O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o Estado

(The traumatic encounter with the other in education: family, school and State)

Ruth Helena P. Cohen*

Resumo

O fracasso escolar desafia psicanalistas e educadores que tentam dizer algo sobre a lógica de seu funcionamento. As dificuldades em precisar as suas causas, em localizá-lo no aluno, no professor, na escola, no método ou na política educacional sugerem que ele funciona na lógica do indecidível. Se não se tem acesso a toda a verdade sobre a etiologia desse fracasso, ao localizá-lo aqui ou ali, há uma aposta, uma escolha: que ela, sendo indecidível, estará sempre atrelada a uma determinada contingência educacional. Neste artigo, a tensão sofrida pela criança diante da demanda do tecido social – família, escola e Estado –, com seus parâmetros políticos e éticos, é tratada por meio da figura do professor e do diretor da escola. Seguindo essa vertente e a última versão sobre o sintoma em Lacan, propõe-se que o fracasso escolar, necessário, não cessando de se escrever em seu caráter de repetição sintomática, é produzido, na atualidade, na hiância do espaço indecidível entre o impossível real e o encontro traumático – "um mau encontro" – com o campo do Outro da educação.

Palavras-chave: Psicanálise; Educação; Fracasso escolar; Trauma.

Já é sabido que a psicanálise trabalha com o que escapa aos discursos: o inominável, o não-esperado, o não-controlável, o não-previsto pela ciência, o que irrompe à revelia de qualquer aparato simbólico para contê-lo, o que pode ser interpretado como evento "traumático". Freud, depois da Primeira Guerra Mundial, passou a dar ênfase aos traumas contingentes e às patologias conseqüentes dessa modalidade de encontro com a morte. Os traumatizados

• Texto recebido em set./2004 e aprovado para publicação em dez./2004.

* Doutora pela UFRJ, professora adjunta da UFRJ, professora convidada da Pós-graduação do IBMR, psicanalista, membro aderente da EBP-RJ, coordenadora do Projeto Aleph – Psicanálise/Educação. e-mail: ruthcohen@uol.com.br

da guerra, um exemplo vivo do fracasso do princípio do prazer e da força da pulsão de morte, produziam sonhos repetitivos de angústia, denunciando assim a inscrição do trauma como encontro, como contingência, como um fato clínico ligado à lógica dos fenômenos sociais.

Hoje, a humanidade se encontra imersa em uma enorme confusão no que concerne ao desafio da construção de seu futuro. Há uma profunda crise da ideologia e uma ampla transformação, passando a existir uma preocupação maior com as irrupções do real, por meio de assaltos, balas perdidas, terrorismos, guerras regionais e não mais as "grandes guerras". Essa nova forma de funcionamento traz, como conseqüência, patologias que também se transmutaram, mostrando suas novas faces. As novas modalidades de laços sociais criaram um ser falante que parece pouco lutar por seus direitos ditos "humanos" e que mal consegue viver sua "individualidade", pois está submetido à manipulação dos mercados e à proliferação dos objetos de consumo, aspecto típico da era globalizada.

Surge daí a pergunta: quanto à educação, seja ela formal, ministrada pela escola ou informal, orientada pela família e pelo Estado: o que mudou a partir desses novos paradigmas? Seria o fracasso escolar um novo sintoma? Qual a sua etiologia?

No âmago da interdisciplinaridade, foi escolhido o tema do fracasso escolar que, em linhas gerais, é observado por meio das repetências e da evasão de alunos, ocorridas nas escolas e consideradas um tipo de distúrbio de aprendizagem. Seria o fracasso escolar um problema apenas da atualidade? Desde quando se pode falar em fracasso da ação educativa?

O fracasso escolar no Estado capitalista

Segundo a hipótese deste trabalho, uma forma de fracasso escolar foi pensada – característica de nosso tempo – como uma patologia que pode estar associada à manipulação das promessas de gozo, inerente a algumas ações políticas que se inscrevem amparadas tanto por uma ética da globalização quanto pela queda de ideais, próprias do neocapitalismo. Conseqüentemente, muitas lógicas de funcionamento escolar sob as quais opera a transmissão do conhecimento são compatíveis com a política do discurso capitalista, que se retroalimenta do que poderia ser uma perda de gozo (excesso, resto) necessária aos deslocamentos discursivos. Dito de outra forma, supõe-se que toda lógica de funcionamento de transmissão de saber que se retroalimenta com os restos, com objetos de consumo, é compatível com a política do discurso capitalista.

No *Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*, Lacan (1969-70) lembra que, hoje, não mais se observa uma crise do discurso do mestre, mas sim uma crise do discurso capitalista, em que o sujeito se consome (pode-se pensar no duplo sentido que esse termo comporta). Em "Televisão" (1973), ele afirma que, ao lidar com o discurso capitalista, a psicanálise indica uma saída, pela posição do analista, que permite ao sujeito do inconsciente tomá-lo como causa de seu desejo. Verifica-se, assim, a incidência política da psicanálise lacaniana, visto que se coloca frente ao sentido dos sintomas de sua época, ao se defrontar com eles. Esse sentido se explicita uma vez que o sintoma reflete no real o fato de que há algo que não funciona [...] e esse algo que não funciona se mantém (Lacan, 1975).

O crescente fracasso escolar, como um sintoma contemporâneo, denuncia a existência de uma educação baseada em uma suposta igualdade entre homens e mulheres e entre adultos e crianças, regida pela ética do consumo. Como conseqüência, difunde-se na cultura uma promessa de gozo, segundo a qual quase tudo é permitido. Que tipo de economia psíquica faz com que se pague qualquer preço pelo prazer e se busque "cada vez um a mais", ainda que seja, muitas vezes, pelo preço da dor ou da morte?

Arendt (1964) chama a atenção para a banalidade do mal, para a indistinção entre conceitos morais, tais como: bem, mal, crime, lei e transgressão e também para a maneira como se apresentam essas categorias, do ponto de vista dos padrões morais de julgamento. O que pode ser chamado de normal, hoje, pode ser muito apavorante, segundo a autora. Do ponto de vista do que hoje são valores para a educação, resta a interrogação sobre a ética que vem orientando os discursos pedagógicos, quando o aparente sem-sentido do sintoma "fracasso escolar" substitui a função do pensamento.

Como testemunho do funcionamento do discurso capitalista, verificam-se imperativos de gozo comuns a algumas escolas particulares nesta cidade. Vivencia-se o fato em trabalhos de intervenção feitos com jovens de 5ª à 8ª série do ensino de primeiro grau e com algumas turmas de segundo grau, em que o imperativo capitalista guia os alunos, que dizem: "Temos que estudar para usufruir melhor dos bens no futuro, só podemos escolher profissões que dêem mais dinheiro". Essas são as diretrizes das famílias atuais, a cuja demanda algumas escolas tentam atender. Sabe-se da existência de instituições procuradas apenas porque seu ensino é passaporte de entrada para a universidade, fazendo com que, muitas vezes, os alunos paguem por esse critério um preço muito alto. Essa questão pode ser pensada por meio da proposta de muitas instituições educacionais que se oferecem à realização da fantasia capitalista, obedecendo a uma ética que promove políticas educacionais segregadoras.

Esse fato pode ser constatado em alguns colégios particulares do Rio de Janeiro, nos quais o aluno que não passa de ano é convidado a se retirar da escola, com a conivência de pais que submetem seus filhos a essa prática excludente. Nesse aspecto, o ensino público parece estar mais preocupado do que a escola particular com a educação inclusiva, que acolhe o aluno e tenta ajudá-lo em seu percurso escolar. O que se torna questão, nesse caso, é a forma como essas estratégias são viabilizadas na atual formação dos professores da rede pública e na política de sua formação permanente.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais reuniu, em Salamanca (Espanha), governos e ONGs cuja proposta era: "as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras" (Carvalho, 1998, p. 33). Então, como é possível ainda encontrar no fracasso escolar (aqui interpretado como repetência por algumas escolas particulares) um motor de exclusão, quando se sabe o esforço realizado pelos educadores e por outros profissionais para promover uma educação inclusiva? Por que o fracasso insiste em se fazer presente?

O fracasso escolar da criança e do adolescente pode trazer à tona a real moeda em jogo na economia psíquica individual, como também pode estar submetido à economia e à política de um discurso pedagógico que inscreva o aluno no lugar de objeto de consumo, não como objeto de troca que poderia ter um investimento libidinal. Na contemporaneidade, esse fato pode ser observado em alguns casos nos quais a política educacional, em nome do poder da ciência, usa e abusa de métodos educacionais arrojados, fazendo do educando cobaia de suas experimentações.

Deixar a criança presa no lugar de um produto que sirva de sustentação para as políticas do Estado faz dela um excesso, um resto ou dejeto, a respeito de quem o Mestre capitalista nada quer saber. Nesse tipo de articulação, a preocupação não é com o Bem, tal como ocorria na Antigüidade, mas sim com o desejo de reinar sobre objetos de consumo, mesmo que esses objetos sejam crianças.

Muitas vezes, diante das demandas da educação, as crianças buscam o limite pela transgressão, a fim de serem punidas, conduta que repetem nas escolas, porquanto oferecem ao professor o *status* de representante parental que atualmente é inoperante, pálido e frágil, como agente da lei educativa. Sabe-se, com Lacan (1971-72), que o analista e o progenitor traumático muitas vezes ocupam o mesmo lugar para o sujeito. A diferença é que o analista reproduz a neurose, ao passo que o progenitor a produz inocentemente. Supõe-se que o educador deva estar advertido para o fato de que também ele pode ser agente de reprodução das neuroses. Assim, em algumas situações da relação professor-alu-

no, evidenciam-se demandas que fazem com que as crianças se deparem com a questão "o que querem de mim?" mutante e descartável, provocando angústia como sinal de sofrimento e perigo.

Parece que, com a Modernidade, o senso prático substituiu a inspiração humanista. Isso parece ter ocorrido em função dos modos de produção capitalista que exacerbaram a dicotomia entre prazer e trabalho, criando espaços familiares e pedagógicos, que se reorganizaram pautados sobretudo em um saber dominante. Com o advento da globalização, surgiram novos valores que, em contrapartida, geraram novas crises no homem. Observa-se que o primado da tecnologia ocasionou tanto uma exacerbada fragmentação quanto um deslocamento incessante de modismos e religiões. Pequenos grupos passaram a se formar, criando regras próprias às suas comunidades. Com isso tentaram deixar os estranhos do lado de fora, buscando, assim, afastar o que os assusta e os angustia. Na contemporaneidade, as crises nas crenças e no poder da palavra como representação simbólica do pacto entre os homens se agudizaram. De um lado, crescem as crenças que levam a fanatismos (vide crise no Oriente Médio), de outro a descrença, empobrecendo a capacidade de ampliar o pensável e o desejável.

O mau encontro com os Outros da educação

Aqui é trabalhada a suposição de que as tensões sofridas por algumas crianças, diante das demandas do que é chamado de três grandes Outros da educação – a família, a escola e o Estado capitalista – podem levar ao fracasso escolar. Essas demandas são vivenciadas de forma diferenciada pelos alunos das escolas e o Outro aqui é tratado como o campo da cultura, do simbólico. Assim como o conceito de sujeito sofreu mutações na obra de Lacan, o estatuto do Outro também passou por alterações: a princípio, era enfatizado como o lugar do simbólico, do código lingüístico, lugar do desejo e do inconsciente, determinando o que a cultura ou o social esperam de alguém. São os parâmetros da mundanidade, do não-natural.

Sobre os momentos teóricos da construção desse conceito, em Lacan, Miller (2003) identificou três tempos: o 1º ensino, no qual a "autonomia do simbólico" se faz presente nos dez primeiros seminários. Nesse tempo, celebrava-se o "domínio do Outro"; o 2º ensino vai do Seminário 11 ao Seminário 20, quando aparece a articulação do Outro com o objeto a. O conceito de "grande Outro", neste último seminário, passa a ser trabalhado por meio de sua inexistência, assim como a inexistência de "A" mulher. No 3º e último ensino, Lacan pri-

vilegiou o "outro", de forma diferenciada do primeiro ensino, com letra minúscula, indicando assim sua preocupação com a singularidade: "Singular quer dizer que não se oferece ao universal" (Miller, 2003, p. 9). Trata-se do domínio do "Um" e não mais o "Outro".

As impossibilidades, na lógica freudiana do inconsciente, levaram Lacan (1985) ao conceito de "não-todo", a fim de explicar que esse campo do "Outro", aqui referido ao campo do simbólico, não dá conta de cobrir tudo. Não se pode chegar à última palavra, não se pode alcançar um saber sem falhas discursivas. A verdade como "não-toda" seria, portanto, um "meio-dizer." Com isso, aponta-se a incompletude característica do campo do simbólico, constituído pela cadeia de significantes.

É importante lembrar que o conceito de significante, na obra de Lacan, é utilizado de forma distinta da lingüística de Saussure, que o define como imagem acústica, submetido ao conceito (significado), na totalidade do signo. O psicanalista, invertendo o algoritmo saussuriano, afirmou a primazia do significante sobre o significado. Entretanto, foi a partir da lingüística de Saussure que a idéia de significante, transformada em sua articulação, introduziu um novo conceito de sujeito no discurso. O sujeito lacaniano é definido por um significante que o representa para outro significante. Com o neologismo "ex-istência", Lacan buscava demonstrar que o sujeito estava fora, ao preço de uma perda, de algo que escapava. "Este sujeito na clínica não é o sujeito de fato, mas o de direito", diz Jacques A. Miller (1997, p. 235), em Lacan Elucidado. O conceito de sujeito, nessa vertente, não se identifica com um significante qualquer, "criança", "judeu", a não ser que desapareça sob esse significante e caia no sem sentido. Em Freud, esse fato corresponderia ao "wo es war soll ich werden" – lá onde o isso era, o eu deve advir – que, na análise, chama o sujeito a comparecer na associação "livre" de idéias, no encontro com a falta no Outro ($\not A$). Dessa forma, o sujeito falado através do eu mantém-se em um "saber não-sabido", que aparece e desaparece na pulsação do inconsciente, manifestado em seus equívocos. Pode-se encontrar essa articulação acima referida no *Seminário 5: as formações do inconsciente* (Lacan, 1999), quando a divisão, ou *spaltung*, do sujeito foi escrita pela primeira vez como sujeito barrado ($\$$). Nesse caso, a barra determina a ação do significante incidindo sobre o sujeito.

O que interessa ressaltar, neste momento, é o fato de que os diretores de escolas são nomeados pelas leis educativas, responsáveis pela política de educação na instituição que dirigem. No que diz respeito ao ponto de vista político, supõe-se que os educadores, ao encarnarem os ideais educativos do Estado capitalista, em confronto com a subjetividade dos alunos, podem causar tensões que resultam em fracassos: do escolar, do ensino, do educador, da escola e da

política de educação. A partir dessa hipótese, resta a questão a respeito da função do psicanalista, diante dos impasses da educação. Estaria fora de seu campo participar da dimensão política de um Estado democrático capitalista? Qual sua inserção na cidade? Para a reflexão sobre a relação possível entre um psicanalista e a dimensão política de problemas que ocorrem em sua cidade, alguns subsídios na obra de Lacan e de outros autores contemporâneos podem ser considerados.

O psicanalista encontra a subjetividade de sua época

Quando, em "Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise", Lacan (1953) disse que o analista deve alcançar a subjetividade de sua época, talvez tenha querido propor que se pense na impossível oposição individual e coletivo, e que "o desejo que o sujeito visa decifrar é sempre o desejo do Outro, uma vez que passa pelos desfiladeiros do significante" (Brousse, 2002). Quando Lacan (1953) declara, mais tarde, que o inconsciente é político, está se referindo ao inconsciente como desejo do Outro. Diante dessa premissa, ao lidar com o inconsciente e com as relações humanas, o analista já está imerso no espaço político e, portanto, não deveria deixar fora de sua ética e de sua ação política o "mal-estar da civilização". Sabe-se que os males provenientes da vida em sociedade sempre foram objeto de uma preocupação freudiana, ou seja, decifrar as novas modalidades de discurso do Outro, em suas novas formas simbólicas de existir, constitui, desde o nascimento da psicanálise, um desafio à sua práxis. Com isso, o último Lacan, que formula a inexistência do Outro, após os anos 70, não anula o primeiro Lacan, de 1953, que enfatiza o Outro simbólico. O que mudou foi a concepção do Outro como ideal, como universal, visto que, na Pós-Modernidade, esse Outro fragmentou-se, ou melhor pluralizou-se, tornou-se volátil. Suas significações não sustentam mais os ideais do Eu que, até então, balizavam o psiquismo, o que implica maior responsabilidade das comunidades locais. Nesse sentido, esse Outro simbólico pode ser encarnado, por exemplo, pelas entidades educativas, conforme já foi apontado. O que desafia o psicanalista é:

> Decifrar, portanto, o Outro que é o Outro simbólico, enquanto efeito da língua. Podemos dizer que se trata de um dever de saber. É a primeira relação que o analista tem com a política [...] Trata-se de decifrar S (A grande barrado), ou seja, o significante do Outro que não existe, que só existe sob essa forma de significante, do movimento simbólico. (Brousse, 2002)

Brousse, portanto, indicou ser possível analisar o que pode parecer paradoxal, ou seja, associar o Outro que não existe e decifrar o movimento simbólico, pois "o Outro só existe como semblante, como máquina significante. [...] É simplesmente a estrutura da linguagem como ela nos permeia" (Brousse, 2002). Sendo assim, como diz a autora, Lacan exige do analista que efetue esse deciframento e aí constitua um saber. A política da psicanálise tenta, portanto, contemplar o que do inconsciente faz limite à moral universal.

O impossível e o necessário da educação: o educável e o ineducável

No que concerne à psicanálise, quanto à fundamentação deste trabalho, é enfatizada a articulação entre as tensões que se impõem ao sujeito do inconsciente, por meio dos processos de recalcamento e os outros destinos pulsionais, em conseqüência dos processos educativos.

Freud, em seu artigo "Tres ensayos de teoría sexual", esclarece que o processo educativo é baseado nos impulsos sexuais infantis que, durante o período de latência, "têm sua energia sexual desviada, no todo ou em parte, de seu uso sexual e dirigida para outras finalidades" (Freud, 1905/1996, p. 161). Esse desvio das forças pulsionais sexuais para fins culturais foi chamado por Freud de sublimação. Sabe-se também que o fundador da psicanálise introduziu em sua obra o conceito de pulsão (Trieb) – que pode ser traduzido do alemão coloquial como impulso –, a partir de 1905. Com esse conceito, esclareceu a diferença da sexualidade humana em relação ao instinto animal, demonstrando que a pulsão poderia se satisfazer com qualquer objeto do mundo (Freud, 1915/1996). Assim sendo, levou a pensar que haverá sempre uma exigência de satisfação pulsional pressionando o campo educativo.

Se a renúncia imposta pela educação, que também opera recalcando os representantes pulsionais, é fruto da civilização, sabe-se também que nem tudo pode ser recalcado, assim como nem tudo pode ser sublimado. Lacan assinala que, além de outros destinos pulsionais se apresentarem como formas possíveis de resolução, a insistência do desejo, a barreira exercida pela linguagem à função da fala, expõem a singularidade dos sujeitos. São efeitos significantes, fruto de uma lógica própria do inconsciente. Desse modo, o recalque (*Verdrändgung*), uma das vicissitudes das pulsões sexuais, também é conseqüência da educação. Nesse caso, a pulsão que sempre busca satisfazer-se não se desvia de seus objetivos, como na sublimação, mas torna-se inoperante, uma vez que o recalque visa impedir a emergência de impulsos sexuais indesejáveis à civi-

lização. A educação, por intermédio de sua força moral civilizadora, busca suprimir as irrupções sexuais infantis, ou seja, o ineducável na criança. Um dos objetivos da educação seria, portanto, ensinar a criança a dominar suas pulsões, pois já se sabe, com Freud (1932/1996), que é impossível dar-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos. "Proibir, inibir e suprimir" (Freud, 1996, p. 182) os impulsos das crianças são, portanto, para o fundador da psicanálise, tarefas educativas. Freud (1925/1996), mesmo considerando educar, governar e psicanalisar tarefas impossíveis, buscava encontrar um ponto ótimo entre o educável (exigências da civilização) e o ineducável pulsional.

O fracasso escolar, esse algo que não funciona, que impede a aprendizagem, que se mantém e se repete como sintoma, pode ser fruto de um mau encontro, um encontro traumático com as demandas irrespondíveis da educação, encarnadas por seus representantes, chamados de os "Outros": família, escola e Estado.

Sabe-se que a psicanálise maneja, na transferência, o que escapa como formações do inconsciente e que emerge nos discursos. O educador, ouvinte do discurso consciente, do dito, do enunciado, não tem como tarefa sua ater-se aos "entreditos" que apontam para um dizer, como lugar da verdade. Esta, para a psicanálise – segundo Freud e Lacan – é sempre "não-toda". Mas talvez esse educador possa refletir sobre o fato de ser suporte de saber e que, caso se identifique com "o mestre", fará de seus alunos produtos de um discurso, ou seja, objetos sobre os quais exerceria seu domínio.

Pretende-se indicar que as tensões originadas nas articulações entre o impossível e o necessário da educação podem traduzir-se em fracasso escolar. Parece não ser possível se chegar a uma verdade toda, assim como não é possível uma educação igual para todos, pois o impossível, ao comparecer como ineducável, promove entre ele e o necessário da educação um estado de tensão constante. O fracasso escolar, portanto, não pode ser tratado genericamente, quando se busca sua etiologia. É possível analisá-lo por sua indecidibilidade, ou seja, supondo não haver como afirmar a falsidade ou veracidade de sua causa. Com isso, no encontro traumático e contingencial com as demandas da educação, o fracasso escolar pode não cessar de se escrever como sintoma.

A lógica indecidível do fracasso escolar

Antes de explicitar a indecidibilidade do fracasso escolar, será descrito brevemente o conceito de indecidível, oriundo da lógica matemática.

Por quase dois mil anos, a lógica formal aristotélica foi utilizada amplamente, permanecendo como referência às teorias matemáticas. A partir da moder-

nidade, com o renascimento dos estudos lógicos de George Boole, Frege, Russel e Cantor, ou seja, no âmago da revolução da matemática, nos séculos XIX e XX, surgiram as importantes teorias do matemático Kurt Gödel (1931) sobre a incompletude e a indecidibilidade.

Lacan, contemporâneo de Gödel, apesar de ter sido um leitor atento da moderna lógica matemática, não desprezou as proposições formais aristotélicas. Apenas fez delas um uso diferenciado. Aristóteles afirmava só haver ciência do universal (gêneros e espécies) e se preocupava com os atributos essenciais das coisas, não se ocupando com os predicados acidentais ou contingentes. Lacan, por sua vez, desenvolveu e desdobrou o que o filósofo de alguma forma desprezara e demonstrou que a psicanálise não responde aos critérios aristotélicos de episteme, tratando o impossível real pela via da contingência. Isso porque, para ele, existiam dois tipos de real: o da ciência e o da psicanálise, que é característico do inconsciente.

Influenciado pela matemática moderna, Lacan (1971/72) formulou seu princípio de indecidibilidade, que se dá na hiância do espaço criado entre as modalidades lógicas impossível e contingente, a partir da lógica de Gödel, cujo trabalho sobre o tema foi considerado um dos mais importantes progressos da lógica nos tempos modernos. Esse autor trabalhou alguns conceitos por meio de uma formulação intermediária entre a lógica aristotélica, de um lado, que é uma lógica da linguagem, e do outro, a lógica formal matemática, que é uma lógica da escrita (Morel, 1997). Verifica-se também que, ao utilizar as modalidades necessário, impossível, contingente e possível, de Aristóteles, Lacan ofereceu a esses conceitos uma aplicação própria. A lógica definida por ele, em 12 de fevereiro de 1974, como a ciência do real, ou seja, ligada ao conceito de impossível, só pôde ser construída a partir da teoria freudiana, na qual ele encontrou alguns parâmetros para sustentar esse conceito.

Como exemplo do alicerce freudiano que Lacan utilizou na construção do conceito de real, pode-se citar o que ocorre no processo primário que caracteriza o inconsciente: a alucinação do seio, não dando conta de satisfazer totalmente a fome, faz instalar na criança um sinal de desconforto. Encontra-se aí o primeiro impossível para o processo primário. Além disso, cabe ressaltar que o seio que vem ao encontro do bebê não coincide com o seio alucinado por ele: trata-se, portanto, de um segundo real, o objeto irremediavelmente perdido.

A partir do esquema de Badiou (2002) sobre a trajetória de uma verdade, e apoiados nas teorias de Freud, Lacan e Gödel, foi feita uma leitura da formação do sintoma "fracasso escolar". Identificou-se como evento indecidível aquilo que comparece sob a forma de problemas de aprendizagem, evasão escolar e a defasagem idade/série. Esses eventos, comumente nomeados de fracasso es-

colar, são indecidíveis, pois não é possível para o saber vigente dizer se esses enunciados são verdadeiros ou falsos, assim como não se pode generalizar quais sejam suas causas. Isso porque, a despeito de todo o esforço feito pela educação, o fracasso escolar continua resistindo a todos os métodos educativos. Não se pode dizer que, em cada definição de fracasso escolar, encontra-se uma verdade universal. O que se faz é apenas "uma aposta". Ao se nomear: "Isso é fracasso escolar", fica circunscrita uma verdade, tratando-se de uma "decisão de dizer que um evento teve lugar" (Badiou, 2002, p. 45).

Tomando como exemplo a defasagem idade/série, nomeação dada ao fracasso escolar, na cidade do Rio de Janeiro, na época em que foi feito o estudo de campo, pôde-se pensar tratar-se de uma verdade local, ou seja, o sujeito de uma verdade infinita que poderia ser dita: "Toda defasagem idade/série é fracasso escolar". Essa verdade genérica levaria ao conceito de educação da qual a aprendizagem faz parte. Como não é possível chegar a uma verdade toda e a uma educação igual para todos, esse impossível comparece como ineducável e resiste à generalização. Aqui, tocamos no conceito de "forçamento" de Paul Cohen, usado por Badiou (2002), que o exemplifica por meio do forçamento que comparece na declaração de um apaixonado: "Eu te amarei para sempre", que é uma verdade antecipante de um amor integral. A partir dessa declaração, o amante força o outro a dizer algo sobre isso.

No caso do fracasso escolar, sob a ótica do forçamento, a partir de uma hipótese sobre sua etiologia, essa afirmação antecipante força a produção de saberes. O saber, não podendo ser todo, como nos ensinam Freud e Lacan, faz aparecer o inominável que Badiou chamou de inforçável, já que, para o filósofo, há sempre um ponto real que resiste a uma potência genérica. Badiou chama esse ponto de "inominável da situação". É o que nunca tem nome aos olhos da verdade. O inominável é alguma coisa da ordem do real indizível que uma verdade autorizaria dizer. É o real da matemática, pois uma teoria matemática, quando contraditória, é anulada.

Quando se pensa no impossível – "que não cessa de não se escrever" – sabe-se, a partir da psicanálise, que ele comparece nos sintomas que são formas de escritas que aparecem na contingência dos encontros com os Outros, os agentes da educação, e que podem ser traumáticos. Esses fatos podem ser resumidos na Figura 1.

Miller, em seu Seminário *Los signos del goce* (1998), nomeia um subtítulo do primeiro capítulo de seu texto como "Uma ética de forçamento", para designar o forçamento como sendo a ética apropriada à psicanálise, em vez de trilhar caminhos previamente traçados (p. 15). A potência de antecipação, o forçamento, apesar de a verdade ser não-toda, é capaz de forçar saberes.

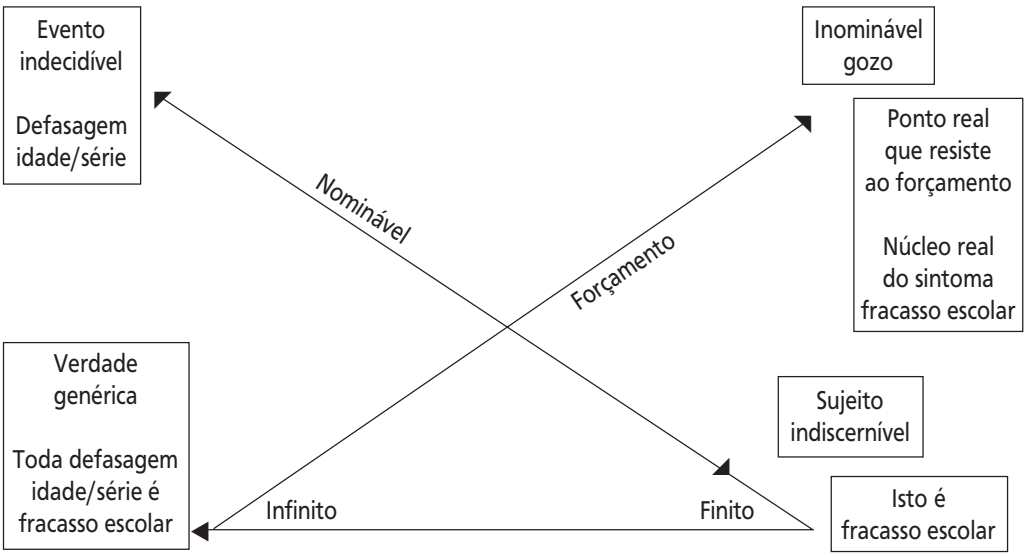

Figura 1. Trajetória de uma verdade sobre a etiologia do fracasso escolar.

Se a ética da psicanálise é contrária ao hábito, ao previsível, "a ética apropriada para a psicanálise é uma ética do forçamento" (Miller, 1998, p. 13). Verifica-se, assim, a incidência política da psicanálise de orientação lacaniana que, indo de encontro aos sintomas de sua época, coloca-se frente ao sentido dos mesmos. Conforme Lacan aponta, esse sentido fica explicitado pelo fato de que há algo real inscrito no sintoma, algo que não funciona e que se repete (Lacan, 1975). Essas enigmáticas afirmações levam a pensar sobre o real na educação, o ineducável, "insistindo em não se escrever" e que, sob forçamento, como já foi dito, poderá se escrever sob a forma de sintoma.

Propõe-se aqui a defesa da tese de que é possível uma economia de gozo, uma diminuição do fracasso escolar pela via da contingência, que Lacan (1972-73/1985) define como "o que cessa de não se escrever". Se o fracasso escolar, como defendido em passado recente, pode ser resultado de uma tensão entre o impossível e o necessário da educação, por esse viés pode-se inferir que haverá sempre um ponto de impossibilidade a ser tratado pela educação. A lógica que inclui o não-todo, seja saber ou educar, trabalhará sempre com algo do irredutível, do não passível de dominar. De que maneira se pode passar do impossível saber, inerente ao fracasso escolar, para um saber não-todo, passível de ser aprendido?

Esse desafio implícito no fracasso escolar, com sua aposta de gozo, impõe ao analista, ao educador, à escola, à família e ao Estado uma nova forma de pensar sobre esse evento inscrito na sociedade. Vislumbra-se a necessidade de criar uma ação sobre esse sem-sentido que porta o real, na sua insistência sintomática. Em outras palavras, aquilo que de real, no sintoma "fracasso escolar", pode ser contingencialmente reescrito.

Abstract

School failure nowadays challenges psychoanalysts and educators who try to explain its logic. Difficulties in detecting the etiology/ies of school failure reside in locating them: in the student, teacher, school, method or educational policy. This leads to the possibility of demonstrating its operation through the logic of undecidability. Considering the impossibility of finding the whole truth about its causes, by locating them here and there, we point out a bet, make a choice. The etiology of school failure, due to its undecidable nature, will always be related to a determined educational contingency. Therefore, this article attempts to treat the tension the child undergoes under the pressure of the social tissue – family, school and state – with its political/ethical parameters enforced by teachers and principals. Following this trend and Lacan's later version on that symptom, we propose that school failure today, ceaselessly making its record through symptomatic repetition, is produced in the gap of the undecidable space between the real impossible and the traumatic encounter – 'an unlucky encounter' – with the Other in education.

Key words: Psychoanalysis; Education; School failure; Trauma.

Referencias

Arendt, H. (1964). *Eichmann em Jerusalém – um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras.

Badiou, A. (2002). *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro: Relumé Dumará.

Brousse, M.-H. (2002). Conferência proferida no Seminário Internacional, em 26, 27 e 28 de outubro pela Seção São Paulo da Escola Brasileira de Psicanálise.

Carvalho, R. E. (1998). *A nova LDB e a educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA.

Cohen, R. (2004). *Uma questão entre a psicanálise e educação: sobre a etiologia do fracasso escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro.

Freud, S. (1969). *O recalque*. In: E. S. B. Vol. XX.

Freud, S. (1996). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. Vol. XVIII.

Freud, S. (1921). *Psicologia de las masas y análisis del yo*. Vol. XVIII.

Freud, S. (1925). *La negación*. Vol. XI.

Freud, S. (1929). *El malestar en la cultura*. Vol. XXI.

Freud, S. (1932). *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*. Conferência XXXIV, v. XXII.

Freud, S. (1936). *Carta a Romain Rolland* (*Uma perturbación del recuerdo en la Acrópolis*). Vol. XXII

Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoria sexual*. Vol. VII.

Gödel, K. (1931). *Acerca de proposições formalmente indecidíveis nos principia mathematica e sistemas relacionados.*

Lacan, J. (1998). *A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1992). *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (4/5/72). *Le savoir du psychanalyste*. inédito

Lacan, J. (1985). *Seminário livro 20 – Mais ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1999). *Seminário livro 5 – As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1998). Função e Campo da fala e da Linguagem em Psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 238-324.

Lacan, J. (1975). La Trosième. *Lettres de l'École Freudienne, 16*, Paris.

Lacan, J. (1974/75). *Seminário RSI*. (inédito)

Lacan, J. (1973). Televisão. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 508-544.

Miller, J.-A. (2003). O último ensino de Lacan. *Opção Lacaniana – Revista Brasileira Internacional de Psicanálise, 35*(13), 6-24.

Miller, J.-A. (1997). *Lacan elucidado* – palestras no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Miller, J.-A. (1998). *Los signos del Goce*. Buenos Aires: Piados.

Morel, G. (1997). Sexuação, gozo e identificação. *Latusa, 1*(1), 89-112.