

SUBJETIVIDADE E FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM DA PSICANÁLISE

SUBJECTIVITY AND SCHOOL FAILURE: A CASE STUDY FROM AN APPROACH TO PSYCHOANALYSIS

Marcello Vieira LASNEAUX¹


RESUMO: O fracasso escolar se realiza quando a exigência da escola ultrapassa a capacidade momentânea de aprendizagem do aluno. A partir da perspectiva psicanalítica e um estudo de caso, procurou-se reconhecer a relação entre subjetividade e fracasso escolar. Os dados foram obtidos de entrevistas e análise de laudo de uma aluna de 17 anos com queixa de baixo desempenho acadêmico. Embasado pela literatura, sugere-se que o fracasso escolar estaria formulado por questões de ritmos e tensões - que dizem respeito ao expediente pedagógico das instituições de ensino, mas também aos conflitos edipianos, da castração simbólica, das disputas derivadas da relação sujeito-objeto. O fracasso escolar poderia ser visualizado como um triângulo cujo baricentro é a aprendizagem. Nos vértices estariam: o aluno - reivindicador dessa subjetividade; as relações familiares - que se organizam em torno das tensões das relações objetais, particularmente da mãe; a instituição de ensino - que deve se apropriar e se conscientizar oferecendo um ambiente favorável e personalizado para a aprendizagem acontecer. O fracasso resultaria da impossibilidade desse equilíbrio e a solução poderia partir da convocação da psicoterapia e do envolvimento-aceitação-adaptação escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Fracasso escolar. Inclusão. Educação especial.

A IDEIA DE FRACASSO ESCOLAR

Lajonquiére contou que, perguntado sobre o fracasso escolar, respondeu: “ele existe, mas não acredito!” (SANTIAGO, 2005). Quando nos oferece seu sentimento sobre o fracasso escolar, Lajonquiére recusa-o como fatalidade, como situação pré-escrita². Perrenoud (2001) concorda com essa questão acrescentando a relação desse fracasso com concepção pedagógica implantada, de que “o fracasso escolar é o fracasso da escola, que as crianças não estão destinadas naturalmente a ser bons ou maus alunos, mas que assim se tornam devido a um funcionamento particular do sistema” (PERRENOUD, 2001, p.18). Mas o sistema não atua isolado.

Segundo Cordié (1994), o fracasso escolar constrói-se a partir da relação mãe-filho e se declara quando o filho entra no sistema, *quando nasce o aluno*. Esse fracasso está organizado na falta da subjetividade do aluno, subjetividade essa negada pela mãe. “A mãe, cujo desejo é insaciável, encontra em seu filho o substituto fálico,

¹ Doutor em Educação (Unb, 2021), docente no Instituto Federal de Brasília (campus Brasília). E-mail: lasneaux@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2105-0600>.

² N.do A.: algo que esteja pré-determinado.

portanto causal, para o seu desejo” (CASTRO; SILVEIRA, 2016, p.5). Essa prática *retentora* da mãe pretende que seja mantida no filho, sua posição de objeto para ela. Há ainda outro elemento importante. Mannoni (1985) traz que “qualquer que seja a mãe, o nascimento de uma criança nunca corresponde exatamente ao que ela espera” (p. XVIII). Depois da gravidez, deveria haver o momento em que a mãe conquistaria essa felicidade presumida. Essa questão é chave para muitas das compreensões de um possível fracasso escolar. As fantasias da mãe poderão ser as setas de destino dos filhos, reforçando neles a negativa de ser sujeito e a sua manutenção como objeto. Isso não significa que haja um acordo entre as partes. A mãe exige, ele evade, se bloqueia. A mãe está organizada na ideia de que “deves desejar aprender (assumir teu desejo) permanecendo sempre como um menino dócil e submisso que não pode fazer nada sem mim.” O filho fracassa porque seu inconsciente procura saídas, operando com seus mecanismos psicanalíticos conhecidos: deslocamento³, condensação⁴, projeção⁵ e identificação⁶ (TALAFERRO, 2016): ele deseja ser sujeito.

Este artigo tem a intenção de, a partir da perspectiva psicanalítica e um estudo de caso, reconhecer a relação entre subjetividade e fracasso escolar, bem como ligá-la com a dificuldade que a pedagogia tradicional tem de oferecer um ambiente favorável para evitar esse fracasso, mesmo com o subsídio da doutrina da lei para amparar possíveis adequações. Pretende-se ainda se deter em como as relações familiares compõem na constituição desse aluno. Em busca de uma compreensão para a trama em torno da aprendizagem, pretende-se identificar os elementos centrais para que ela se dê, confiante de que a aceitação do desamparo inevitável possa-se alcançar a emancipação desse sujeito (SAFATLE, 2016).

O ESPAÇO ESCOLAR, O FRACASSO E A INIBIÇÃO INTELECTUAL

Para Cordié (1994), o fracasso escolar se realiza quando a exigência da escola ultrapassa a capacidade momentânea de aprendizagem do aluno. Sendo assim, acredita que fracasso escolar está ligado ao conceito de ritmo, ao respeito ao desempenho singular do indivíduo. No modelo *mainstream* escolar, intitulada de pedagogia liberal tradicional (LIBÂNEO, 1990), aquele que não segue o ritmo proposto é, a princípio, abandonado à sorte. Como consequência, segundo Cordié, há três hipóteses para esse aluno. Na primeira, ele reagirá com problemas de comportamento, assumindo papéis marginais para o objetivo de aluno. Torna-se então o “palhaço” da turma ou o “delinquente” do grupo. Na segunda, o aluno aceitará seu fracasso, se negatará, irá

³ Transformação de elementos primordiais de um conteúdo latente em detalhes secundários de um conteúdo manifesto. (ROUDINESCO; PLON, 1998).

⁴ Fusão de diversas ideias do inconsciente em apenas uma imagem no consciente (ROUDINESCO; PLON, 1998)

⁵ Tendência de tratar as excitações internas como se fossem externas (ROUDINESCO; PLON, 1998).

⁶ Processo constitutivo do indivíduo em que assimila ou se apropria de aspectos, atributos e traços dos indivíduos que o cercam (ROUDINESCO; PLON, 1998).

incorporar sua versão diminuída advinda do *outro*⁷. Nesse caso, o aluno se naturaliza como “débil”, como “fraco”, como “burro”. Esse conceito ficará impregnado na “pele” do aluno. A partir daí, assume uma postura passiva, masoquista. Entretanto, segundo Cordié, há uma terceira hipótese que poderá trazer alento no acompanhamento do aluno, na promoção de sua readaptação. Está em um discurso centrado nos avanços dele, nos seus passos possíveis, sem a obsessão do ritmo do *outro*. Nessa hipótese, há uma confiança em diminuir as angústias de todos envolvidos e focar nos avanços, ainda que pequenos, sempre olhando adiante, processualmente.

Para Santiago (2005), há outro conceito importante para se entender o fracasso escolar: a inibição intelectual. Na concepção lacaniana, a inibição é resultado de um processo de exclusão competitiva, que resulta em deslocamento ou substituição de desejo. A base dessa inibição dialoga com a ideia de um confinamento da subjetividade em um silêncio. A inibição intelectual perpassa pela sala de aula, uma sala de aula fisiológica, como mero espaço de transmissão por parte do educador. Essa transmissão é irrefletidamente tida como segurança da aprendizagem, na versão liberal tradicional. No entanto, após essa transmissão, o que fica são três possibilidades: (a) um aprendizado em grau variável, (b) uma equivocação sobre o conteúdo ministrado e (c) um não-aprendizado. Todas essas situações estão presentes e frequentes diuturnamente nas escolas. Deve-se considerar ainda que o momento da aula é antes de tudo uma batalha de inconscientes entre professor e cada um dos alunos presentes, além de ser *locus* possível para os ajustes de contas edipianas dos jovens educandos. Nesse sentido, a aula em si não oferece a garantia universal de aprendizagem, mas antes disso assegura uma variedade imediata de relações potencialmente não-producentes com esse conteúdo apresentado pelo professor.

O EDUCANDO COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A LEI

Sobre a possibilidade de o sistema adequar-se e permitir avanços para uma redução do fracasso escolar, há importantes marcos legais que autorizam outras abordagens pedagógicas. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Câmara de Educação Básica (CEB), número 17 de 2001 traz como assunto primário as diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica e atém-se à questão de normatizar o previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDB⁸. Os três artigos citados, correspondem ao capítulo V, que diz respeito à EDUCAÇÃO ESPECIAL. Particularmente, no artigo 59, aborda-se que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais” e no inciso I, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). Durante o parecer, o texto apresenta que

⁷ Introduzido por Lacan, corresponde a um lugar simbólico em relação ao sujeito, representando o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente ou Deus. O outro contribui na determinação do sujeito, de maneira externa ou de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo*. (ROUDINESCO; PLON, 1998)

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.5)

Para promover e garantir a educação inclusiva e a educação especial, a Declaração de Salamanca proclama que

todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário” (...) (ESPANHA, 1994, p. 10)⁹

Com os trechos acima, podemos confirmar que há marcos regulatórios que permitem outra condução pedagógica. O encaminhamento desses casos em que a adaptação escolar se mostra difícil e improvável no ritmo esperado, está assentado no *corpus* da lei brasileira, esperando que as mudanças venham por parte de seus aplicadores. Não há grandes impedimentos aqui. Pelo contrário. Há permissão para avançar em torno da personalização do indivíduo, do reconhecimento de sua subjetividade.

O FRACASSO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM MÃES E PAIS

A subjetividade está frontalmente ameaçada devido a necessidade da criança e do jovem em atender os desejos libidinais dos pais. Em muitos casos, a reação do filho está na revolta. A revolta é a forma de convocar esse sujeito, uma genuína forma de se sujeitar no mundo. Frente à demanda construída pelos pais, o efeito pode ser diametralmente oposto. Na ânsia de um filho estudioso, possuidor de notas altas, socialmente festejado, congruente com a representação fantasmática dos pais e professores, comparece um outro filho. Para muitos pais a despeito disso, a performance que atende ao imperativo do sucesso preconizado pelo mundo externo é inegociável. Freud já havia comentado que a repressão violenta dos instintos produzida no exterior não equivale à produção espontânea de repressões, por parte da própria criança. Nessa circunstância, a educação - ao contrário - pode ser um difícil

⁹ N.do A.: tradução livre.

acontecimento (LAJONQUIÈRE *in* KEHL, 2017). Cordié (1994) denomina essa questão de *inversão intelectual*.

Há um outro perigo. Uma postura de manutenção do fracasso por parte dos pais, especialmente da mãe, que se organiza sobre o que é chamado de codependência. Nesse caso, a mãe, por exemplo, depende do fracasso do filho para manter a sua condição de sujeito. Assim, em ato contínuo e irrefletido, opera no sentido de “garantir” o fracasso do filho porque depende disso para ser.

Cordié (1994) alerta-nos ainda para a reação dos pais ao fracasso: decepção, desaprovação, cólera. Tudo isso significa um retrocesso de amor, o que propõe uma tendência de piora de sintomas e de não-pertencimento. Essa posição dos pais propõe uma veste que faz do filho um estrangeiro no seu círculo de relacionamentos, que reforça seu sentimento de exclusão. Às vezes, os pais revelam indiferença o que dialoga com a mesma tese de falta de amor.

O FRACASSO ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mannoni (1985) afirma que nos casos de fracasso escolar associado a casos mais graves de deficiência intelectual na criança, a mãe assume “uma moral de ferro em meio à hostilidade e ao desencorajamento” (MANNONI, 1985, p.1). Afirma que a relação de amor entre mãe e filho perpassa no domínio da morte, mas de uma morte negada, “disfarçada de amor sublime”, mas as ideias de homicídio e suicídio estão presentes, ainda que as mães não as percebam explicitamente. Na sua clínica, ela revela um fato que ilustra essa questão. Enquanto atende uma paciente em sua sala, a mãe abre a porta e adentra no consultório por três vezes “para ver” se sua filha “ainda está lá” (MANNONI, 1985, p.4).

Nesses casos, a mãe deseja que a sua pergunta - qual o problema com meu filho? - nunca receba a devida resposta, para que ela possa continuar a fazer a mesma pergunta. Observemos o relato de uma mãe sobre sua expectativa em relação aos médicos

‘Estou farta de doutores’ (...) e, no entanto, é simples. Mostro-lhes o meu menino, em cujo cérebro há algum espaço vazio. Portanto, é preciso preenchê-lo, com uma operação. Se há médicos que cortam apêndices e outras coisas mais, deve haver um médico que ponha essas peças que estão faltando. O resto são histórias.’ (MANNONI, 1985, p.14)

Nas condições de deficiência intelectual, percebe-se outro fenômeno que é o da falta de acolhimento triangular: pai-mãe-filho. O ausente-comum é o pai, como revelado por um deles, na clínica: “uma criança doente é assunto de mulher” (MANNONI, 1985, p.4) . Nesse contexto,

a criança é naturalmente alienada como sujeito autônomo, para se transformar num objeto a ser cuidado. Neste caso da criança *adinâmica*, mãe e filho deixam-se levar numa vida vegetativa, em que não há lugar para o esforço, basta a que a vida exista. A mãe aceita ser parasitada, ou antes, habitada, por um ser que não tem existência senão num corpo despedaçado. (MANNONI, 1985, p.7)

Na condução do filho, a mãe oscila entre um adestramento - cumprir uma organização disciplinar - e a ideia de uma despreocupação em relação à imagem do filho, mas cumpre no seu intrapsíquico, uma angústia persistente, angústia essa que ela insistirá em negar. A mãe ainda se assenta em um sentimento de fascínio exatamente pela falta que impedirá seu filho de definitivamente adquirir a aparência humana (MANNONI, 1985).

A clínica pode ser muito resolutiva nesses casos. Raymonde, 14 anos, é *escolarmente* nula (mesmo depois de seis anos frequentando classe especial) e “igualmente nula no plano motor: não sabia andar de bicicleta, nem nadar, nem lavar a louça, nem costurar; só sabia descer as escadas sem cair.” (MANNONI, 1985, p.17). Na clínica apresentada pela autora, o que houve foi que Raymonde apresentava-se paralisada para não ser rejeitada, era sintomática em resposta à demanda da mãe. A psicoterapia, no caso de Raymonde, foi muito positiva com recuperação motora acentuada e melhora intelectual, com leve aumento de QI. Isso só possível, na ótica de Mannoni, porque Raymonde pode finalmente habitar seu próprio corpo, sozinha. “Quando se revela ao sujeito sua castração simbólica, do qual ele é efeito, e se produz a retificação subjetiva que decodifica o desejo, é o que o sujeito (finalmente) pode sair da inibição” (SANTIAGO, 1985, p. 178).

Em suma, Mannoni (1985) nos apresenta a ideia de que a resposta para a questão da deficiência intelectual - um fator corresponsável pelo fracasso escolar - está significado de alguma forma na constelação familiar, na história de subjetividade e de objetividade que se instala no núcleo das relações edipianas. Ou ainda como Lacan (1986) apresentou, de maneira geral - para além da deficiência intelectual - que “o sintoma da criança encontra-se em condições de responder ao que há de sintomático na estrutura familiar” (LACAN, 1969 *apud* CASTRO; SILVEIRA, 2016).

DESEJO E PEDAGOGIA

Cabe-nos, segundo Kehl (2018), “o duro dever de desejar. Pessoal e intransferível.” Ocorre que a escola atual reside em um edifício de competitividade entre os pares, como forma de cumprimento do aprimoramento, da eterna formação e da utilidade do indivíduo para o racionalismo tecnológico que vivemos (MARCUSE, 2001; RODRIGUES, 2014).

Em uma sala de aula em que o professor narra e o aluno escuta, depois copia e reproduz, nos detidos ritmos impostos pela escola, não há espaços para máquinas

desejantes (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Nessa cosmologia de desejos barrados e impedidos, não resta muito para reorganização naturalmente constituída de procedimentos pedagógicos que visem realmente incluir todos, apesar da volição dos documentos legais anteriormente apresentados. O fracasso escolar também pode estar associado como um ato subjacente de uma renúncia de prazer. A falta de identificação fere um sujeito tentando se constituir, podendo paralisá-lo, bloqueá-lo, interrompê-lo seu curso. Nessa disposição escolar tradicional, há um imperativo resumido na frase “te ordeno que desejas aprender” (CORDIÉ, 1994).

Nessa cena, o que se tem é um desejo de alimentar-se com nada: a anorexia escolar. Isso se deve porque a criança é um objeto apressado da economia libidinal dos pais, e sendo assim, está apenas no estado permanente de objeto, sem poder exercer o direito e a obviedade de serem sujeitos. Os sistemas educacionais replicam, ampliam e devolvem essa versão considerando as crianças e adolescentes como tolos, problemáticos e incapazes intelectuais (CORDIÉ, 1994).

METODOLOGIA

O artigo foi realizado com base em um estudo de caso. Foram feitas três entrevistas durante o mês de outubro de 2018, todas referentes à mesma aluna. A primeira com a mãe da aluna - com duração aproximada de 1,5 hora; a segunda, com a psicóloga que acompanhava clinicamente a aluna, com duração aproximada de 0,5 hora; a terceira com a mãe e a aluna, com duração de aproximadamente 1h. As entrevistas foram realizadas em um espaço extra-escolar de atendimento pedagógico suplementar. Além disso, foi analisado o relato médico enviado pela mãe, datado de janeiro de 2018. O relato é assinado por uma médica neuropediatra e psiquiatra. A partir desses dados, o que se pretendeu foi uma pesquisa analítica orientada por referenciamento bibliográfico de psicanalistas que escreveram sobre fracasso escolar.

UM ESTUDO DE CASO

A. tem 17 anos. Sua mãe procurou para conhecer o projeto pedagógico que dirijo. A queixa da mãe é a de que sua filha está no primeiro ano do ensino médio e não tem aproveitamento acadêmico. A fala da mãe era carregada de cansaço, testa franzida, trazia uma narrativa pessimista e queixosa sobre a filha, no que se referia ao desempenho acadêmico. Muito falante e, enquanto, estava falando, pouco deixava fazer incursões, além de eventualmente me interromper, quando eu falava. Mas mostrou-se interessada, de uma forma geral, na minha fala. Avisou-me que A. estava *laudada* e que me enviaria o laudo por *e-mail*, o que de fato aconteceu.

O laudo era recente, realizado há menos de um ano, de apenas uma página. Ele apresenta, além do estado recente da aluna, alguns detalhes de sua vida progressa, com passagens relativas inclusive ao seu nascimento. No documento, consta que o

parto foi prematuro, com 31 semanas de gestação. Na ocasião, A. pesava 1,6 kg e permaneceu três semanas na UTI. Durante a infância, apresentou desenvolvimento motor sugerido como “lento”, embora tenha falado na “idade certa”, mas “sempre falou errado.” O relatório aponta ainda que A. tem uma irmã autista, mas não faz referência se é mais nova ou mais velha. O relatório aponta que aos 10 anos de idade, recebeu, de outro profissional, os diagnósticos de TDAH e DPAC. O diagnóstico foi confirmado: “transtorno de déficit de atenção e hiperatividade apresentação desatenta associado à dislexia.” Após o diagnóstico, o laudo apresenta as seguintes recomendações: “(1) avaliações mais curtas, mas com maior tempo para resolução, com ledor e em espaço separado; (2) as tarefas curtas, que ela sente na primeira fileira em turma reduzida; (3) prova oral; (4) que pratique esportes, que tenha *orientação disciplinar e treinamento* de concentração; (5) que *deverá* manter acompanhamentos psicológico, psicopedagógico e fonoaudiológico.”

Voltando à entrevista com a mãe, ela relatou que, de posse do laudo de TDAH/dislexia, a escola sinalizou que A. irá “passar de ano” mesmo com notas muito ruins e a aluna foi informada desse posicionamento. Mesmo assim, o sofrimento é evidente. A mãe relata que ela se escarifica, no rosto, com arranhões no período que antecede as provas. A mãe não suporta mais esse sofrimento e gasta com educação complementar, mantendo a filha em um reforço vespertino. Quer ver sua filha feliz e por isso, procura uma outra forma de escolarização. Entendi a demanda, expliquei como funcionava o projeto e ela gostou do que ouviu. Pediu-me, no entanto, dois favores. O primeiro, explicar novamente tudo para a psicóloga que atende sua filha. Segundo, receber a própria aluna para uma conversa e para retirar dúvidas sobre o método do projeto. prontamente, concordei com os dois pedidos.

O atendimento com a psicóloga não trouxe fatos novos. Ela se limitou a me ouvir e pouco falou. Às vezes, parecia até entediada com a minha fala. Não percebi nenhum entusiasmo em estar ali, de poder estar encontrando algo que sintonizasse com a demanda de sua cliente. Ofereci oportunidade para que se manifestasse, mas realmente me pareceu que estava ali apenas para avaliar a proposta sem a intenção se relacionar com ela. Não sugeri nenhuma ação pedagógica, não fez perguntas sobre conquistas do projeto com outros alunos, não quis saber o perfil dos alunos atendidos ali. Também não quis conhecer o espaço e nem acessar os professores e alunos que estavam naquele momento. Apenas sinalizou que torcia para que ela fosse para uma escola que pudesse resgatá-la de alguma forma. Foi assim durante cerca de 30 minutos, desceu as escadas e foi-se. No entanto, durante o segundo encontro com a mãe da aluna, fiquei sabendo que havia “aprovado” o método que eu lhe havia apresentado.

O atendimento com A. deu-se por último, juntamente com a mãe. É uma menina com aspecto motor normal, cabeça erguida, postura normal, vestida normalmente, de aparência cuidada. A mãe havia descrito anteriormente A. como uma pessoa silenciosa e triste. Não foi o que vi, no atendimento. Ela estava sisuda, mas falante. Durante a fala, percebi alguns erros de concordâncias nominal e verbal.

A mãe organizava a fala da filha. Diversas vezes no atendimento, a mãe pautava a fala da filha: “agora, diz o que você sente quando...”. Entretanto, quando a filha [sem demonstrar irritação com essa intervenção da mãe] iniciava sua fala, ela era genuína, autêntica, dotada de vontade própria, embora séria e carregada de pessimismo. As palavras vinham sem a necessidade de buscar a mãe para aprovar seu discurso, sem troca de olhares, um discurso cheio de “convicções”. Esse protagonismo quando de posse da palavra não desencorajava a mãe de insistir na organização do discurso da filha. Enquanto a filha falava, a mãe mostrava ar de cansaço, de desilusão quanto a possíveis soluções. Suspirava, colocava a mão na testa enquanto apoiava o cotovelo na mesa à sua frente. A. se reconhece como aluna fraca nas disciplinas. Reconhece que não aprende “nada” nas aulas. Só consegue aprender no reforço, na educação complementar, fora da escola. Ela supõe que isso acontece porque está em um ambiente favorável. Na escola, professores e colegas já a rotularam como aluna “fraca”. Os professores dirigem-se a ela com caridade, e promovem uma emulação de ajuda. Os alunos a evitam. Quando há trabalhos em grupo, nenhum grupo a quer, com medo de que ela “estrague” a apresentação quando for falar e condene a nota final do trabalho. Para que ela faça parte de grupos, é necessária a intervenção docente, isto é, ela é forçosamente enquadrada em um grupo, a despeito das vontades. A. revela que “estuda, estuda, estuda” e não consegue “tirar” boas notas. Em todos os componentes curriculares. Reclama que seus esforços não aparecem e reclama que, mesmo assim, terá a nota para “passar de ano”. Em síntese, denota absoluta impotência sobre seu percurso acadêmico: não aprende, não resulta. No entanto, recebe “nota” por isso, é marginalizada por todos [cada um do seu jeito] e está entregue a uma invisibilidade pedagógica e à sua baixa autoestima. A. revela de modo final, uma visão muito negativa de si.

Encerramos as três entrevistas e em nenhuma hora o pai foi citado por nenhuma delas (mãe, filha e psicóloga).

DISCUSSÃO: A PERSPECTIVA MÉDICA, A PSICANÁLISE E A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

A aluna aqui em questão encontra-se em absoluto fracasso escolar. Todos comungam dessa ideia: mãe, psicóloga, médica, professores, alunos e ela própria.

A visão do especialista clínico vem sob a forma de laudo. Nesse laudo, percebem-se indicativos de um poder médico esperado, normativo, controlador, de uma demanda instrumentada em forma de documento que procura “ordenar” ações. Dentre elas, a ideia de “orientação disciplinar” e “treinamento”. Além do “dever” de três acompanhamentos: psicológico, psicopedagógico e fonoaudiológico. Essas demandas, produzidas a partir do fracasso escolar, são duplicadas pelos pais, que acreditam nessa tese de readaptação (CORDIÉ, 1994). As “ordens” são disparadas para o sistema escolar, mas também para a aluna e responsáveis.

O laudo obriga a recolocação do aluno, antes apartado do espaço competitivo e regimizado da escola. Dentro dessa localização, funciona como um revestimento, uma prótese de normalidade. O laudo promove a rubrica, a rubrica funcionaliza a segregação, revelada na entrevista com a aluna. Há essa necessidade de atestar a incapacidade para poder seguir na engrenagem dos sistemas, um sistema que pratica a destituição do sujeito (SANTIAGO, 2005). No caso estudado, parece evidente que o laudo *invisibilizou* a aluna, como forma de manter a exclusão no terreno hipotético do incluído, porque segue a sina de se ter uma pedagogia sustentada em uma escola que compara e que classifica, não valoriza as singularidades dos alunos. Nesse contexto, cumpre-se então a ideia proferida por Cordié, na sua segunda hipótese: a do aluno que aceita seu fracasso.

O fracasso escolar de A. poderia ter uma justificativa biológica, haja vista a prematuridade no nascimento. O relatório médico, no entanto, não faz essa relação e nem mesmo a sugere. Mas a prematuridade poderia ter agido em outro plano, no plano psíquico da mãe. A mãe parte da ideia de um filho que veio para reparar a própria falta que sente em si; nesse caso específico, a mãe tem a “certeza” que isso não ocorrerá, intensificando uma angústia, que já é inerente das mães. Nesse cenário, o fracasso escolar contaria com mais uma adesão para consumá-lo.

A escola segue seus ditames e não é capaz de mudar seus rumos em torno da situação específica demandada por A., não de modo efetivo e includente. A aluna se sente segregada por todos. No entanto, ela afirma que “aprende”, mas não na escola, e sim no reforço escolar, feito no contraturno. Por que a escola não propõe uma solução que poderia contemplar essa aprendizagem dentro dos seus domínios? Há segurança jurídica para fazer e provavelmente as mesmas competências presentes nos seus educadores do que aqueles atendem no contraturno. É até mais provável que os educadores da escola sejam mais capacitados devido às exigências da lei para uma instituição do sistema regular e certificadora. Por que não dispor de um novo arranjo pedagógico para incluí-la efetivamente? Quais barreiras deveriam ser quebradas para que o mesmo ambiente já conhecido e admitido (e funcional) pela aluna pudesse ser implantado na escola, instituição que se propõe a ensinar? O que se percebe é a ocorrência de um espaço pedagógico inegociável, que mantém alunos apenas pela força do laudo e da lei, encerrando assim - por parte da escola - seu compromisso, como uma tutela de “incapaz”, um incapaz rubricado pelo poder médico.

A. parece ainda desenvolver uma inibição intelectual como resposta mais próxima de um sujeito tentando sua subjetividade, sem conseguir: A. pode ser vítima da recusa da *castração*¹⁰. Usemos uma comparação de um caso trazido por Mannoni (1985). É claro que, pelas descrições apresentadas, as histórias de Raymondé e A. têm muitos pontos divergentes, sendo que A. tem um prognóstico exageradamente favorável em relação ao caso de Raymondé. No entanto, é possível traçar um ponto

¹⁰ Segundo Freud, sentimento inconsciente de ameaça quando a criança constata a diferença anatômica entre os sexos.

de contato entre as duas histórias sobre a questão da demanda da mãe. No caso de A., percebeu-se uma mãe que tenta organizar o pensamento da filha; também, uma mãe que não traz a figura paterna para a discussão, nem como ressentimento. Essa postura é confirmada pela filha. O ar de cansaço aparente da mãe é contraditório com essa mesma mãe que quando fala da dificuldade da filha, se mostra determinada, eloquente e pouco receptiva a interrupções. Isso pode estar em consonância com a mãe cujo gozo é esse - embora naturalmente não se dê conta disso. Uma mãe que não pode ver sua filha emancipada porque é isso que necessita para se manter como sujeito. A mãe que nega a subjetividade à filha, porque não pode perder a energia no objetivo investido, se nutrindo dessa relação objetual e de seu fracasso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

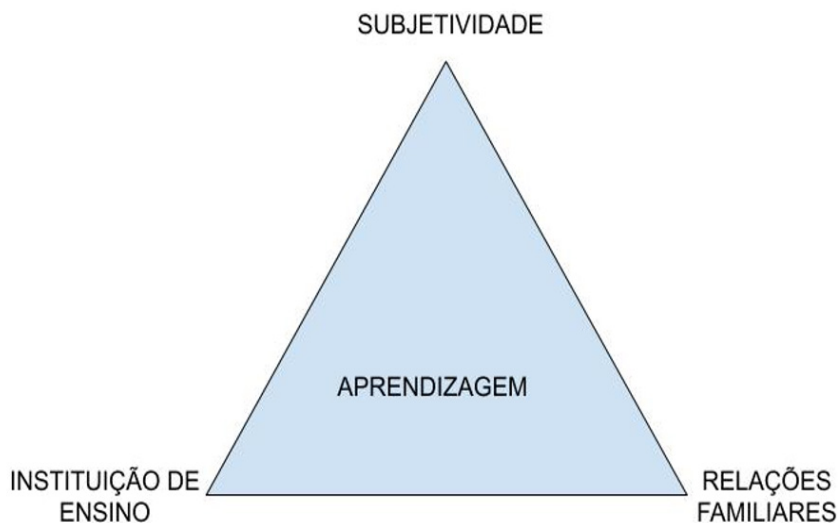
A possibilidade de ser sujeito parece o caminho para solucionar o fracasso escolar. Deveríamos seguir a ideia de Cordié quando diz que a pergunta a ser feita para o aluno sob fracasso não deveria ser “você sofre de quê?” A pergunta correta seria: “quem é você que está sofrendo assim?”. A partir daí, pode-se pensar o fracasso escolar como originado nas relações familiares e consumado no espaço educacional. As relações familiares, particularmente com a mãe, devem almejar a subjetividade dos filhos. Se existe uma dificuldade nesse sentido, a ajuda da psicoterapia seria muito desejável e importante. O desejo de aprender deve ser livre e os fantasmas dos pais não deveriam barrá-lo. Não se pode impor o modo do gozo, mesmo quando parece ser exatamente isso o gozo dos pais. Um olhar amoroso para todos da família, mas com foco na criança tem-se mostrado libertador para a eclosão do sujeito e o desaparecimento do fracasso escolar.

As instituições de ensino deveriam dar conta de epistemologias como a psicanálise para auxiliá-las na conquista da inclusão, sem outros receios haja vista que há uma legislação ampla e conhecida para se servir. Não há necessidade de se curvar para a exigência da norma: a própria lei foi capaz de flexibilizá-la. Nossa luta é a de fazer desaparecer o *a-sujeito*¹¹. Quando a subjetividade está presente, o fracasso escolar tende a ser minimizado. A escola, por sua vez, deve estar permanentemente receptiva para fazer disso um fato positivo, como na terceira hipótese de Cordié. A instituição de ensino deve estar preparada para aceitar qualquer indivíduo a partir dele, de entender que esse indivíduo, como apontado na Declaração de Salamanca, é único e irrepetível, ansiando por uma pedagogia que se organiza no sentido de respeitar seus ritmos e suas singularidades. O fracasso escolar resulta de uma tentativa, que já nasce póstuma, de universalizar as diferenças.

Seria legítimo então, para todos aqueles que recusam o fracasso escolar como revelação determinística, reconhecer a necessidade desse olhar dicotomizado mas igualmente dialógico e dialético para ambos lugares: família e escola. Seria refazer

¹¹ N. do A.: Indivíduo sem subjetividade.

o que metaforicamente Freud apresentou com a cena do escolar na janela que ora olha para dentro de casa e ora para fora dela. Cabe-nos, como profissionais da educação, reconhecer - em primeira instância - esses dois lugares e, em segundo lugar, compreender sua trama para a formação do psíquico do aluno. Precisamos entender que o fracasso escolar é formulado por questões de ritmos - que dizem respeito ao expediente pedagógico das instituições de ensino, mas também pelos conflitos edípicos e da manifestação triangulada entre as funções atribuídas às mães e aos pais em relação aos seus filhos.



Assim, a questão do fracasso escolar poderia ser visualizada em um triângulo cujo baricentro ¹²é a aprendizagem. Nos vértices do triângulo estão: a subjetividade - reivindicada pelo aluno(a); as relações familiares - que se organizam em torno das tensões das relações objetais, particularmente da mãe; a instituição de ensino - que deve se apropriar e se conscientizar dessas questões oferecendo um ambiente de favorabilidade e personalização para a aprendizagem acontecer. Todos nos vértices devem se conscientizar dos seus papéis, de suas incompletudes e de seu desamparo. Não seria esse o estranho segredo que existe para o fracasso escolar? O desconhecimento e, a partir daí, a impossibilidade da aceitação dessas relações? Não seria a revelação dessa consciência a forma terapêutica de se reconhecer a inevitabilidade da *desposseção* e o *des-controle* sobre o outro? O fracasso resultaria da impossibilidade desse equilíbrio. A solução para a emancipação desse sujeito seria a aceitação compreensiva e ativa da vulnerabilidade que existe a partir dessas relações, sendo potencialmente importante

¹² Centro de gravidade.

a convocação da psicoterapia e do envolvimento-aceitação-adaptação escolar como possíveis dispositivos para atingi-la.

LASNEAUX, M. V. Subjectivity and school failure: a case study from an approach to psychoanalysis. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, p. 93-106, 2021, Edição Especial 2.

ABSTRACT: School failure occurs when the school requirement exceeds the student's momentary learning ability. From the psychoanalytic perspective and a case study, this study aimed to recognize the relationship between subjectivity and school failure. Data were obtained from interviews and report analysis of a 17-year-old student complaining of poor academic performance. Based on the literature, it is suggested that school failure would be formulated by issues of rhythms and tensions - which concern the pedagogical expedient of educational institutions but also the Oedipal conflicts, symbolic castration, the fights derived from the subject-object relationship. School failure could be visualized as a triangle whose baricenter is learning. At the vertices would be: the student - claimer of this subjectivity; family relationships - which are organized around the tensions of object relations, particularly the mother; the educational institution - which must be appropriated and made aware offering an environment of favorability and personalization for learning to happen. Failure would result from the impossibility of this balance and the solution could be based on the convocation of psychotherapy and involvement-acceptance-adaptation at school.

KEYWORDS: School failure. Inclusion. Special education.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no. 9.394, 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6 ed. Brasília: Câmara de Deputados, Edições Câmara, 2001.
- CASTRO, J. E.; SILVEIRA, M. G. *O sintoma da criança: produção composta de desejo e de gozo*. Opção lacaniana online. Ano 7, n. 20. 2016. Disponível em <http://www.opcoalacanianana.com.br/pdf/numero_20/O_sintoma_da_crianca.pdf> Acesso em 01 dez 2018.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *PARECER CNE/CEB 17/2001*. Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p.46. BRASÍLIA, 2001.
- CORDIÉ, A. *Los retrasados no existen*: psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-édipo*: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Conferência Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*: Acceso y calidad. España: Salamanca, 1994.
- KEHL, M. R. *Por que Freud hoje?* São Paulo: Ed. Zagodoni, 2017.
- LAJONQUIÈRE, L. Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. in KEHL, M. R. *Por que Freud hoje?* São Paulo: Ed. Zagodoni, 2017.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

MANNONI, M. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MARCUSE, H. *Guerra, Tecnología y Fascismo*. Medelin: Editorial Universidad de Antioquia, 2001.

RODRIGUES, G. A. *Educação Anarquista em cultura visual*. Brasília: Editora UnB, 2014.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAFATLE, V. *O circuito dos afetos – Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

TALAFERRO, A. *Curso básico de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Recebido em: 14/06/2021.

Aprovado em: 09/11/2021.