

Conversação com educadores: uma troca possível

(Conversation with educators: a possible interchange)

(Conversación con educadores: un intercambio posible)

*Claudia Alves Jacob**

*Monique de Freitas Vicent***

*Oziléa Clen Gomes Serafim****

*Ruth Helena Pinto Cohen*****

*Daisy Christine Melo******

Resumo

O presente artigo pretende discutir, na interface entre psicanálise e educação, algumas consequências extraídas de dez encontros realizados em três escolas do município do Rio de Janeiro. O dispositivo implantado, sob a forma de rede interdisciplinar, busca refletir sobre alguns parâmetros que norteiam essas práticas, tendo como objeto de investigação e troca o desafio que o fracasso escolar impõe a psicanalistas e educadores. A ênfase recai sobre essa problemática, que incide como uma patologia na cultura contemporânea, e os novos paradigmas que regem as ações político-educacionais do Estado. Alguns testemunhos da prática de “conversação” são trazidos para elucidar os modos discursivos predominantes na fala dos educadores.

Palavras-chave: Contemporaneidade; Conversação; Educação; Fracasso escolar; Psicanálise.

Abstract

Based on the interface between psychoanalysis and education, this article discusses some results of ten meetings held in three schools in Rio de Janeiro. The subject, introduced in the form of an inter-disciplinary net, attempts to ponder over some parameters that guide those different practices, having as the object of investigation and change the challenge that school failure imposes on psychoanalysts and educators. The emphasis is on this issue, which manifests itself as a symptom in contemporary culture, and on new paradigms that rule political and educational actions in the State. Some testimony of the practice of ‘conversation’ is focused on to elucidate predominant discursive modes in the educators’ speech.

Key words: Contemporaneousness; Conversation; Education; School failure; Psychoanalysis.

* Texto recebido em junho de 2008 e aprovado para publicação em agosto de 2008.

* Mestranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialista em Psicologia Clínica pela PUC Rio, e-mail: jacob.claudia@hotmail.com.

** Especialização em Educação Infantil pela PUC Rio, pedagoga da Escola Jardim Botânico Educação Infantil, e-mail: vincent.monique@gmail.com.

*** Especialização em Psicanálise com Crianças (em curso), Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro, e-mail: ozileaclen@yahoo.com.br.

**** Doutora em Psicologia, professora adjunta do curso de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da UFRJ e da graduação da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, e-mail: ruthcohen@uol.com.br.

***** Apoio técnico.

Resumen

El presente artículo pretende discutir, en la interacción psicoanálisis-educación, algunas consecuencias extraídas de diez encuentros realizados en tres escuelas del municipio de Rio de Janeiro. El dispositivo implantado, bajo la forma de red interdisciplinaria, trata de reflexionar sobre algunos parámetros que orientan las diferentes prácticas, que tienen como objeto de investigación e intercambio el reto que el fracaso escolar impone a psicoanalistas y educadores. Se da énfasis a esa problemática, que incide como una patología en la cultura contemporánea, y a los nuevos paradigmas que rigen las acciones político-educacionales del Estado. Se presentan algunos testimonios de la práctica de “conversación” para elucidar los modos discursivos que predominaron en el habla de los educadores.

Palabras-clave: Contemporaneidad; Conversación; Educación; Fracaso escolar; Psicoanálisis.

Este artigo busca discutir algumas consequências extraídas do trabalho realizado, durante o ano de 2005, pelo Projeto de Pesquisa Aleph na interface entre psicanálise e educação. A reflexão opera sobre a hipótese de que a etiologia do fracasso escolar, que insiste em se manter nas escolas após inúmeras tentativas realizadas por políticas públicas para erradicá-lo, é indecível, à luz dos desenvolvimentos feitos acerca desse conceito pelo matemático austríaco Kurt Gödel (1998). A intervenção proposta se deu sob a forma de conversações, conceito desenvolvido adiante, com educadores de três escolas municipais de uma mesma Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro, que haviam sido objeto do estudo de campo em que se baseou a tese de doutoramento *O impossível e o necessário da educação: sobre a etiologia do fracasso escolar*,¹ publicada sob o título *A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação* (Cohen, 2006).

Ao debruçarmo-nos sobre os resultados desse estudo, que não serão retomados aqui (Cohen, 2006), nós nos propusemos a voltar aos locais onde recolhemos os dados, oferecendo aos educadores a proposta de refletir, em dez encontros, sobre alguns parâmetros que norteariam nossa prática em face do desafio imposto pelo fracasso escolar. Esses encontros ocorreram sob a forma de uma rede interdisciplinar que incluísse ao menos um representante dos profissionais de cada segmento da escola que mantivesse contato com os alunos (professores, diretores, merendeiras, faxineiros etc.).

Nesse movimento, não abrimos mão de trabalhar com os conceitos fundamentais da psicanálise, prosseguindo no esforço de encaminhar o tema

¹ Orientada por Vera Lopes Besset e concluída, em 2004, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o apoio do CNPq.

por meio da lógica do funcionamento do inconsciente, uma vez que situamos a psicanálise e a educação entre os campos do necessário e do impossível, ou seja, do educável e do ineducável, atravessados pela indecidibilidade do fracasso escolar.

O caráter *indecidível* do fracasso escolar nos leva a defender a ideia de que sua etiologia sempre é parte de uma determinada contingência educacional, ou seja, não há uma verdade generalizável ou calculável que explique sua manifestação em todos os alunos que o experimentam. Essa ideia encontra apoio também na proposição de Lacan segundo a qual “não se poder dizer algo parecido com alguma coisa que possa ter função de verdade” (1/6/1972, inédito), isto é, uma verdade sem falhas. Advogamos, portanto, a impossibilidade de universalizar as causas do fracasso escolar, devendo-se abordar os impasses da educação na singularidade de cada caso, de acordo com a lógica e a política educacional das escolas.

A forma de conversação utilizada pelo projeto Aleph como ferramenta de pesquisa e intervenção na interface entre a psicanálise e a educação tem sido de enorme valor. Concordamos com Santiago (2007, p. 1) que esse dispositivo:

Tem na “associação livre coletivizada” ponto forte de sustentação, pois ela permite que o “objeto de estudo” seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes. Trata-se de uma tentativa de localizar os pontos de condensação do mal-estar na cultura atual e criar possibilidades de que as máximas impostas pela cultura sejam questionadas por cada um no grupo. Visa a tocar o ponto de real do sujeito, indo além da ficção de cada um, buscando o sem sentido que provoca surpresa.

Como resultado de nossa intervenção, foram produzidos relatórios, cuja análise realizada pelo grupo de pesquisa objetivou averiguar as incidências do fracasso escolar, identificadas pelas instituições de ensino como defasagem idade e série, repetência e evasão escolar. Foram tomadas como base para o entendimento do funcionamento das escolas as modalidades discursivas que tinham efeitos sobre as práticas político-pedagógicas, ou seja, como cada uma delas se situava no campo de quem detém a autoridade e o saber. Nesse contexto, o Projeto não pretendeu oferecer um modelo pedagógico que respondesse às demandas das escolas já que, ao sustentar a hipótese de que as causas do fracasso escolar são *indecidíveis*, supôs que nenhum padrão poderia dar conta da demanda de erradicá-lo. Assim, oferecemo-nos, em conversações em grupo, apenas para tentar encontrar soluções contingentes para os impasses singulares que se apresentavam, impossibilitando que a aprendizagem dos alunos seguisse seu curso esperado. Entre as consequências

do dispositivo implantado, destaca-se a criação, pelos educadores, de grupos de reflexão como forma de lidar com as tensões que se apresentavam nas escolas, mesmo na ausência da equipe do Projeto Aleph.

O impossível pode não se traduzir por impotência

Se reconhecermos que a relação mestre-aluno existe desde a Antiguidade e considerarmos a situação vivida entre Aristóteles e Alexandre, o Magno da Macedônia (356-323 a.C.), poderemos tomar o educável, o ineducável e a transferência amorosa como os motores da transmissão de saber. Aristóteles, encarregado da educação de Alexandre, não conseguiu fazer dele o filósofo dos sonhos de seu pai, Felipe da Macedônia, mas o jovem acabou tornando-se um grande conquistador. De acordo com os parâmetros gregos, e mesmo no conceito de educação vigente na cultura contemporânea, circunscrito à ideia de hipermodernidade sugerida por Lipovetsky (2004),² verificamos a presença do impossível na transmissão do saber.

Noções como transmitir conhecimentos, instruir, privar e domesticar impulsos, ainda ligadas ao sentido usual de educação, corroboram a ideia aristotélica de virtude como hábito adquirido: “O mestre, em sua tarefa, deveria se esforçar em tentar *domar* o vulcão que irrompia em seu aluno e barrar o *Outro*³ do saber” (Cohen, 2006, p. 25). Nesses termos, a situação vivida por Alexandre com seu mestre seria o que chamamos hoje de fracasso escolar? O que é, de fato, o fracasso escolar? Movido por suas paixões, Alexandre revelou o ineducável, ou seja, agiu de forma diferente do que seu conhecimento determinava, e essa diferença de conduta pareceu algo irracional a Aristóteles, para quem as emoções, os desejos atrapalhavam a aquisição do saber. Para a psicanálise, no entanto, o que era uma perturbação das condições ideais da educação para o filósofo pode ser lido à luz das manifestações inconscientes e do desejo ineducável.

Freud falou da existência de “três profissões impossíveis – *educar, analisar e governar*” (Freud, 1974, p. 341), mas não desprezou o papel social dos educadores. Ao contrário, ofereceu a psicanálise como um instrumento que pode auxiliar na educação de uma criança. Com efeito, a psicanálise, que

² A referência a Lipovetsky diz respeito à educação que vem sendo marcada pela radicalização dos princípios da modernidade, como o individualismo exacerbado, o hiperconsumo capitalista e a visada técnico-científica, os quais têm influenciado políticas educativas e currículos escolares. Ainda sobre esse tema, encontramos em Bauman orientações sobre o que é o ato de educar na atualidade, já que estamos imersos “numa cultura consumista [...], que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro” (Bauman, 2003, p. 22). Bauman, na verdade, alerta-nos para o fato de que as incertezas de hoje são de um tipo inteiramente novo: as ameaças que assolam nossas vidas acontecem aleatoriamente e de tal forma que não há como prever, programar, planejar, pois o inesperado, que sempre existiu, aumenta seus efeitos num contexto de individualismo exacerbado.

³ Referido aqui ao campo do simbólico, segundo as primeiras teorias de Jacques Lacan (1957).

subverte a ideia aristotélica de dominar o desejo, situa-o no cerne das questões éticas (Lacan, 1997).

Desafiados pelo diálogo com os educadores buscamos orientação na teoria psicanalítica e encontramos o seminário *De um Outro ao outro* (2008), onde Lacan começa a apresentar sua teoria dos laços sociais por intermédio dos discursos, consolidando-a, em 1969 e 1970, no seminário *O avesso da psicanálise* (1992). Fatos de linguagem, os discursos têm em seu cerne elementos de incompletude e impossibilidade, “pois não existe um ponto de fechamento do discurso” (Lacan, 1992, p. 15), ainda que sua essência possa dispensar a fala. São estruturas com quatro posições, “aparelho de quatro patas” (Lacan, 1992, p. 18), em que os elementos se ordenam da seguinte forma:

[agente]	[Outro]
[verdade]	[produto]

O *agente* é o lugar dominante e age de forma imperativa, exercendo sua influência sobre os demais elementos. A *verdade* sustenta o agente, garante seu funcionamento, mas está recalcada. Por sua vez, o *Outro* “como campo – posto que não há nenhum Outro” (Lacan, 1992, p. 13) é movido pelo agente, sendo o *produto* o resultado do laço social estabelecido por eles. Os elementos, que ocupam esses lugares de modo contingente, também são quatro: o *significante mestre* (S_1), o *saber* (S_2), o *sujeito dividido* ($\$$) e o *objeto a* (a).

O discurso do mestre foi o primeiro a ser apresentado por Lacan. Trata-se de um discurso de dominação que se refere à relação de mestria própria ao laço social criado pela civilização, podendo-se relacioná-lo a um dos impossíveis freudianos: *governar*. Nele, o significante mestre domina, isto é, ocupa o lugar de agente e, sustentado pelo sujeito que detém a verdade recalcada, move o saber, na condição de Outro, para que se produzam objetos de gozo. Esses objetos, em sentido freudiano, definem-se como o mais além do princípio do prazer, ao passo que, para Lacan, nesse momento de seu ensino, são o que sobra, o excesso necessário para fazer o discursivo.

$$\underline{S_1} \rightarrow \underline{S_2}$$

$$\$a$$

Com um quarto de giro no sentido horário, chega-se ao que Lacan chamou de discurso da histérica ou do amor. Representa o que pode fazer objeção ao discurso capitalista, abordado adiante, pois reintroduz no laço social as relações de amor. O que a histérica, no lugar de sujeito dividido, pede ao mestre é que ele construa um saber sobre seu valor, fazendo o significante mestre trabalhar.

$$\underline{\$} \rightarrow \underline{S_1}$$

$$a S_2$$

Com mais um deslocamento discursivo, encontramos o discurso do analista, no qual o agente tem função de objeto a e se dirige ao sujeito, que ocupa o lugar do Outro, para que este produza o significante mestre. O saber está no lugar da verdade, mas é inconsciente e só pode ser acessado pela análise. Trata-se do discurso que é o avesso do discurso do mestre.

$$\frac{a \rightarrow \mathfrak{S}}{S_2 \quad S_1}$$

Por fim, o discurso universitário tem como agente o saber (S_2). O objeto está no lugar do Outro, razão pela qual se pode pensar o aluno nessa posição, no sentido de ser aquele a quem a mensagem se dirige. Ao mesmo tempo, o significante mestre (S_1), que determina a castração, está recalcado no lugar da verdade, produzindo-se assim sujeitos “formados”.

$$\frac{S_2 \rightarrow a}{S_1 \quad \mathfrak{S}}$$

Um das funções da introdução do objeto a na teoria dos discursos é demonstrar que há “um resto que constitui o motor de funcionamento dos mesmos” (Cohen, 2006, p. 54). Em outras palavras, ele representa a renúncia dos homens diante das exigências da civilização, ou seja, a renúncia às pulsões. Além disso, o objeto a foi nomeado por Lacan como objeto mais-de-gozar, “em referência ao conceito marxista da mais-valia” (Cohen, 2006, p. 54).

Em 1972, Lacan apresenta outro discurso, mas diz não se tratar de um quinto discurso, e sim de uma modificação do discurso do mestre: o discurso capitalista, descrito por ele em conferência proferida no dia 12 de maio na cidade de Milão, pouco tempo depois do seminário *O avesso da psicanálise* (1970). O objetivo dessa nova modalidade discursiva era demonstrar sua preocupação com as dificuldades do laço social. Houvera, no entender de Lacan, um deslizamento do significante mestre, isto é, a troca de posição entre o agente e a verdade. Além disso, ao escrever esse discurso, ele inclui flechas que indicam a dependência do sujeito em relação ao objeto mais-de-gozar. No discurso capitalista, portanto, o sujeito é completado por seu objeto a (Soler, 1998) e se consome, no duplo sentido dessa palavra.

A inversão operada no discurso do mestre tem consequências sérias: de um lado, a felicidade é garantida pela aquisição de bens de consumo, mas, de outro, acaba empurrando o sujeito para o isolamento, ao viabilizar novas formas globalizadas de laço social. Trata-se de uma forma paradoxal de viver, já que o discurso capitalista produz o máximo do individualismo, criando dificuldades para o sujeito no laço social, ou seja, no declínio dos ideais na

contemporaneidade e no aparecimento da encarnação de um Outro social pluralizado e não orientado pela interdição. Em busca de um consumo desenfreado, a lei e o desejo são influenciados pela competição exacerbada e pelo conflito.

No lugar do comando, portanto, vê-se que o sujeito se torna um falso agente, pois é sustentado pelo significante mestre que está recalcado no lugar da verdade. O objeto *a* permanece no lugar da produção, endereçado ao sujeito como promessa de completude. Desse modo, essa forma de discurso tende a emperrar o laço social; a serviço da perversão, ele promete a felicidade absoluta, ou seja, desmentindo a castração, satisfazer inteiramente o desejo que se constitui da falta.

$$\frac{s}{s_1} \times \frac{s_2}{a}$$

À luz dessas considerações, o fracasso escolar pode ser pensado como uma patologia contemporânea relacionada à exacerbção do discurso capitalista. O crescente fracasso escolar, na condição de sintoma contemporâneo, denuncia a existência de uma educação que tem como base a suposta igualdade entre homens e mulheres, e entre adultos e crianças regidos pela ética do consumo. Como consequência dessa suposta igualdade, difunde-se na cultura uma promessa de gozo segundo a qual quase tudo é permitido. Mas que tipo de economia psíquica faz com que se pague qualquer preço pelo prazer e se busque-o “cada vez um a mais”, ainda que, muitas vezes, ao preço da dor ou da morte? (Cohen, 2006, p. 60).

Os discursos na conversação com educadores

O fracasso escolar, geralmente considerado um tipo de distúrbio de aprendizagem, muitas vezes leva crianças e adolescentes ao atendimento psicanalítico. Nesse contexto, a função do psicanalista, junto às instituições de ensino ou dentro delas próprias, traduz o desafio feito à psicanálise quanto à sua inscrição na pólis, razão pela qual discussões que incrementem a interface entre a educação e a psicanálise podem contribuir tanto para viabilizar a educação quanto para testemunhar o exercício da psicanálise no mundo. Valendo-nos da orientação dada pela psicanalista francesa Laure Naveau, defendemos que essa proposta se inscreve sob o modo de conversações, pois, em tais discussões, implica-se “algo de cada um”, sem que se suponha “uma neutralidade indulgente” (Naveau, 1999, p. 107). Tendo como base o trabalho desenvolvido na França, desde 1996, pelo Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (CIEN), a conversação, instrumento de nossa

pesquisa-intervenção, permite que a associação livre, como esclarece Jacques-Alain Miller, seja:

Coletivizada, na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas. (Miller, 2005, p. 15-20, tradução livre)

Ao pensar sobre a posição do analista na instituição em *Linhas de progresso na psicoterapia psicanalítica* (1974), Freud aborda a prática da psicanálise, destacando seu valor quando aplicada a formas de tratamento diferentes daquela sobre a qual se desenvolveu a técnica que lhe caracteriza. Em seguida, não só apresenta os avanços da psicanálise desde sua criação como ressalta a importância de sua utilização em instituições como forma de não restringir o tratamento psicanalítico às classes sociais mais favorecidas economicamente. Por sua vez, Lacan, em *Proposição de 9 de outubro de 1967* (2003), retoma a aplicabilidade da psicanálise na instituição para mostrar que ela não se desvincula da psicanálise “pura”, “didática” ou “em intensão”. Em seu entender, cabe ao psicanalista-cidadão o desafio ético de saber como a lei opera na cidade e de como se pode praticar a psicanálise sem se afastar do discurso analítico em outros contextos que não o consultório.

Em nosso estudo, as três escolas foram tratadas com base na “lógica coletiva” indicada pelos ensinamentos de Freud e Lacan, uma vez que, como já indicado, buscamos verificar o funcionamento delas por meio das particularidades discursivas que produziam efeitos e alicerçavam práticas político-pedagógicas, ou seja, os modos pelos quais cada uma delas se apresentava como representante do campo do “Outro” (da educação), chamado de “coletivo ou social” (Miller, 2000, p. 220).

Assim, na análise dos relatórios realizados pela equipe do Projeto Aleph, a partir dos grupos de conversação com os educadores, verificou-se grande incidência do discurso da histórica. Queixas, insatisfações, reclamações e acusações foram a tônica mais comumente encontrada, ou seja, um apelo à instalação de algo que “funcionasse” e servisse de modelo de satisfação de tais demandas. Aos olhos desses grupos, a etiologia do fracasso escolar estaria além deles próprios e, conseqüentemente, fora da alçada de sua responsabilidade. Disseram acreditar, por exemplo, que o fracasso escolar reside na falta de limites das crianças, na

família, no abandono do Estado em relação à educação, na política educacional e nos diferentes modelos pedagógicos que acompanham as mudanças no poder público, mas não se solidificam.

Na próxima seção, procuramos indicar de forma sucinta, numa breve escansão, como o dispositivo da conversação se inscreveu nas três escolas escolhidas, para então passarmos às considerações finais sobre os efeitos de nossa proposta.

O dispositivo

Oferecemos, sob a forma de conversações, um espaço de reflexão em grupo a professores, diretores e equipe de apoio técnico das escolas, no qual foram abordadas as causas e as consequências do fracasso escolar. Em cada grupo, havia um psicanalista e dois relatores da equipe do Projeto Aleph, cuja função era registrar e transcrever os diálogos. De posse dessa transcrição, passamos a um segundo espaço de conversação, o laboratório Aleph, em que psicanalistas e educadores que não participaram do dispositivo proposto nas escolas procuraram extrair consequências da situação vivida nesta prática.

No diálogo com os educadores, fora e dentro das instituições escolares, a tensão estabelecida entre o educável e o ineducável, presentes em toda aprendizagem, surgiu de forma recorrente. Após os dez encontros realizados nas três escolas, da leitura e da análise dos relatórios feitos a cada sessão, destacaram-se falas características de cada um dos discursos apresentados na seção anterior. Vejamos, então, alguns exemplos dessas falas, nas quais predominam o discurso da histórica e sua tônica de insatisfação.

A gente se envolve, mas está sendo muito difícil, pois o externo é muito maior. A escola é quem se preocupa com as faltas dos alunos, em vez de os pais virem à escola justificá-las.

A gente vê que tem muita gente parindo por aí, e depois dizem que a escola é que é ruim.

Nota-se aqui que o educador demonstra uma atitude de não responsabilização por seus atos, uma vez que toma o fracasso escolar como externo à sua ação. Ao apontar para a incompletude do Outro da educação, não percebe que ele próprio é parte desse campo. Não por acaso, a escola, cujos profissionais recorreram de forma mais frequente ao discurso da histórica, foi aquela que, na avaliação dos órgãos governamentais, manteve as taxas de fracasso escolar constantes,⁴ ou seja, os índices de fracasso escolar se conservaram quase que inalterados a despeito da capacitação de seus professores durante um ano.

⁴ Referimo-nos ao estudo de campo (2004) em que as escolas foram selecionadas segundo três categorias de avaliação: suposto fracasso, possível sucesso e manutenção de resultados. Tais categorias foram criadas obedecendo a uma lógica preestabelecida que encontrou ressonância nos resultados obtidos na avaliação feita pela SME no ano 2000.

O discurso do mestre, em que o aluno pode estar situado no lugar de objeto de gozo⁵ e há uma promessa de um saber sem furo, também apareceu de forma significativa. Nele, o educando, apesar de esmagado pelo saber do Outro, sustenta esse lugar, pois se mantém referido ao Mestre, como se depreende desta afirmação: “Eu estou salvando alunos. O ponto nevralgico aqui é cumprir as regras”.

A escola que apresentou maior índice de falas apoiadas no discurso do mestre foi a que, durante o estudo de campo (2004), havia sido incluída na categoria “possível sucesso”. Essa categoria foi criada partir dos critérios avaliados pela Secretaria Municipal de Educação, no ano 2000. Esse resultado nos surpreendeu, mas compreendemos que a escola não era a mesma do contexto da pesquisa. Na ocasião de nossa proposta, o quadro de professores encontrado durante o estudo de campo se esvaziara em virtude da violência externa, três turnos tinham sido implantados e a direção comandava o corpo tanto docente quanto discente com determinação, numa tentativa extrema de impedir a extinção da escola. Nessa instituição, portanto, os educadores não podiam falar o que queriam, já que eram orientados sobre o que podiam ou não dizer. Como essas declarações foram dadas apenas ao término do processo, nós as consideramos uma produção decorrente de nosso trabalho.

Os demais discursos se apresentaram com frequência menor, mas não devemos deixar de assinalá-los. O discurso do universitário, que tem como agente o saber e produz sujeitos que devem estar informados, já que a ênfase recai sobre o conhecimento, foi detectado nos seguintes relatos:

A pobreza já existia, a violência também, mas não como hoje. A escola está quebrada, há muita falta de respeito, o professor é que tem que acabar dando o seu jeitinho.
Dei todos os conselhos, e ele me chamava até de mãe. Fiz todas as tentativas, mas ele acabou sendo morto aos 16 anos.

Esse discurso teve maior expressão na escola onde houve, após a capacitação realizada pelos órgãos públicos, piora nos índices de fracasso escolar (suposto fracasso) segundo os critérios oficiais. Nela, podemos inferir que havia predominância do real, que se impunha ao processo ensino-aprendizagem e se fazia presente na violência, no tráfico de drogas e nas ameaças contra a equipe docente, tornando o ato educativo impotente.

O discurso do analista, por sua vez, foi encontrado poucas vezes. Agenciando esse discurso, encontramos alguém sustentado pela verdade do saber-fazer do

⁵ Gozo no sentido freudiano do para além do princípio do prazer (Freud, 1920) e, na visada lacaniana, como excesso, resto (Lacan, 1967).

sujeito falante e permitindo responsabilizar-se por seus atos, como na seguinte afirmação: “Se o caos já está instalado, temos que fazer algo produtivo dentro dele”.

Na mesma direção, uma das professoras contou que, a partir dos encontros com o projeto Aleph, pode repensar sua atitude com um aluno e se dispôs a conversar com ele. Mesmo após ter sido suspenso, esse aluno não só pulou o muro da escola, pois precisava continuar a conversar com a professora, como levou consigo outro aluno que também havia sido expulso e precisava falar. Depois disso, a oferta da professora se instalou na forma de um plantão em que escutava os alunos que a procuravam. “Sou professora readaptada, mas me ofereço para tentar alguma coisa com os alunos, um a um, na sala de leitura.”

Por fim, o discurso capitalista, que estaria como pano de fundo, mesmo durante o predomínio dos outros discursos, foi expresso dos seguintes modos:

Vou dar aula para os que se interessam, pois somos cobrados em produtividade.

Esse barco está precisando de comando, está sem comando. Todos precisam remar no mesmo sentido e dar resultado.

Tais aspectos observados em nosso trabalho deixam claro que, no declínio dos ideais, há um enfraquecimento de instituições como o Estado, a família e a escola com seus valores político-pedagógicos. Somando-se à promessa de uma constante satisfação determinada pelo consumo excessivo, deparamo-nos com excessiva presença da indisciplina e da violência nas escolas de hoje.

Gorostiza nos ajuda a pensar sobre a incidência desse declínio na educação contemporânea.

[...] A função do pai é a de oferecer pontos de ancoragem ao sujeito. Por um lado, um ponto de ancoragem identificatório. Por outro, um ponto de onde regula seus modos de satisfação. Sem esses pontos de apoio e regulação, fonte de produção de sentido, o sujeito cai – literalmente – à deriva. (*Scilicet dos Nomes do Pai*, 2006, p. 23)

Em nossas conversações, isso pode ser constatado, por exemplo, nos seguintes relatos:

Suspendi um aluno e a educadora X disse que o papelzinho de suspensão estava com a outra, e até hoje este papelzinho não apareceu e não pude suspender o tal aluno.

Há o problema da autoridade, da escola também. Uma determinada mãe bateu em alguém pela primeira vez e verificou que nada aconteceu... Desta feita sentiu-se autorizada a fazer outras vezes.

Considerações finais

Na condição de psicanalistas, testemunhamos em nossa práxis que a educação formal se encontra imersa num contexto de produção de angústia que se reedita em preocupações com o fracasso escolar. Dizemos que se reedita porque, em sua versão contemporânea, o fracasso escolar aparece sob nova roupagem, apresentando-se ora como inibição, ora como sintoma, nos sentidos freudianos discutidos em *Inibições, sintomas e angústia* (1926). Na primeira, supomos bastar um manejo na situação transferencial sobre o eixo professor-aluno para que haja facilitação na aprendizagem. No segundo, levantamos a hipótese de um encontro traumático que pode se transformar numa repetição geradora de sofrimento que deve ser endereçado à intervenção de um analista.

Em 1914, no texto sobre a psicologia escolar, Freud ressaltou a importância da figura do professor para o aprendizado do aluno e a influência que ela tem na relação futura do sujeito com o saber. Na verdade, tal vinculação entre mestre e aluno nada mais é do que a consequência da transferência amorosa com o professor que exerce papel facilitador ou impeditivo na produção de saber. O fracasso no cotidiano das escolas, ou seja, isso que falha, rateia e faz parte da vida, indica uma verdade que, segundo Lacan (1962), é sempre “não-toda”, uma vez que só pode ser meio-dita. De acordo com a lógica de funcionamento do inconsciente, inferimos que não se pode chegar à última palavra, nem alcançar um saber sem falhas, testemunhando-se que o estatuto do impossível (o que escapa a qualquer tipo de simbolização e é próprio aos mecanismos inconscientes) deve sempre estar incluído em todo ato educativo, sem que se transforme em impotência, como constatado em muitos momentos de nosso trabalho.

Dos relatos colhidos das conversações realizadas nas três escolas públicas do Rio de Janeiro pudemos depreender a angústia de professores e alunos ao depararem o fracasso em responder às exigências contemporâneas do mercado de produção científica. É preciso, contudo, indagar se as exigências da sociedade atual aumentaram a tensão gerada entre o que é do campo do sujeito singular e as exigências da civilização, ou se o que vemos hoje ainda é uma mesma resposta do homem, porém revestida de significantes diferentes, aos sacrifícios impostos pela renúncia pulsional, o que, no entanto, extrapola os limites deste artigo.

No que concerne ao dispositivo utilizado no trabalho com as escolas, podemos verificar que a conversação, para além do projeto de pesquisa, pode sustentar um espaço de fala e interlocução entre os educadores sobre as etiologias do fracasso escolar em nossa cidade, uma vez que, na rede interdisciplinar estabelecida a que nos referimos neste artigo, incidências da psicanálise aplicada delimitaram modos pelos quais o saber circulava ou não nos discursos. Ao se cristalizarem e emperrarem a máquina discursiva nas instituições de ensino, a predominância da queixa, paradigma do discurso da histórica, e a incidência da mestria e do saber absoluto sobre o que fazer com os alunos foram pontos que se destacaram durante esses encontros com os educadores. Por exemplo, em contextos em que imperava o “saber sabido” como efeito do discurso universitário, poucos foram os momentos em que surgiu da fala dos educadores algum tipo de corte ou interpretação que se assemelhasse ao discurso do analista e produzisse algo de singular.

Por intermédio das consequências extraídas após o final do processo de conversação, depreendemos o que foi possível a cada um: autorizar-se do lugar de educador, verificar mudanças de posição na lógica discursiva e propiciar uma maior circulação dos significantes na associação livre e coletiva. Na solidão de seus atos, os participantes do dispositivo em que nos incluímos puderam aprender mais do que ensinar, pois operavam sobre o não saber que faz girar os discursos. Os restos recolhidos e o que, no momento de concluir, ficou para cada um de nós sobre a questão crucial das causas do fracasso escolar foram sustentados pela lógica indecível, ou seja, não se mostrou possível afirmar a existência de uma etiologia verdadeira ou falsa do fracasso escolar. O que *não cessava de não se escrever* (Lacan, 1985) ou o real impossível de alguma forma pôde, pela via do encontro, da contingência ou da lógica do *não-todo*, escrever-se, abrindo novas maneiras de ensinar e aprender, e levando-nos a concluir que se podem criar ações sobre o que advém como impasse em face do fracasso escolar, mesmo quando este emerge em sua insistência sintomática.

Referências

- Aurélio, B. H. (1999). *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Cohen, R. H. P. (2006). *A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Freud, S. (1974). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *Edição standard das Obras completas de Sigmund Freud* (v. XIII). Rio de Janeiro: Imago. (Texto originalmente publicado em 1914).

Freud, S. (1974). Sobre o narcisismo: uma introdução. *Edição standard das Obras completas de Sigmund Freud* (v. XIV). Rio de Janeiro: Imago. (Texto originalmente publicado em 1914).

Freud, S. (1974). Linhas de progresso na psicoterapia psicanalítica. *Edição standard das Obras completas de Sigmund Freud* (v. XVII). Rio de Janeiro: Imago. (Texto originalmente publicado em 1919).

Freud, S. Além do princípio do prazer. *Edição standard das Obras completas de Sigmund Freud* (v. XVIII). Rio de Janeiro: Imago. (Texto originalmente publicado em 1920).

Freud, S. (1974). Prefácio A Juventude Desorientada de Aichhorn. *Edição standard das Obras completas de Sigmund Freud* (v. XIX). Rio de Janeiro: Imago. (Texto originalmente publicado em 1925).

Freud, S. (1974). O futuro de uma ilusão. *Edição standard das Obras completas de Sigmund Freud* (v. XXI). Rio de Janeiro: Imago. (Texto originalmente publicado em 1927).

Godel, K. (1930). *Acerca de proposições formalmente indecidíveis nos principia mathematica e sistemas relacionados*. Curso no Institute for Advanced Study. Mimeo.

Gorostiza, L. (2006). *O pai e a autoridade*. Scilicet dos Nomes do Pai, p. 23-25.

Lacan, J. (1997). Seminário 7: *A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto originalmente publicado em 1959-1960).

Lacan, J. (1998). Seminário 11: *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto originalmente publicado em 1964).

Lacan, J. (2008). Seminário 16: *De um Outro ao outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto originalmente publicado em 1968-1969).

Lacan, J. (1970). Seminário 17: *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto originalmente publicado em 1969-1970).

Lacan, J. Seminário 19: *O peor El saber del psicoanalista*. (CD) e-book. Folio Wiews para Windows 4.1. (Texto originalmente publicado em 1972, inédito em português).

Lacan, J. (1985). Seminário 20: *Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto originalmente publicado em 1972-1973).

Lacan, J. (1972). *Conférence à l'Université de Milan*, 12/5/1972, Édition La Salamandra.

Lacan, J. (1998). De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto originalmente publicado em 1957).

Lacan, J. (2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto originalmente publicado em 1967).

Miller, J. A. (2000). A teoria do parceiro. In: Monteiro, E. & Ribeiro, V. A. (Org.). *Os circuitos do desejo na vida e na análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Escola Brasileira de Psicanálise, p.153 -207.

Miller, J. A. et al. (2005). *La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. Buenos Aires: Paidós. p. 15.

Miranda, Margarete Parreira, Vasconcelos, Renata Nunes & Santiago, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão* (6) Col. LEPSI IP/FE-USP 2007, São Paulo, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?>>. (Acessado em 27/10/2008).

Naveau, L. (1999). *Une intervention en institution*. Paris: Mental. n. 6.

Soler, C. (1998). *A psicanálise na civilização*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

Vieira, M. P. (2008). *Sobre o encontro com o discurso analítico*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Zizek, S. (1991). *O mais sublime dos histéricos: Hegel com Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

