processo de eleições no último ano em 2013, em que ocorreu a campanha e apresentação pessoal dos componentes das chapas através de reuniões e debates públicos.

### **3.3 - Caracterização da unidade escolar**

Esta unidade escolar em que se dará a pesquisa qualitativa está situada em uma região periférica de Brasília, a Cidade Estrutural, é uma instituição pertencente à rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, mantida com verbas do Governo Distrital e Federal; Integra o quadro de instituições da Coordenação Regional de Ensino do Guará – CRE Guará.

Foi inaugurada em 31 de Agosto de 2009 e representava a possibilidade dos alunos desta comunidade terem um espaço educativo acolhedor em sua própria cidade e que respeitasse seus valores culturais e sociais. No referido ano, atendeu os alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino. Estes vieram de diferentes instituições da Coordenação Regional de Ensino do Guará e da Coordenadoria Regional de Ensino do Plano Piloto/ Cruzeiro.

Devido à demanda, no ano de 2010, a instituição passou a atender o 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino e o

1º e 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA (que representavam, respectivamente, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental). Em relação à modalidade de ensino, atende também a educação especial com classes para alunos com deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento. Para atender os alunos que se encontravam em defasagem idade-série foram formadas turmas de correção de fluxo, desde a inauguração da escola. No início, segundo dados da secretaria escolar, no ano de 2011, a unidade escolar contava com 06 (seis) turmas de CDIS, mas atualmente em 2014, contam com apenas 02 (duas) turmas de alunos de CDIS, assim divididas: uma classe no turno matutino de estudantes não alfabetizados que cursam entre o 2º. Ano e 3º. Ano do Ensino Fundamental, e outra classe no turno vespertino de estudantes alfabetizados, que estão na faixa do 4º. Ano do Ensino Fundamental.

Embora tenham diminuído o número de alunos inseridos em classe de aceleração, ainda pela análise de documentos formais realizada na secretaria da escola, com base no sistema online *ieducar* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal esta instituição de ensino têm ao todo no ano de 2014 cerca de 240 alunos fora da faixa correta de ensino nesta unidade escolar.

Assim sendo, procuraremos observar porém de forma participante, como vemos em Godoy (1995, p. 27) “entendendo que na observação participante, o observador deixa de ser o espectador do fato que está sendo estudado. Nesse caso, ele se coloca na posição dos outros elementos envolvidos no fenômeno”. Essa visão enquanto pesquisadora é justificada pela resposta das gestoras que poderemos conferir logo mais, pois enquanto representantes do Serviço de Orientação Educacional - SOE desta instituição escolar, conseqüentemente participamos da seleção e do acompanhamento desses estudantes e podemos observar de perto este processo de formação das duas turmas de correção de fluxo deste ano de 2014.

### **3.4 – Discussão dos dados**

Faz-se necessário embasar em nossa escolha epistemológica, segundo Freud (1930) e a psicanálise para fundamentar alguns dos eixos temáticos que foram pensados após a aplicação do questionário a fim de subsidiar nosso trabalho.

Necessariamente ao utilizarmos o questionário como forma de ir a campo, procuraremos analisar e fazer inferências Franco (2008) sobre as respostas das perguntas. Com essa atitude, não procuraremos de forma alguma tirar conclusões, e como o “processo investigativo não tem a pretensão de ser conclusivo” (COSTA, 2011, p. 62) e sim fazer uma leitura psicanalítica aproximada da realidade das gestoras.

Corroborando com a questão principal do nosso trabalho que era compreender quais determinantes subjetivos o gestor escolar encontra nos programas de correção de fluxo que implicam no processo de aprendizagem dos alunos, da primeira etapa do Ensino Fundamental, após a leitura e releitura das respostas e das perguntas que constaram nos questionários, traçamos um parâmetro fundamentado em nossos referenciais teóricos e elaboramos para análise os seguintes eixos temáticos:

- A subjetividade do sujeito inserido nas turmas de correção de fluxo;
- Os critérios subjetivos utilizados pelas gestoras na constituição das turmas de correção de fluxo;
- O gestor como interventor no desejo do aluno pelo conhecimento;

Ou seja, partindo das respostas do questionário tentaremos fazer uma aproximação com a psicanálise, e os processos inconscientes, através de inferências, que é um “procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. (Franco, 2008, p. 29). Isso se dará conforme essa metodologia adotada e de acordo com os critérios científicos de análise de conteúdo.

#### **3.4.1 - A subjetividade do sujeito inserido nas turmas de correção de fluxo**

Analisando as respostas apresentadas nas falas das gestoras, na primeira pergunta (em linhas gerais, diga o que é para você trabalhar com educação) podemos inferir que as gestoras estão conscientes que a sua tarefa de educar significa lidar com a subjetividade humana. Vejamos as seguintes falas:



*Trabalhar com a educação é uma tarefa que requer formação, aprimoramento e conhecimentos necessários no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados, bem como o estudo do sujeito diretamente envolvido no processo, a fim de **atingir os objetivos educativos**. A educação deve ser um processo de troca de experiências entre todos os sujeitos envolvidos na relação de aprendizagem. G1 (grifo nosso).*

*Trabalhar em educação pra mim é **ação transformadora do homem no tempo e na sociedade**. G2 (grifo nosso).*

As duas respostas apresentaram uma preocupação não só com o conhecimento transmitido, mas também com o sujeito que receberá este conhecimento, ou melhor, será formado, quando indagadas sobre como é a sua visão de trabalho relacionado com a educação.

A dimensão da subjetividade faz pensar como cada pessoa é um sujeito singular, com história de vida, memória afetiva, traumas, qualidades, dificuldades, alegrias e tristezas cotidianas, sonhos realizados, fracassados ou latejantes, valores e atitudes únicas. (ALMEIDA e COSTA, 2010, p. 2).

Podemos perceber então que as respostas dadas para esta pergunta atravessam o caminho das impossibilidades, ou seja, da educação ser uma tarefa da ordem do impossível, como vimos em Freud (1930) *apud* Oliveira (2006). Porém caminham também para transmissão de valores e ideais ao sujeitos envolvidos nesse processo: “Estes ideais podem ser simbólicos ou imaginários, como já foi dito, e produzirão efeitos distintos em cada caso”. (OLIVEIRA, 2006, p.5).

Além disso, podemos notar também nas duas respostas que ambas tentam transferir para o ato educativo metas e resultados de sucesso, sejam elas “**atingir objetivos educativos**” G1 ou “**ação transformadora**” G2 (grifos nossos). Sendo assim, podemos inferir como alguns determinantes subjetivos de ordem inconsciente, como a transferência estiveram presentes em suas práticas pedagógicas, a fim de estarem implícitos nossos valores e ideais em nossa prática.

através do processo transferencial e contratransferencial na relação professor aluno, este sentido pode ser descoberto ou não. Tal relação é direcionada pelas representações do inconsciente do

professor, bem como do aluno, as quais incluem seus protótipos emocionais ambivalentes. (PRAZERES, 2011, p. 160).

“A descoberta de Freud de que o inconsciente lateja constante e ativamente na psique humana elevou a compreensão de que os atos sociais e mentais tem uma causa definida e obedecem a um propósito.” (TALAFERRO, 1996, p. 39 *apud* COSTA, 2011). Esse propósito de “**transformar**”(G2) e “**atingir objetivos**” (G1) que os sujeitos da pesquisa citaram, pode ser reflexo das relações transferenciais que da história de cada uma com a educação fazem com a história de vida de muitos estudantes. Nesse caso, seria necessário mais dados relacionados a memória educativa COSTA (2011) de cada sujeito da pesquisa, para corroborar com nossa hipótese a fim de saber se há identificação na vida dos sujeitos da pesquisa que podem também lembrar suas próprias histórias.

#### **3.4.2 - Os critérios subjetivos utilizados pelas gestoras na constituição das turmas de correção de fluxo.**

Percebemos como já explicitado em nosso referencial teórico, o grande papel da educação na ascensão de classes ou como forma de manutenção do *status quo*. A educação pública quando ampliada como direito de todos Jacomini (2009), manteve as formas excludentes que apesar da democratização do ensino, continuaram existindo dentro desse sistema.

Diante disto, fica evidenciado que em nosso sistema educacional ainda existam ações para diminuir os índices de reprovação, e as turmas de correção de fluxo, é uma destas ações que visam atingir os estudantes defasados. Em nosso questionário, perguntamos sobre estas ações e evidenciamos nas repostas dos sujeitos da pesquisa que esta instituição escolar tem ao todo (02) turmas de correção de fluxo neste ano de 2014, vejamos:

*Aceleração é uma intervenção emergencial que se propõem a oferecer uma nova prática pedagógica para alunos que não tenham conseguido se beneficiar da escolarização regular e que estejam em defasagem idade/série de 2 anos ou mais. **É um trabalho que para ser desenvolvido implica um novo olhar sobre o ensinar e o***

**aprender.** *Desencadear um trabalho que considere, de fato, o interesse do aluno, é dar-lhe voz e escutá-lo. Na escola em que trabalho existem 2 turmas de correção de fluxo com 44 alunos matriculados, 22 em cada turma, sendo que uma é de alunos não alfabetizados e a outra de alfabetizados. G2 (grifo nosso).*

Portanto diante da decisão de formar tais turmas de correção de fluxo na instituição pesquisada, observamos novamente alguns determinantes subjetivos, que podemos ver na fala de G2, quando cita que é **“É um trabalho que para ser desenvolvido implica um novo olhar sobre o ensinar e o aprender”**. Podemos inferir como novo olhar que este novo olhar é o que Cordié nos fala que o discurso do sucesso não é só esperado da família, mas também dos professores. “Seus mestres, eles mesmos tem um contrato a cumprir” (CORDIÉ, 1996, P. 24). Ou seja, esse **“novo olhar”** (G2) requer também empenho para o alcance de resultados.

Já na fala de G1 vemos que cita apenas critérios objetivos para selecionar os alunos:

*“Defasagem de idade e série de no mínimo 02 anos e enturmação por nível de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados.” G1*

Nessa fala identificamos somente critérios objetivos e práticos para escolha dos alunos. Mas G2, ao mencionar as **“prioridades máximas, ou seja, os que mais precisam”**, como vemos a seguir, faz nos pensar em alguns critérios subjetivos, como as dificuldades de aprendizagem sem razão de ser, aquelas que o termo inibição intelectual abordado por Cordié (1996) aponta como desejo de saber, que “Freud assimila como a uma pulsão, a pulsão epistemofílica, que quando inibida vira um expressão de uma limitação funcional do ego que pode ter origens diferentes” (CORDIÉ, 1996, p. 25).

Outro critério subjetivo encontrado na fala dos sujeitos da pesquisa para a formação das turmas foi identificado nessa fala, vejamos:

*Primeiramente utilizando a ata de conselhos de classe onde definiu-se quais alunos estão com distorção de idade e série e se estão alfabetizados ou não. Após, juntamente com o Serviço de Orientação Educacional e Secretaria fez-se uma nova triagem onde traçou-se as prioridades máximas, ou seja, os que mais precisam, como também em qual classe frequentariam. G2*

Abrimos o leque para as questões encontradas em Freud (1921) “o sujeito que exerce o papel de gestor, apesar das exigências da ordem do ideal, está imbricado na sua própria subjetividade e na dinâmica grupal do narcisismo das pequenas diferenças”. FREUD (1921) *apud* (ALMEIDA e COSTA, 2010, p.6), ou seja, o critério utilizado não foi somente objetivo como o número de anos que aluno reprovou ou o ano que o aluno está cursando, ou também os registros das atas de conselho de classe, mas também as **prioridades**, ou seja, a subjetividade do estudante.

Essa ferida narcísica, encontrada na teoria de Freud, baseada na mitologia grega, onde o amor é depositado em si mesmo, é um determinante a ser considerado nessa fala. O gestor de forma inconsciente ou não, vem a exigir “dos alunos perfeição no ato de aprender (...) projetando no aluno demandas de cunho pessoal, exigindo que o educando passe a realizar o ideal que talvez o próprio professor não conseguisse atingir” (OLIVEIRA, 2007, p. 74).

Em Cordié (1996), vemos a elevada cobrança do próprio profissional que lida com alunos com histórico de fracasso escolar. A autora relata que dirigiu um grupo terapêutico de professores. Ela diz que existe várias “reticências” no caso do professor encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem para profissionais especializados. Porém ela diz um aspecto interessante, a consciência profissional:

Não são eles, e somente eles, que devem por suas qualidades pedagógicas, levar ao sucesso os alunos que lhes são confiados? Em caso de fracasso, eles se sentem no banco dos réus ainda mais diretamente, pois o sistema educativo favorece esse tipo de reação. (CORDIÉ, 1996, p. 39).

Portanto, além dos critérios práticos, como a inserção dos alunos com vários anos de defasagem de idade, G2 carrega em si, certa consciência profissional quando ela faz menção a um possível critério subjetivo.

### **3.4.3 - O gestor como interventor no desejo do aluno pelo conhecimento**

Nas respostas para as perguntas: “Em sua história de vida, você já esteve retido em alguma série/ano ou frequentou turma de correção de fluxo? Quais foram seus sentimentos?”. Não houve respostas positivas para a experiência com reprovações na infância ou na adolescência por parte dos sujeitos da pesquisa.

Porém ao se tratar das dificuldades elencadas para trabalhar com as turmas de CDIS. (A pergunta era: Para você, quais são as principais dificuldades enfrentadas em relação às turmas de correção de fluxo? E quais facilidades?) ambas as respostas mencionam aspectos relacionados aos processos inconscientes. G1, vejamos:

***Autoestima baixa dos alunos; G1***

*(...)para mim é a questão da **motivação** e rotina. É uma turma que precisa sempre ser motivada diariamente, pois as dificuldades encontradas por eles são muitas. E a questão da rotina é um dos fatores que contribuem para a aprendizagem, diminuindo a **ansiedade**(...). G2*

Além das questões citadas como entraves para aprendizagem, Cordié (1996), nos diz que a **pulsão** é o desejo pelo objeto de conhecimento, é fundamental, pois é um fator que contrapõe com as questões sociais que a criança vivencia também ao longo da vida.

[...]Tomemos uma criança de meio sócio cultural desfavorecido. Nesse tipo de família, a sobrevivência e o cotidiano deixa pouco espaço para um outro investimento cultural do que aquele que o audiovisual dispensa. Nesse meio, observa-se frequentemente um certo desinteresse pelas atividades escolares das crianças, mais por ignorância ou fadiga do que por franca hostilidade. Os pais raramente assistem às reuniões de pais e mestres e, ainda menos, às reuniões de pais de alunos. (...) Nesse meio, a expressão linguística é muitas vezes pobre.[...] (CORDIÉ, 1996, p. 32)

Já a resposta de G2, também faz menção a um aspecto inconsciente, a **pulsão**, que foi abordada também diante do aspecto social e das questões de ansiedade, que são fatores da ordem do inconsciente. Tanto G1 quanto G2, visualizam aspectos positivos e práticos da coordenação pedagógica para com esses estudantes.

***Redução do número de alunos por turma. G1***

*A facilidade pra mim é a questão da **homogeneidade** entre as crianças e a **liberdade** para coordenar. G2*

Já na pergunta: Quais os principais aspectos que impactam na aprendizagem destes alunos? Nas duas respostas podemos observar que existem os aspectos emocionais que são mencionados pelas duas gestoras como verdadeiros impactantes dentro do processo de retenção de conhecimento.

**Aspectos emocionais e cognitivos. G1**

*Acredito que, como conhecedora de causa, que são as **questões emocionais** e de **acompanhamento familiar**. Mas, o sucesso dessas turmas depende também da ação de todos os envolvidos; que assumam com entusiasmo, empenham-se na mudança cultural e divulguem suas realizações, possibilitando a socialização dos alunos. G2*

Ao falarmos das questões emocionais do sujeito, será preciso recorrer ao conceito de inibição intelectual. No olhar psicanalítico, podemos inferir como os aspectos emocionais, o conceito trazido por Cordié (1996) de inibição intelectual. Para ela, tanto a inibição quanto a pulsão andam juntas, porém tanto a angústia quanto a inibição podem ocorrer paralelamente.

Freud (1930) traz o termo inibição o principal papel da escola, ao colocarmos a criança na escola, ela aprende a sublimar suas pulsões sexuais, porém ele ainda nos diz que a “educação tem um papel fundamental na inibição do pensamento, pois a repressão da sexualidade traz como resultado a debilidade do mesmo”. (LIMA MARIA E LIMA MAIRA, 2010, p. 4).

Todas as respostas das gestoras trazem esses conceitos de inibição de forma explícita, como por exemplo, na caracterização destes alunos como desprezados, ou seja excluídos do sistema, vejamos:

*Muitos desses alunos **foram desprezados enquanto sujeito capaz de aprender** dificultando assim, o processo de aquisição de conhecimentos devido à internalização dessa condição. G1*

*Sim, com certeza. O inconsciente tem um controle enorme sobre nós, tem enorme influência em nossas ações. Ele comanda e define decisões. **Muitas vezes o aluno diz não conseguir desenvolver tal tarefa, mas se estimulado resolve com destreza.** Ele está tão acostumado a ouvir que não dá conta que acaba acreditando nisso, e isso faz com que sua aprendizagem seja prejudicada. G2*

Com relação aos sujeitos da pesquisa considerarem que a pulsão ou desejo do aluno influencia no resultado da aprendizagem, vemos a seguir que os dois sujeitos sugerem na resposta que sim para a pergunta (Em sua opinião, o desejo do aluno influencia no seu processo de processo de aprendizagem? Justifique.), as duas concordam, vejamos:

*Sim. Muitos desses alunos foram desprezados enquanto **sujeito capaz de aprender** dificultando assim, o processo de aquisição de conhecimentos devido a internalização dessa condição. G1 (grifo nosso)*

*Sim, influencia. Mas precisamos acreditar que um educador ciente de como funciona essa classe, de que clientela ele tratará, possa de forma elegante e desapegada fazer com que eles cresçam de tal maneira que participar dessa turma se torna um fato natural e não uma punição ou segregação. G2*

Cordié (1996) nos diz que a pulsão e o desejo pelo objeto de conhecimento é extremamente relevante, porém um fator que contrapõe com as questões sociais que a criança vivencia também ao longo da vida.

A pulsão pelo conhecimento, ou seja, o desejo canalizado para a obtenção do conhecimento fica de fato evidenciado nas respostas de nossos sujeitos da pesquisa como fator relevante para aprendizagem, já que todas as respostas consideraram esse elemento do inconsciente de forma primordial.

A sublimação também mencionada em Costa (2011) é importante no que tange o investimento de energia, ou seja, de desejo pelo saber. Portanto, podemos inferir que os sujeitos da pesquisa necessariamente acham imprescindível que o estudante seja incentivado a aprender, para isso proporcionar ambientes diferenciados de aprendizagem é imprescindível.

## CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos confirmar ao longo deste trabalho, baseadas em nosso objetivo geral, compreender os determinantes subjetivos que o gestor escolar encontra nos programas de correção de fluxo em uma escola do Distrito Federal, que a subjetividade é uma importante questão que influencia toda a práxis pedagógica das gestoras que participaram desta pesquisa. Nossos dados apontaram que muitos determinantes subjetivos estão presentes no dia a dia das gestoras, sujeitos desta pesquisa, como por exemplo, a subjetividade do sujeito que será matriculado nessas turmas, a pulsão e o desejo pelo saber, e o processo de transferência que acontece também entre gestor-estudante, ao analisar suas falas. Portanto, a implicação da subjetividade no cotidiano da escola é de suma importância, não para determinar o sucesso ou fracasso escolar, mas para intervir de forma pedagógica nas necessidades reais desses estudantes que estão matriculados nas turmas de correção de fluxo.

Provavelmente se tivéssemos acesso as memórias educativas delas, em estudos futuros de mestrado poderíamos fazer uma ligação mais aprofundada de forma a evidenciar qual o papel a educação, ou seja, a instituição escola desempenhou na vida de cada uma a fim de nos aprofundarmos em conceitos de ordem psicanalítica, como a transferência, a sublimação e a pulsão.

Porém, ao fazermos as análises de conteúdo dos dados, segundo Franco (2008), conseguimos visualizar de forma clara que alguns de nossos objetivos específicos, por exemplo, o de identificar no âmbito da organização e planejamento pedagógico os critérios para a inserção dos alunos nas turmas de correção de fluxo, existiram de fato. Ao analisar que as gestoras fizeram o levantamento de 240 alunos fora da faixa na escola, mas optaram por fazer um recorte nesta realidade e selecionar somente 44 estudantes a fim de fazer uma intervenção diferenciada com estes estudantes dentro das classes de correção de fluxo, essa tentativa evidencia que muitos determinantes subjetivos que andam lado a lado com o ideal de mundo de cada uma delas.

Por exemplo, o ideal de sucesso e a necessidade de intervir de forma diferenciada, deixa claro que são fatores que influenciam necessariamente em sua



prática e conseqüentemente na vida desses estudantes, que carregam motivações pessoais, fracassos, e como G1 falou, até mesmo desprezo dentro de um sistema escolar seriado e uma história de fracassos.

Sabemos que não são todas as escolas públicas do Distrito Federal que fazem a opção de manterem turmas de CDIS. Embora haja outros aspectos que também influenciam nossos resultados, outro objetivo específico que era investigar quais são os estes determinantes subjetivos e as implicações nas suas ações no cotidiano escolar e identificar se os critérios adotados para a inserção dos alunos na correção de fluxo atendem também estes determinantes, ficaram também evidenciados em nossa análise de dados. Os sujeitos da pesquisa estão muito atentos aos processos inconscientes que contribuem para o fracasso escolar do estudante. Os aspectos emocionais do estudante são considerados por ambas como fatores que influenciam a aprendizagem, assim como a pulsão e o desejo pelo saber.

Em contrapartida, os sujeitos da pesquisa ao pensarem e optarem por manter as turmas de correção de fluxo nesta instituição escolar estão preocupadas também com a formação da subjetividade do sujeito que está necessariamente incluindo nessas turmas. Porém, parecem ter consciência, e aqui não nos cabe abrir essa discussão ainda, que existem outros fatores ainda que influenciem a aprendizagem dos estudantes, como os fatores econômicos e sociais, porém mesmo assim acreditam que os estudantes dessas turmas devem ter outras oportunidades de aprendizagem, e na visão dos sujeitos da pesquisa, esses critérios perpassam por essa turma apresentar número reduzido de alunos, ou por apresentar um currículo diferenciado, com o objetivo tão somente de incentivar a construção do sujeito, como também seu sucesso na busca da felicidade e realização pessoal.

“Como vimos em Freud, o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início.” (FREUD, 1930, p. 4). A busca pela felicidade é algo inerente ao ser humano. O ser humano almeja a felicidade para isso encontra sempre ferramentas para ser feliz. Muitas vezes, como Freud nos apontou, o sujeito pode desejar a felicidade buscando-a de variadas formas, que podem ser positivas ou negativas, dependendo da perspectiva que se olha. “Por um lado, visa a uma ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, à experiência de intensos

sentimentos”. (FREUD, 1930 p. 4). Isso fica evidente, ao entrarmos em contato com as respostas dos sujeitos da pesquisa, a busca pela felicidade é um determinante subjetivo considerado por ambos os sujeitos, e em sua prática pedagógica e em sua vida, em uma das falas, apontam para como os aspectos emocionais do sujeito influenciam em sua aprendizagem, e em seu trabalho. A pulsão pelo saber e a sublimação fazem parte do cotidiano da escola, tanto na vida dos sujeitos da pesquisa, quanto de seus estudantes.

Portanto, podemos concluir que a relação entre psicanálise e educação na gestão escolar é fundamental, já que muitos determinantes subjetivos foram avistados nessa pequena tentativa de aproximação nesse trabalho. Esta leitura de alguns processos inconscientes da subjetividade humana nas relações dos sujeitos da pesquisa e as turmas de correção de fluxo ficou evidente. Podemos ainda considerar que as relações interpessoais no ambiente escolar decorrem sucessos e fracassos, concordâncias e discordâncias, ou seja, e que muitas vezes nessas relações há também uma transferência e toca-se na ferida narcisística de cada um dos sujeitos e a psicanálise é uma poderosa ferramenta para o gestor que pensa além das objetividades do dia a dia, pois traz à tona questões que estão muitas vezes ocultas em nossa prática.

Esse gestor que muitas vezes trabalha como um mediador das relações entre os todos os participantes da comunidade escolar, pode utilizar desta importante ferramenta que é a psicanálise, para entender que a escola é um espaço de encontro de inconscientes, um espaço onde laços afetivos são construídos, desconstruídos, ou seja, todos podem ser capazes de desenvolver a escuta e o olhar sensível capaz de alcançar aquilo que é mais profundo no ser humano a fim de alcançar a felicidade de participar da escola e da vida de cada estudante de forma particular.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL**, INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SETUBAL**, Maria Alice. **Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas**. Periódico **EM ABERTO** No. 71, p. 9-19, 2000. Brasília: Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1070/972> Sítio acessado em 19/10/2011.

**BRASÍLIA**. **Estratégias pedagógicas para a correção idade série**. SEDF. 2011. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/#>, acesso em 01/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. SEDF. 2011. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/#>, acesso em 01/10/2013.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 4.751, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2012**. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/06/lei-n%C2%BA-4751-2012-da-gest%C3%A3o-democr%C3%A1tica.pdf> , acessada em 10/06/2014.

**ALMEIDA**. I. M. Z. P de. e **COSTA** , S. G. **Subjetividade e complexidade na gestão escolar: um Estudo de caso com participantes da escola de Gestores 2010**. Disponível em <http://moodle.mec.gov.br/unb/>. Acessado 06/03/2014.

**COHEN**, Ruth Helena Pinto. **Quem tem medo do fracasso ?** In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032001000300033&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300033&lng=en&nrm=abn) Acessado em: 19 Janeiro 2014.

**CORDIÉ**, Anny. **Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Artes médicas, Porto Alegre: 1996.

**COSTA**, Marco Antonio F. da. e **COSTA**, Maria de Fátima da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

**COSTA, Sônia Gláucia. Subjetividade e Complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com os participantes da escolar de gestores 2010.** Dissertação de mestrado. Brasília, 2011.

**FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1930), 1989.

**FRANCO, Maria Laura P. B. Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

**GODOY, Arilda Schimdt. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo: FGV, 1995. Acesso em 23/02/2014, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>

**JACOMINI, Maria Aparecida. Educar sem reprovar. Desafio de uma escola para todos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em <http://moodle.mec.gov.br/unb/mod/data/view.php?id=1511> acesso em 10/06/2014.

**LIMA, Maira Sampaio Alencar e LIMA, Maria Celina Peixoto. As contribuições de Freud para o debate sobre educação e inibição intelectual..** In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. FE/USP, Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032010000100003&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100003&lng=en&nrm=abn). Acessado em 18/06/2014.

**NUNES, A. I. B. L. e SILVEIRA, R. do N. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** Liber Livro, Brasília. 2009.

**OLIVEIRA, João Batista Araujo. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000).** Cadernos de Pesquisa, n. 116, jpu.l h1o7/72-201052, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14403.pdf> Sítio acessado em 19/10/2011.

**OLIVEIRA**, Rosalina Rodrigues de. **A transferência na ação pedagógica, ruído ou música**. Dissertação de mestrado. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_, Rosalina Rodrigues. **Psicanálise e educação**. Instituto Saber. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_, Rosalina Rodrigues. **Educação integral: cartografia do mal estar e desafios para formação docente**. Tese de doutorado. Brasília, 2012.

**PATTO**, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. Casa do Psicólogo. 4ª. edição, São Paulo, 2010.

**PRAZERES**, Sandra Mary Gonçalves. **Constituição da subjetividade docente: as implicações na prática educativa**. Dissertação de mestrado, Brasília, 2007.

**SOUZA**, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.25, n.3, p.123-140, dez. 2009. Disponível em <http://moodle.mec.gov.br/unb/mod/data/view.php?id=1565>, acesso em 09/01/14.

**SEDF. Ieducar**. Sistema online de matrículas de estudantes. Disponível em <https://www.ieducar.se.df.gov.br/ieducar/>, acesso em 10/04/2014.

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO



Caro voluntário(a),

Antecipadamente, agradeço a colaboração e a participação nesta pesquisa como parte do projeto de monografia para conclusão do curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação.

- 1) Em linhas gerais, diga o que é para você trabalhar com educação.

---

---

- 2) Na escola em que atua, não precisa identifica-la, existe turmas de correção de fluxo (CDIS), quantas são e quantos alunos estão matriculados nessa(s) turma(s)?

---

---

- 3) A propósito dessas turmas, quais foram os critérios utilizados para a escolha dos alunos inseridos nessa turma, como se deu esse processo? Explique.

---

---

---

- 4) Alguns dos alunos e alunas que atualmente estão matriculados nas turmas supracitadas, já frequentaram as turmas de correção de fluxo em anos anteriores?

---

---

---

- 5) Em sua história de vida, você já esteve retido em alguma série/ano ou frequentou turma de correção de fluxo? Quais foram seus sentimentos?

---

---

---

---

- 6) Para você, quais são as principais dificuldades enfrentadas em relação às turmas de correção de fluxo?

---

---

---

7) Quais as principais facilidades?

---

---

---

8) Quais os principais aspectos que impactam na aprendizagem destes alunos?

---

---

---

---

---

9) Em sua opinião, os elementos inconscientes, trazem implicações para a aprendizagem dos alunos? Justifique.

---

---

---

---

---

10) Em sua opinião, o desejo do aluno influencia no seu processo de processo de aprendizagem? Justifique.

---

---

---

---

## APÊNDICE 2

**TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COSTA, 2011)**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a **Correção de fluxo em escola pública: uma leitura da implicação dos processos inconscientes** desenvolvido pela acadêmica JULIANA PEREIRA DE MELO, orientado pela monitora Prof(a). Msc. ROSALINA RODRIGUES DE OLIVEIRA e pela Prof(a). Dr(a). INÊS MARIA ZANFORLIN DE ALMEIDA do curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre os objetivos da pesquisa.
- c) Liberdade de recusar participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhes absoluta privacidade.

Declaro outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar dessa pesquisa.

---

**Assinatura do declarante**



## APÊNDICE 3

**QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE (COSTA, 2011)**  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(Sujeito objeto da pesquisa)

NOME \_\_\_\_\_  
DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_ (M) \_\_\_\_ (F)  
RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do declarante

## APÊNDICE 4



### DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

Declaro, para fins de realização da pesquisa, ter elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) baseado no modelo de COSTA (2011) cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_\_ de junho de 2014.

---

Assinatura do pesquisador

PROJETO DE PESQUISA: Correção de fluxo em escola pública: uma leitura da implicação dos processos inconscientes

PESQUISADORA: Juliana Pereira de Melo ([julianapmelo@gmail.com](mailto:julianapmelo@gmail.com), <tel:91358730>)

TUTORA ORIENTADORA Prof(a) Dra. Rosalina Rodrigues de Oliveira ([rosalinasedf@gmail.com](mailto:rosalinasedf@gmail.com))

ORIENTADORA Prof(a). Dra. Inês Maria Zanforlin de Almeida do curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro.