

DISCURSO ASSISTENCIALISTA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB)[1]

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro BARTHO

Universidade de Taubaté - UNITAU

Resumo: Tendo passado por escolas públicas, observei queixas de profissionais da educação de que ficam engessados pelas leis que, em sua maioria, respaldam os alunos e não permitem um funcionamento mais rigoroso de normas da escola as quais visam à disciplina e ao comprometimento dos alunos com o próprio estudo. Esse afrouxamento de regras parece contribuir para o mau desempenho dos alunos em avaliações internas e externas e para condutas de indisciplina dentro da escola. Diante disso, levantou-se a hipótese de que esses problemas seriam efeitos de um discurso assistencialista em Educação resultado de uma memória discursiva brasileira. Assim, como objetivo amplo, pretendeu-se contribuir para pesquisas em Linguística Aplicada e, em dimensão específica, analisar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), buscando encontrar indícios que ressoam a memória discursiva do assistencialismo. A análise foi conduzida à luz da Análise do Discurso Francesa, buscando, ainda, respaldo na Sociologia. O corpus de pesquisa foi constituído a partir do mencionado documento. Os resultados da análise permitem concluir que o discurso que permeia o documento analisado constitui interdiscurso relativo ao discurso assistencialista que caracteriza a sociedade brasileira. Esse discurso heterogêneo ressoa o discurso judaico-cristão de que somos constituídos e o discurso contemporâneo da liberdade que atinge todos os discursos, como o religioso e o familiar, incluindo o escolar. Os resultados apontam para uma impossibilidade de se considerarem apenas professores e alunos como responsáveis pelos resultados negativos em avaliações e pela indisciplina, uma vez que há outras variantes envolvidas, incluindo o discurso de que somos constituídos.

Palavras-chave: Assistencialismo na Educação. Mau desempenho acadêmico e Indisciplina escolar. Análise da LDB.

WELFARE DISCOURSE IN EDUCATION: A DISCURSIVE ANALYSIS OF LDB

Abstract: By working in several public schools, I have observed educational professionals' complaints about being "plastered" by the laws which, most of the time, endorse students and don't allow a tough behavior of the school standards that focus on the discipline and not on the students' committal with their own study. This remission of the rules seems to contribute for the students' weak development in internal and external evaluations and for the indiscipline behavior in class. By this fact given, the hypothesis that these problems would be a result of an Educational welfare discourse, effect of a Brazilian discursive memory has been raised up. Therefore, as a wide goal, this work has its intention in helping researches in Applied Linguistic, and in a specific dimension, in analyzing the LDB (Lei de Diretrizes e Bases), focusing on finding evidences that resound the welfare discursive memory. Such review has been conducted through French Discourse Analysis and supported by Sociology. The result of this work allows us to conclude that the discourse which passes through the analysed document has an interdiscourse related to the welfare speech that features the Brazilian society. This heterogeneous oration resounds in the judaic-christian reasoning we are formed by and the contemporary speech oh freedom which overtakes all the discourses, such as the religious, the familiar and the scholar ones. The results point to an impossibility of regarding only teachers and students as the unic responsible for the negative outcomes in evaluations and for the indiscipline, once there are other involved deviation including the discourse we are put together.

Keywords: Educational welfare. Weak Academic development and Scholar Indiscipline. LDB analysis.

DISCURSO ASISTENCIALISTA EN LA EDUCACIÓN: UNA ANÁLISIS DISCURSIVA DE LA LEY DE DIRECTRICES Y BASES (LDB)

Resumen: Habiendo pasado por escuelas públicas, noté quejas de profesionales de la educación de que están enyesados por las leyes que, en su mayoría, respaldan a los alumnos y no permiten un funcionamiento más riguroso de las normas de la escuela que visan a la disciplina y al comprometimiento de los alumnos con su propio estudio. Ese aflojamiento de las reglas parece contribuir para el malo desempeño de los alumnos en evaluaciones internas y externas y para conductas de indisciplina dentro de la escuela. Ante esto, fue levantada la hipótesis de que esos problemas serían efectos de un discurso asistencialista en Educación resultado de una memoria discursiva brasileña. Así, como objetivo amplio, se pretende contribuir para las investigaciones en Lingüística Aplicada y, en dimensión específica, analizar la Ley de Directrices y Bases (LDB), intentando encontrar indicios que resuenan la memoria

discursiva del asistencialismo. El análisis fue conducida a la luz de la Análisis del Discurso Francesa, buscando, además, respaldo en la Sociología. El corpus de investigación fue constituido a partir del mencionado documento. Los resultados del análisis permiten concluir que el discurso que permea el documento analizado constituye interdiscurso relativo al discurso asistencialista que caracteriza la sociedad brasileña. Ese discurso heterogéneo resuena el discurso judaico-cristiano de que somos constituidos y el discurso contemporáneo de la libertad que alcanza todos los discursos, como el religioso y el familiar, incluyendo el escolar. Los resultados apuntan para una imposibilidad de considerarse solamente profesores y alumnos como responsables por los resultados negativos en evaluaciones y por la indisciplina, una vez que hay otras variantes envueltas, incluyendo el discurso de que somos constituidos.

Palabras-clave: Asistencialismo en la Educación. Malo desempeño académico e Indisciplina escolar. Análisis de la LDB.

INTRODUÇÃO

As constantes queixas de professores e outros profissionais da Educação acerca da falta de respaldo legal para regulamentar mais rigorosamente as ações e atitudes dos alunos na escola impulsionaram as reflexões e discussões no presente artigo.

Segundo essas queixas, a escola tornou-se um ambiente com regras frouxas, permitindo aos alunos uma conduta de liberdade que provocaria seu descompromisso com a própria aprendizagem, o que, por sua vez, geraria dois graves problemas atuais na educação brasileira: um é da ordem da aquisição do conhecimento, portanto, da informação, e outro é da ordem da cidadania e, portanto, da formação. O primeiro problema se faz observar pelo mau desempenho acadêmico de alunos de escolas públicas nos níveis básicos de educação formal em avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliações de Alunos (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O segundo diz respeito à indisciplina desses alunos nas salas de aula, concretizada em ameaças a professores, violência, não comprometimento com os estudos, entre outras atitudes reveladas por queixas dos profissionais da educação e até pela mídia.

Em busca de compreensões para essas ocorrências, levantou-se a hipótese de que esses problemas constituiriam efeitos de um discurso de ordem assistencialista em Educação.

Em outras palavras, decorreriam de concepções político-pedagógicas de caráter assistencialista, certamente determinado pela distorção do discurso de inclusão, fato que contribui para a perpetuação de ações como a progressão continuada mal aplicada.

Estabelecida a hipótese norteadora, esta pesquisa busca contribuir, em sua dimensão mais ampla, para as pesquisas em Linguística Aplicada. Em sua dimensão restrita, tem como objetivo específico analisar o documento oficial mais importante para a Educação, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), a fim de verificar se as leis que permeiam as atividades escolares obedecem à ordem assistencialista do discurso. Permeando essa análise, podem surgir referências ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8. 069, a fim de se obter melhor compreensão do tratamento legal dado às crianças e aos adolescentes do país. Para tanto, será feita uma análise da LDB ancorada em conceitos da Análise do Discurso de vertente francesa e com base, ainda, em estudos do campo da Sociologia, configurando uma perspectiva interdisciplinar, a fim de tentar compreender o assistencialismo como possível sintoma cultural do Brasil.

Compõem este trabalho os seguintes itens: 1. *O assistencialismo no Brasil*, parte em que se exploram prováveis origens da característica assistencialista/paternalista da cultura brasileira; 2. *Assistencialismo nas escolas*, parte em que se busca compreender esse traço cultural na área da Educação; 3. *Interdiscursividade, heterogeneidade e memória discursiva*, parte em que se elucidam conceitos caros à Análise do Discurso de linha francesa que sustentam a análise do *corpus*; 4. *Análise do discurso assistencialista em Educação*, parte em que se apresentam as análises da LDB; e por fim *Conclusão*.

1. O ASSISTENCIALISMO NO BRASIL

O assistencialismo ou paternalismo é uma característica cultural da sociedade brasileira. Não é difícil se deparar com ações públicas que dão assistência à população, como os programas de erradicação da miséria e da fome, como o Bolsa Família, programa criado em 09 de janeiro de 2004, pela Lei nº. 10.836, na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Entretanto, essa característica que lhe é dado como peculiar tem raízes históricas. Ao se analisarem períodos da história do Brasil, constatam-se acontecimentos que contribuíram para a fixação do assistencialismo/paternalismo como traço cultural do país, como é o caso do coronelismo. Coronel era o título atribuído ao posto de comando da Guarda Nacional, em meados da década de 1830; mais tarde, passou a designar figura de prestígio local derivado das trocas de favores, expandindo as relações de compadrio e dependência (LEAL, 1948 apud ROCHA, 1996).

Sérgio Buarque de Holanda (1989) discute a formação de um Estado paternalista com base nas famílias patriarcais, que se estruturavam em torno da autoridade e do protecionismo do pai, predominantes no Brasil colonial, e afirma que o

Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particulares, de que a família é o melhor exemplo [...] A indistinção fundamental entre as duas formas é prejuízo romântico que teve os seus adeptos mais entusiastas durante o século décimo nono (HOLANDA, 1989, p. 101)

Segundo o autor, o Estado não pode ser visto como uma extensão do ambiente familiar. Estado e família são de ordens diferentes, e não se podem conseguir no Estado toda proteção e seguridade encontradas no âmbito familiar.

Pode ter havido uma transferência das relações domésticas às trabalhistas durante a transição por que passou o trabalho industrial. Nas antigas corporações, mestres e aprendizes trabalhavam em família e mantinham uma hierarquia natural; no entanto, no sistema industrial, houve a separação dos empregadores e empregados, diferenciaram-se as funções e extinguiu-se a intimidade que se impunha nas relações trabalhistas (HOLANDA, 1989).

Explica também Holanda (1989) que, nas famílias patriarcais, havia uma concentração de poder à qual os filhos eram submetidos e segundo a qual eram educados apenas para o convívio doméstico, acolhendo-os e protegendo-os. Entretanto, as famílias deveriam proporcionar meios para a vida em sociedade, fora do núcleo familiar, libertando os

descendentes dos laços familiares protetores; “dir-se-á que essa separação e essa libertação representam as condições primárias e obrigatórias de qualquer adaptação à ‘vida prática’” (HOLANDA, 1989, p. 103).

Proporcionar toda assistência à criança não contribui para a independência dela em relação à família, sem que isso signifique ausência: as “boas mães causam, provavelmente, maiores estragos do que as más, na acepção mais generalizada e popular destes vocábulos” (KNIGHT, 1935 apud HOLANDA, 1989, p. 103). Por outro lado, atitudes autoritárias, que objetivam traçar o destino de um filho, também são condenáveis, segundo uma ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) de liberdade que se instala devido ao capitalismo deste período pós-moderno em que vivemos (HALL, 2005).

Onde predominam fortemente convicções patriarcais, haverá restrições para a evolução da sociedade conforme parâmetros atuais (HOLANDA, 1989). Segundo palavras do próprio autor,

[T]ransplantados para longe dos pais, muitos jovens... só por essa forma conseguiam alcançar um senso de responsabilidade que lhes fora até então vedado. Nem sempre, é certo, as novas experiências bastavam para apagar neles o vinco doméstico, a mentalidade criada ao contato de um meio patriarcal, tão oposto às experiências de uma sociedade de homens livres e de inclinação cada vez mais igualitária (HOLANDA, 1989, p. 104)

Resquícios do espírito patriarcal parecem explicar parte do caráter paternalista do Estado brasileiro e se conjugam a outro sintoma cultural do país: a aversão ao ritualismo. Holanda (1989) afirma que a forma ordinária em que vivem os brasileiros é exatamente o contrário da polidez.

Essa característica é observada no “homem cordial”, conceito caro a Holanda, e denomina aquele que constrói suas relações com base na afetividade. A cordialidade não se refere necessariamente a práticas de boas maneiras ou a ações de bondade; é vista, pelo conceito de “homem cordial”, como a falta de polidez e de princípios civis, fundamentais para

a organização de um Estado. A cordialidade é também explicada pela forma descontraída do brasileiro até nas ocasiões religiosas em que se pede distanciamento. Na cultura oriental, por exemplo, o ritualismo invade o terreno da conduta social para conferir mais rigor a ela; já no Brasil, o que marca as relações humanas é justamente a falta de ritualismo, de rigor, de formalidade. Aqui, os tratamentos não são polidos, cultivam, antes, a proximidade, a amizade, a familiaridade (HOLANDA, 1989).

É comum e parece fazer parte da história brasileira parlamentares favorecerem grupos que os tenham ajudado a se eleger ou empregarem parentes em cargos públicos; basta se atentar às denúncias feitas pela mídia nos últimos anos. Isso demonstra a afetividade do “homem cordial”, que privilegia relações pessoais sobre as racionais, os interesses particulares sobre os públicos – ações de caráter paternalista.

O Estado parece realmente constituir uma expansão da família patriarcal, constituído pelos traços do “homem cordial”, o que configura as raízes assistencialistas de nossa sociedade: o Estado é visto como um grande pai e deve, portanto, exercer seu protecionismo à população. Daí a presença de tantas políticas de assistência social, como o programa Bolsa Família, que visa a sanar as necessidades do indivíduo num processo protetor e não de emancipação. Em outros termos, busca acolher o indivíduo que, por si só, não consegue meios para usufruir de algum bem-estar, mas não o leva, após um período, a fazer frutificar seu trabalho, tornando-se autônomo em relação ao Estado.

Muhammad Yunus, fundador do banco Grameen Bank, ficou conhecido como o banqueiro dos pobres e ganhou o prêmio Nobel da Paz em 2006 (FOLHA, 13 out. 2006, *on line*), por conceder microcréditos, em sua cidade natal, Bangladesh, a pessoas carentes, principalmente mulheres. A ideia de Yunus era oferecer confiança e uma oportunidade a essas pessoas de saírem da situação economicamente pouco privilegiada em que se encontravam por meio da criatividade própria, e mais: elas deveriam devolver o crédito lhes emprestado, como num sistema bancário comum.

Segundo explicações de Yunus, em uma participação ainda em 2000 (antes do prêmio concedido a ele em 2006), ao programa *Roda Viva*, da TV Cultura, edição pesquisada no site da emissora (19 jul. 2010), o empréstimo era feito a grupos de cinco pessoas, o que suscitava o sentimento da responsabilidade e da dignidade: “Se eu fizer sucesso em um grupo de cinco, meu sucesso não será apenas financeiro, será social, pois mostrarei aos meus quatro amigos que sou bom, que pude cumprir o prometido”, essa era a expectativa de Yunus. Além disso, suscita a competitividade entre os componentes do grupo, a seu ver, fator saudável para o desenvolvimento individual e social. Yunus explica também que os empréstimos eram muito baixos e semanais; ele insistiu na frequência semanal, porque, toda vez que uma pessoa conseguia fazer o pagamento da semana, sentia-se mais encorajada para dar o próximo passo, como uma criança que está aprendendo a andar: a cada pequeno passo, torna-se mais confiante para os próximos.

Diferentemente do microcrédito concedido por Yunus, o valor mensal concedido por meio do programa Bolsa Família pelo governo federal brasileiro não suscita a responsabilidade, apesar de o beneficiário ter a obrigação de cumprir algumas normas, tais como comprometer-se com a frequência escolar dos filhos e manter em dia as vacinas deles; nem a dignidade, entendida pela perspectiva do banqueiro; nem a competição é suscitada – situação que não proporciona a emancipação do indivíduo beneficiado.

Um recente projeto de lei, assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que almeja a proibição da aplicação de qualquer castigo físico aos filhos, incluindo as conhecidas palmadas reiteradas educativas, é mais um exemplo de traço paternalista do Estado. O projeto pretende incluir ao ECA um artigo que extinga todo tipo de castigo corporal sofrido pelos menores.

Embora se reconheça que, mesmo com o ECA, ainda existam muitas crianças que vivem sob sofrimento físico e que essa é uma realidade até mesmo nos estados mais desenvolvidos do país, nos quais a fiscalização para o cumprimento das leis se faz mais presente, não se deveria mesclar família e Estado, como bem elucida Holanda (1989). Este não é extensão daquela e, portanto, não deveria assumir responsabilidades de outra ordem. Isso

não significa que as leis devam se submeter à família, e o Estado se ausentar em situações que a envolvam, mas as leis deveriam assumir uma posição mais conciliadora, de modo a não interferir em funções que não estão vinculadas diretamente ao Estado.

Puderam-se observar, pois, as raízes de nossa sociedade paternalista e, conseqüentemente, o caráter assistencialista das leis brasileiras que se revela em vários aspectos do cotidiano contemporâneo. A partir dessa observação, tomam-se as leis que regem a escola como objeto de investigação desta pesquisa.

2. ASSISTENCIALISMO NAS ESCOLAS

Após uma breve elucidação da origem do assistencialismo/paternalismo característico da cultura brasileira, segue-se uma extensão desse traço na Educação brasileira.

Muitos alunos de instituições públicas veem na escola uma oportunidade de acesso não só a conhecimento, mas também a carinho, proteção, ajuda contra problemas familiares, dada a situação desestruturada já conhecida de inúmeras famílias. A escola, então, subsidiada pelo ECA, tem o dever de zelar pelo aluno, garantindo a ele o pleno desenvolvimento da cidadania.

O ECA, criado em 1990, Lei nº. 8.069, instituiu-se como um marco no reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos dotados de direitos; logo, entende-se que devem receber todo tipo de apoio do Poder Público para se assegurarem esses direitos. Em relação à educação, entretanto, o que se tem instalado é a ideia de assistência como proteção excessiva, isto é, novamente o Estado assume sua característica paternalista, sem exigir responsabilidades dos jovens para com a educação, que lhes é de direito. Dessa forma, observa-se falta de comprometimento dos alunos com os estudos, conforme constante queixa dos educadores; fato, dentre outros, que contribui para o mau desempenho das escolas públicas em avaliações externas.

Pode-se confirmar esse baixo índice com dados divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em reportagem ao Jornal Folha de São Paulo, em 19 de junho de 2010, os quais revelam que, entre as 1.793 (10% do total) instituições mais bem classificadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009, apenas 8% são públicas, e mais: apenas escolas públicas que selecionam alunos lideram as primeiras posições nessa avaliação (PINHO, GOIS, TAKAHASHI, 2010).

Em relação à educação brasileira em geral, constatam-se baixos índices de desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que verifica habilidades e conhecimento adquiridos por alunos de 15 anos, próximos ao fim do ensino básico. Participaram dessa avaliação, em 2000, 32 países, e o Brasil, segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2010, *on line*), ficou em último lugar, resultado não tão diferente do último PISA.

Lya Luft (2010), em artigo à revista Veja, expõe dados do relatório “Educação para todos”, da Unesco, que denunciou o Brasil em 88ª posição no ranking de desenvolvimento educacional, atrás de países como o Paraguai, o Equador e a Bolívia, em situação de crescimento bem inferior comparada à do nosso país.

A autora parece confirmar nossa hipótese de assistencialismo prejudicial à Educação ao dizer que um dos itens necessários para alavancar os bons índices nessa área é fazer com que os alunos observem que suas ações têm consequências, como a reprovação, palavra que, segundo Luft (2010), assusta modernos pedagogos ou nem deve ser pronunciada em algumas escolas, e ainda, em seus próprios termos (LUFT, 2010, p. 22):

Tantos são os jeitos e recursos favorecendo o aluno preguiçoso que alguns casos chegam a ser bizarros: reprovação, só com muito esforço. Trabalho ou relaxamento têm o mesmo valor e recompensa. [...] Exerci o duro ofício (de professora) durante dez anos, nos quais me apaixonei por lidar com alunos, mas já questionava o nível de exigência que podia lhes fazer. Isso faz algumas décadas: quando éramos ingênuos, e não antecipávamos ter nosso país entre os piores em educação. Quando os alunos ainda não usavam celular e iPhone na sala de aula, não

conversavam como se estivessem no bar nem copiavam seus trabalhos da internet [...].

Parece que esse depoimento confirma muitas situações vivenciadas por inúmeros professores de escolas públicas, para as quais se volta o foco deste trabalho, e explica como o assistencialismo presente há tempos nas políticas brasileiras tem contagiado o ambiente escolar. Embora o problema da deficiente educação pública no país se deva a vários problemas, não há como deixar de se pensar que um deles é que os alunos não são responsabilizados por suas ações e que, em busca de proteção a eles, evitam-se punições e reprovações.

As observações da autora corroboram também informações divulgadas na reportagem publicada na Folha (PINHO, GOIS, TAKAHASHI, 2010) de que duas escolas públicas que aparecem dentre as vinte melhores do país selecionam alunos, e essa seleção apresenta disputa maior que a da Universidade de São Paulo, USP, reconhecidamente acirrada. Isso mostra que a cobrança do estudante pode ser benéfica, ou seja, pode oferecer desafios aos alunos em que eles mesmos sejam responsáveis por seus resultados; pode favorecer o sistema de ensino e aprendizagem, diferentemente do que vêm mostrando políticas educacionais de caráter assistencialista/paternalista.

É nesse sentido que esta pesquisa apresenta uma análise discursiva da LDB e, ainda, faz algumas referências ao ECA (artigos referentes à educação), a fim de verificar se as leis educacionais são afetadas por uma ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) de caráter assistencialista, o que pode ser responsável, embora não completamente, pelo mau desempenho de alunos de escolas públicas em avaliações externas.

3. INTERDISCURSIVIDADE, HETEROGENEIDADE E MEMÓRIA DISCURSIVA

Para efeito de ancoragem da análise do corpus de pesquisa a ser empreendida, que se sustenta na Análise do Discurso de perspectiva francesa, elegeram-se conceitos necessários à compreensão da discussão a se expor no item a seguir, dos quais a noção de interdiscurso se mostra o mais visivelmente demandado.

De acordo com Orlandi (2005), interdiscursividade é o processo pelo qual os discursos elaborados em épocas passadas são retomados para constituírem discursos atuais. Com isso, podemos concluir que todo e qualquer dizer é constituído por um já dito, no entanto, devido ao esquecimento por que passamos, por um efeito ideológico, não temos consciência desse interdiscurso.

[...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse 'x' [...]. O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentido estão ali presentificados (ORLANDI, 2005, p. 32).

Assim, como o discurso é fruto da interdiscursividade, ou seja, ele não é puro, mas sofre interferências de vários outros já existentes, temos a heterogeneidade discursiva.

Orlandi (2005) ainda explica que essa ilusão de sermos a origem do dizer não é um defeito, e sim uma necessidade; os sujeitos esquecem, involuntariamente, aquilo que já foi dito para, “ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeito” (ORLANDI, 2005, p. 36).

Já um outro esquecimento produz a impressão de que o que foi dito só poderia ser dito daquela maneira, e de que o enunciado está claro, evidente. Segundo Orlandi (2005),

[E] este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa [...] (ORLANDI, 2005, p. 35).

A autora também explica que esse esquecimento é parcial e semi-consciente, o que esclarece por que às vezes voltamos ao que dissemos e reelaboramos nosso enunciado, a fim de melhor nos expressarmos.

O conceito de memória discursiva, segundo Uyeno (2008), a partir de Courtine & Haroche, caro à perspectiva discursiva francesa da Análise do Discurso, diz respeito a possibilidades de dizeres se atualizarem no momento da enunciação, sob efeito de esquecimento, segundo o qual o sujeito enuncia um já dito, sob a ilusão de autoria. Courtine & Haroche (1994, apud UYENO, 2008) afirmam que a linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico.

O conceito de memória no qual se fundamenta esta pesquisa constitui um fator determinante na construção da identidade pela sua capacidade de manter sentidos tanto por meio de lembrança quanto de esquecimento do que foi vivido, ganhando materialidade discursiva; daí o interdiscurso constituir memória discursiva.

4. ANÁLISE DO DISCURSO ASSISTENCIALISTA EM EDUCAÇÃO

A LDB (lei nº 9.394) é o documento oficial selecionado para esta análise, que entrou em vigência em 1996. Depois da lei nº 4.024, de 1960, que tinha caráter tradicional e humanitário, e da lei nº 5.692 de 1971, de caráter tecnicista, tramitou no congresso durante oito anos a versão atual da LDB, de caráter progressista e humanista, elaborada por Darcy Ribeiro.

A conquista pelo esforço talvez seja a que realmente proporciona o crescimento de um indivíduo em diversos aspectos. Entretanto, tem-se deparado hoje nas escolas públicas com uma série de ações, baseadas em leis, que, em geral, auxiliam os alunos de todas as formas, de modo que eles não precisem empreender esforços para alcançarem seus objetivos. Quando um aluno, por exemplo, perde uma avaliação, por qualquer motivo, de saúde ou não, pode requerer uma avaliação substitutiva, sem prejuízo financeiro ou de outra ordem. Se ele não atinge a pontuação média necessária para determinado bimestre, tem direito a formas alternativas de recuperação. Parece que o aluno está amparado por direitos que lhe tiram o desafio, a situação dificultosa pela qual precisaria passar para se ver diante da real dificuldade do cotidiano.

Nesse sentido, podemos pensar em assistencialismo na escola, traço já de nossa cultura e que se evidencia em alguns momentos na LDB (9.394/96). Eis nossa primeira constatação, no Título II, dos princípios e fins da educação nacional, artigo 3º:

I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

X. valorização da experiência extra-escolar;

[...]

No primeiro princípio da Educação, percebe-se a fundamental importância da igualdade de condições que os alunos devem ter para entrar e permanecer na escola; o problema se instala nas palavras *acesso* e *permanência*, que são interpretadas como acesso a qualquer momento e permanência a qualquer custo.

No primeiro caso, instaura-se o impasse dos horários de entrada nas escolas, que devem ser respeitados pelos alunos. Sabe-se que há muitos conflitos entre a direção, os docentes, os alunos e os pais ou responsáveis, devido ao desrespeito constante dos alunos ao horário de entrada nas salas de aulas; os alunos, contudo, têm respaldo da lei que determina o acesso deles à escola, entendendo que é melhor que fiquem dentro da instituição em vez de ficarem nas ruas ou em outros lugares que não contribuiriam para a formação deles. Destaca-se aqui o caráter assistencialista da lei, que, sendo condescendente com o aluno, não o ajuda na compreensão da existência de regras que regem a sociedade e que precisam ser seguidas por todo cidadão. Aliás, cidadania implica saber de direitos e de deveres (COVRE, 2001).

No segundo caso, em relação à palavra *permanência*, a escola fica diante de outro impasse, como, por exemplo, quando exige dos alunos o uso de uniformes (muitas vezes cedidos pelas instituições aos estudantes carentes). Se o aluno recusar-se a usar o uniforme, não poderá ser impedido de permanecer na escola, visto que isso feriria seu direito de *permanência*, ou seja, a escola torna-se impotente perante uma norma sistematizadora.

O inciso X já causou e causa muitas interpretações diferentes. Embora a valorização da experiência extraescolar do aluno seja importante, muitas escolas privam-no de ter contato com situações/atividades que proporcionem acesso a outras experiências, inusitadas, desafiantes, provocantes, que poderiam exigir grande esforço de adequação do educando e seu sucesso ou fracasso (que também é sucesso).

No Título III, do direito à educação e do dever de educar, artigo 4º, inciso VIII, consta: “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. A partir dessa parte da lei, nota-se a total assistência do Poder Público aos alunos. A lei mostra-se determinada, num processo interdiscursivo, por um discurso paternalista que, há tempos, constitui a sociedade brasileira – observa-se aí a memória discursiva. Vê-se, na essência da lei, a retomada do discurso assistencialista postulado por Holanda (1989) como sintoma cultural do país.

Apesar de ser sabido que a aplicação da lei não ocorre em todo o território nacional, o que discutimos aqui são aspectos que engessam a ação da escola na tentativa de se manter o atendimento a normas e regras por parte dos alunos. Nesse inciso, por exemplo, a parte que determina a suplementação de material didático-escolar pode ser entendida que o educando está desobrigado a se encarregar de qualquer material que venha a ser solicitado pelo professor para uma dada aula, o que pode provocar descompromisso do aluno para com o material que recebera, na medida em que adquiri-lo não lhe custou transposição de obstáculo algum.

O Título IV trata da organização da educação nacional, determinando as incumbências da União (artigo 9º), dos Estados e Distrito Federal (artigo 10), dos Municípios (artigo 11), dos estabelecimentos de ensino (artigo 12) e dos docentes (artigo 13), além de outras determinações dessa mesma ordem, mas, em nenhum momento, são delimitados os deveres dos alunos. A lei não prevê responsabilidades aos educandos, apenas pontua as obrigações de cada instância da educação, dotando de assistência os discentes.

No Título V, Capítulo II, Seção I, que trata das disposições gerais da educação básica, lê-se no artigo 24 o seguinte:

[...]

II. a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

[...]

c) independentemente de escolarização anterior, mediante a avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

[...]

Nesse segmento da lei, percebe-se um traço assistencialista, quando não se é mencionado o valor das avaliações e atividades pelas quais o aluno passara antes de a escola lhe aplicar uma nova avaliação que o classifique em outra série, talvez, mais adequada. Em outras palavras, o aluno pode contar apenas com sua capacidade para fazer a prova reclassificatória e desconsiderar tudo o que produzira antes dessa avaliação. Assim, pode ocorrer descaso, desconsideração, indiferença com relação às avaliações elaboradas pelos professores durante o ano letivo.

Eis outra passagem ainda do artigo 24, no inciso V:

[...]

V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

[...]

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimes.

Ao se interpretar “b”, corre-se o risco de ignorar alguns conteúdos ou facilitá-los, em busca da aceleração de estudos dos alunos com atraso escolar. Cada caso é peculiar, mas é

importante que o aluno em atraso escolar se sinta sensibilizado e encorajado a recuperar o tempo que se passou, como se isso lhe fosse um desafio que, ao ser vencido, proporcionar-lhe-á desenvolvimento, conhecimento.

A obrigatoriedade de estudos de recuperação oferecidos pela escola, disposta em “e”, não pode ser entendida como substitutiva do trabalho em sala de aula. Ocorrem, muito frequentemente, casos em que os alunos não se comprometem com os estudos no decorrer do bimestre todo e mal se dedicam às avaliações regulares, porque contam com o apoio da recuperação que a escola é obrigada a oferecer, período por que eles passam por novas e diferenciadas avaliações. É necessário que fique claro que o que está em discussão não é a importância daquilo que a lei determina, visto que o processo de recuperação, por exemplo, é essencial para a aprendizagem dos alunos; o que se questiona é a abertura da lei que se encaminha para interpretações assistencialistas.

Ainda no Título V, na seção III, que trata do ensino fundamental em específico, no artigo 32, encontram-se as formas por meio das quais essa etapa do ensino pode ser organizada, em ciclos, séries, e pode ser adotado o regime de progressão continuada, sistema aplicado nas escolas do Estado de São Paulo.

Embora a chamada progressão continuada tivesse sido instituída a partir da ideia de que cada aluno teria seu ritmo de aprendizagem; logo, uma possível repetência não aconteceria já no fim de um ano letivo; o aluno continuaria com sua turma no ano seguinte, em outra série, dispondo de mais um tempo para aprender aquilo que ainda não lhe fora possível, parece que a lei tem sido interpretada por uma memória discursiva da cordialidade e do paternalismo. Nas escolas estaduais de São Paulo, a repetência só ocorre no fim de cada ciclo e o ensino fundamental é organizado em ciclos de dois anos. Dessa maneira, embora se reconheça o diferente ritmo de aprendizagem de cada um, o que se percebe é um descaso de muitos estudantes em séries em que não podem ser reprovados; parece que a progressão continuada só reafirma a ideia de que “tudo é permitido” na escola, uma vez que não há consequências para os atos desregrados. Ocorre, ainda, lembrando explicações de Luft (2010), que o termo “reprovação” chega a assustar modernos pedagogos.

Na seção IV, artigo 36, que trata do currículo do ensino médio, inciso II, tem-se: “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”. Observa-se nesse inciso que a Escola deve se mover para atrair a atenção do aluno, como se ele ficasse em estado de inércia, e a Escola tivesse a obrigação de estimular a iniciativa do educando. A lei não prevê as responsabilidades dos alunos perante as metodologias de ensino e de avaliação que a escola venha a adotar, mas determina que a instituição deve se adequar aos alunos, oferecendo-lhes toda assistência necessária para a aprendizagem.

Embora não tenha sido proposta, neste trabalho, a análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº. 8.069, pode-se observar que o capítulo IV, que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, é composto pelo artigo 53 ao 59, o que já indica a simplicidade com que o tema é tratado. Nesses artigos, são descritos os princípios da Educação no país e determinados os deveres dos pais e responsáveis, bem como do Estado. Seguem também os direitos dos educandos, contudo não são previstos pelo ECA deveres e obrigações dos alunos, como se Poder Público e, minimamente, pais e responsáveis fossem os únicos que pudessem garantir o adequado desenvolvimento dos educandos, tirando deles toda e qualquer responsabilidade por sua aprendizagem. A partir disso, fica quase inviável aos professores e à direção de uma escola exigir dos estudantes comprometimento com os estudos e envolvimento com as ações da instituição.

CONCLUSÃO

Como conclusão, sempre provisoriamente, busca-se que o presente trabalho possa vir a servir de subsídio à formação continuada de professores, para a promoção de possíveis deslocamentos em sua atividade de forma a apaziguar a sua angústia. Espera-se, também, que possa contribuir para reflexões acerca da Educação, por oferecer aos profissionais dessa área subsídios para analisarem de forma crítica a lei maior que normatiza as ações da escola para poderem exercer seus papéis de intervenção nos projetos escolares.

Resultados da análise a que se propôs este estudo levam à conclusão de que, tendo em vista que a sociedade brasileira tem como aspecto cultural o assistencialismo ou também

chamado de paternalismo, enraizado desde o Coronelismo e do período das famílias patriarcais, fica compreensível a presença dessa característica nas leis da educação do país.

A análise da LDB permite concluir que se tem tratado os alunos como seres passivos, como se a Educação fosse um bem a eles, sem que devessem agir para concretizá-la, numa atitude que se configura como descompromisso. Leis condescendentes a indivíduos em formação, que precisam de regras que os guiem, podem contribuir para a indisciplina na sala de aula e na escola em geral, o que, conseqüentemente, prejudica a aprendizagem, refletindo no mau desempenho dos alunos em avaliações externas.

A análise do documento que concerne ao aluno, sob uma análise discursiva e à luz de conceitos provindos da Sociologia, permite a conclusão de que não se trata de um paternalismo deliberado que determina o cotidiano escolar, mas um discurso da ordem da memória da história brasileira que o determina.

Refletir sobre esse aspecto, percebendo o caráter sócio-histórico, portanto, ideológico, sob uma perspectiva discursiva de orientação francesa, permitirá ao professor o exercício da *parrhesía*, da enunciação da palavra certa, na hora certa, para promover o crescimento do aluno. Descobrir essa *parrhesía* foucaultiana nas atividades escolares como na correção de textos (RIBEIRO, 2010) constitui a dimensão da responsabilidade do professor de línguas.

Agradecimentos: Agradeço à Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno, minha orientadora de especialização e mestrado, a qual sempre me apoiou e contribuiu para minha formação não só acadêmica como também humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2010.

COURTINE, J. J. & HAROCHE, C. (1988) O Homem perscrutado: semiologia e antropologia política da expressão e da fisionomia do século XVII ao século XIX. In: Orlandi, E. et al. *Sujeito e Texto*. São Paulo: EDUSC.p. (37-60)

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania?* São Paulo: Brasiliense, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.folhaonline.com.br>>. Acesso em: 19 jul. 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

HALL, Stuart. (1992). *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2005.

LUFT, Lya. Educação de quarto mundo. *Revista Veja*, São Paulo, nº. 5, p. 22, 03 fev. 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PINHO, Angela; GOIS, Antônio; TAKAHASHI, Fábio. Só pública que seleciona aluno lidera Enem. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 jul 2010, Caderno Especial.

RIBEIRO, Viviane D. O. *Parrhesía foucaultiana: uma análise discursiva de correspondências sobre correção de textos*. In: UYENO, E. (org) *Avaliar, corrigir e comentar correções de textos: subsídios para formação continuada*. Taubaté: Cabral, 2010.

ROCHA, Ana Maria. *Um coronel em Lagoinha*. Monografia (Graduação em História), Universidade de Taubaté: 1996. 100p.

TV CULTURA. Disponível em: <[http:// www.tvcultura.com.br/rodaviva](http://www.tvcultura.com.br/rodaviva)>. Acesso em: 19 jul. 2010.

UYENO, Elzira Y. Caipiras, arribantes temporais: letramento, identidade cultural e subjetividade. In *Anais do XV Congreso Internacional De La Asociación De Lingüística Y Filología De América Latina*, XV ALFAL, na cidade de Montevideo, Uruguay, em 2008.

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro BARTHO

Graduada em Letras pela Universidade de Taubaté (2008); especialista em Leitura e Produção de gêneros discursivos (2010) e mestra em Linguística Aplicada (2013) por essa mesma instituição. Já estagiou como monitora no Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP), também na Universidade de Taubaté, no período de 2007 e 2008, e como professora auxiliar pelo Programa de Iniciação à Docência Superior (2012). Trabalhou como corretora de redações na instituição particular de ensino "Anglo", de São José dos Campos e de Taubaté, e, atualmente, leciona "Língua Portuguesa" no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio de escolas particulares e, em cargo efetivo, nas redes de ensino do Estado de São Paulo e da Prefeitura Municipal de Taubaté. Participa do projeto de pesquisa (CNPq-UNITAU) "Subjetividades e Identificações: efeitos de (d)enunciação, coordenado pela Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno, e já participou de congressos e de outros eventos acadêmicos, nos quais apresentou trabalhos na área de Análise do Discurso de perspectiva francesa e em áreas que com ela dialogam, como a Psicanálise.

NOTA DE FIM

[1] A primeira versão deste artigo foi apresentada no IX Congresso Latino-americano de Estudos do Discurso (ALED, 2011), realizado em Belo Horizonte – MG.