

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Mônica da Motta Salles Barreto**

**O presente de uma desilusão: fracasso escolar e triunfo do sujeito**

Juiz de Fora  
2020

**Mônica da Motta Salles Barreto**

**O presente de uma desilusão: fracasso escolar e triunfo do sujeito**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Schapper Santos

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Theophilo da Costa-Moura

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Barreto, Mônica da Motta Salles .

O presente de uma desilusão : fracasso escolar e triunfo do sujeito / Mônica da Motta Salles Barreto. -- 2020.

175 f. : il.

Orientadora: Ilka Schapper Santos

Coorientadora: Fernanda Theophilo da Costa-Moura

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Psicanálise e educação. 2. Sujeito do sintoma. 3. Fracasso Escolar. I. Schapper Santos, Ilka , orient. II. Costa-Moura, Fernanda Theophilo da , coorient. III. Título.

**Monica da Motta Salles Barreto**

**O presente de uma desilusão: fracasso escolar e triunfo do sujeito**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 19 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA



---

Dr.<sup>a</sup> Ilka Schapper Santos – Orientador(a)  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dr.<sup>a</sup> Fernanda Theophilo da Costa-Moura – Coorientador(a)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



---

Dr.<sup>a</sup> Juliana Maddalena Trifilio Dias  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Moraes Fontes  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dr.<sup>a</sup> Anna Carolina Lo Bianco Clementino  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



---

Dr. Marcelo Ricardo Pereira  
Universidade Federal de Minas Gerais

Ao meu pai, Jubel,  
Ao meu amor, Camila,  
Aos meus filhos, Antônio e Laura,  
Dedico este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Ao final deste percurso de escrita, ora prazeroso, ora nem tanto, com momentos de dificuldades e incertezas e tantos outros de satisfação por sentir o avanço do texto – todos esses inquietantes – é importante agradecer a todos que estiveram presentes e contribuíram com o trabalho. Algumas eu agradeço nominalmente, outras tantas são lembradas, embora os nomes não apareçam no texto.

Início agradecendo ao meu amor, Camila, e aos meus filhos, Antônio e Laura, pela paciência, presença e escuta durante todo o período da escrita desta tese. Essas três pessoas queridas me escutaram, preferencialmente na cozinha de nossa casa, falar incontáveis vezes sobre este trabalho, e – acreditem! – lendo trechos da tese para ver se estavam claros; em alguns momentos com entusiasmo e, em tantos outros, com muito menos animação. Tiveram paciência nos piores momentos e comemoraram os melhores, com vinho e pizza.

Não poderia deixar de agradecer especialmente ao meu pai, Jubel, a quem também dedico esta tese, que me despertou para a psicanálise e nunca se cansou de conversar sobre esta pesquisa comigo, do projeto para seleção ao doutorado à finalização do trabalho. Agradeço por nunca ter hesitado em escutar e contribuir. À Eduarda agradeço pela força e por compartilhar comigo experiências na educação.

Agradeço também à minha mãe, Helena, pela aposta permanente no meu trabalho, vibrando comigo a cada passo, pedindo notícias do andamento da escrita e perguntando com curiosidade sobre a pesquisa – o que seria esse RSI? –. Agradeço também pelo apoio em momentos de aperto, pelas acolhidas de mãe e avó. Ao Zé Claudio, por acreditar e vibrar ao lado dela. Não poderia deixar de lembrar dos meus irmãos, André, Cecília, Tati, Nuno, Bruninho e Renata, e também da tia Nana, por serem sempre meus amigos e acompanharem, ora mais de perto ora mais distantes, as minhas labutas; e à pequena Bia, por trazer alegria ao meu percurso, com sua fofura e seus primeiros passos. Ao Nobile, agradeço pela força em momentos cruciais e por acompanhar os nossos filhos em momentos em que precisei me ausentar.

Importante agradecer também à Ilka e à Fernanda, por aceitarem o desafio de me orientar nesta tese e irem até o final dele comigo. À Fernanda pelas orientações precisas, por me receber no Rio para conversas sobre este trabalho, pelas trocas via

mensagem de whatsapp e telefonemas. Para mim sempre foi um privilégio escutar a Fernanda. À Ilka, que me acompanha há muitos anos, que extrapolam, e muito, a escrita desta tese, pela participação no Psile, por me apresentar o CAEE – contribuição especial para a pesquisa – por me escutar ao longo do processo e me ajudar até o final para que a defesa deste trabalho pudesse acontecer. Agradecer também às professoras Ana Maria e Anna Carolina, por contribuírem com o texto da qualificação e por aceitarem participar da defesa. Aos professores Marcelo e Juliana pela participação como membros titulares na defesa e à Fernanda Liberali, Renata, Ana Rosa e Núbia por aceitarem o convite para suplentes da banca.

Agradeço aos participantes da pesquisa, que cederam parte de seu tempo para me contarem um pouco de suas histórias, inquietações, expectativas e angústias. São falas que trouxeram alma para este trabalho.

Ao Ato Freudiano – Escola de Psicanálise de Juiz de Fora, pelos laços e formação, fundamentais na escrita desta tese. Especialmente à tia Zu, que me ajudou a pensar muitos aspectos desta pesquisa, agradeço pelas conversas, trocas, e seus seminários imperdíveis; e à amiga Pri Campos, presente nos momentos de apostas e dúvidas em relação aos meus escritos, que nunca hesitou em conversar a respeito, e me ajudou, e muito, a organizar as minhas ideias ao longo da escrita.

Gostaria de dar um abraço especial também na minha prima e amiga Lili, pelas inúmeras conversas ao telefone e Whatsapp, que sempre me ajudaram a pensar nas questões mais inquietantes ao longo de todo o processo de elaboração do texto, e por trazer Lulu à nossa família, sempre motivo de alegria. Lili está sempre tão perto, morando tão longe.

Agradeço também à Elvira Navarro pela escuta imprescindível, antes, durante e depois da escrita deste trabalho. A escuta pode ser, em muitos momentos, o melhor presente.

Por fim, agradeço aos colegas do Psile, especialmente à Rita, pelos estudos compartilhados; aos colegas do núcleo de dissertação, especialmente à amiga Ju Magaldi, pelos momentos de conversas e café, trocas sempre formativas; e à Luiza, pelas imagens e paciência para fazê-las e refazê-las.

Talvez desilusão seja o medo de não pertencer mais a um sistema. No entanto se deveria dizer assim: ele está muito feliz porque finalmente foi desiludido (LISPECTOR, 1995, p. 17).

## RESUMO

Esta investigação, desenvolvida do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) tem como objetivo responder à questão de pesquisa: que lugar tem na escola o sujeito que fracassa? A proposta é pensar o lugar de sujeito dos alunos sob a perspectiva da psicanálise, dando grifo às elaborações de sintoma e mal-estar de Freud e Lacan, em um contexto em que a escola assume as metas e resultados, ditados por indicadores educacionais e avaliações externas, como ideal, como instância que dita sobre as normas escolares. Nesse sentido, buscamos, na educação, o alcance das metas em um cenário de idealização da aprendizagem ainda que, para isso, tenhamos que excluir aqueles que deveriam representar a finalidade última das escolas: nossos alunos. Nessa inversão em que os resultados avaliativos deveriam ser atividade-meio e tornam-se atividade fim, buscamos escamotear o mal-estar, excluindo os sujeitos da escola. Mas os sujeitos, em uma perspectiva da psicanálise, insistem em comparecer por meio de tropeços, de atos fracassados, resultando no que identificamos e nomeamos como fracasso escolar. Para realização da pesquisa, a partir dessa premissa inicial, recorreremos a algumas falas de profissionais de um Centro de Atendimento Especializado em Educação (CAEE) de Juiz de Fora/MG e também a fragmentos de quatro dissertações do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Avaliações e Políticas Públicas em Educação (CAEd) da UFJF, no qual a pesquisadora, autora deste texto, trabalha como suporte de orientação, além de entrevistas com as autoras dessas dissertações. Ao final do percurso foi possível concluir que o fracasso escolar em termos absolutos fica engendrado no imaginário, assim como o sucesso total, que também é uma idealização de aprendizagem. O fracasso como fenômeno social é imaginarizado, assim como o sucesso escolar em termos absolutos. No entanto, pôde-se concluir também que os fracassos, no plural, se fazem presentes na escola –os fracassos como sintomas, como possibilidade de o sujeito emergir. É no ato fracassado que o Real do sujeito pode comparecer e são os tropeços que podem fazer rasura no imaginário tanto de sucesso quanto de fracasso.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Sujeito do sintoma. Psicanálise e educação.

## ABSTRACT

This investigation, developed by the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), aims to answer the research question: what place does the failing subject have at school? The proposal is to think the students' place of subject under the perspective of psychoanalysis, giving emphasis to the elaborations of symptom and malaise of Freud and Lacan, in a context in which the school assumes the goals and results, dictated by educational indicators and external evaluations as ideal, as an instance that dictates about school rules. In this sense, we seek, in education, the achievement of goals in a scenario of idealization of learning although, for that, we have to exclude those who should represent the ultimate purpose of schools: our students. In this inversion in which the evaluative results should be an intermediate activity and become an end activity, we seek to hide the malaise, excluding the subjects from school. But the subjects, in a psychoanalysis perspective, insist on appearing through stumbles, through failed acts, resulting in what we identify and name as school failure. To carry out the research, from this initial premise, we used some speeches by professionals from a Specialized Service Center in Education (CAEE) in Juiz de Fora/MG and also fragments of four dissertations from the Professional Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Evaluations and Public Policies in Education (CAEd) of the UFJF, in which the researcher, author of this text, works as a support for guidance, in addition to interviews with the authors of these dissertations. At the end of the course, it was possible to conclude that the school failure in absolute terms is engendered in the imaginary, as well as total success, which is also an idealization of learning. Failure as a social phenomenon is imagined, as well as school success in absolute terms. However, it was also possible to conclude that failures, in the plural, are present in the school. Failures as symptoms, as a possibility for the subject to emerge. It is in the failed act that the subject's Real can appear and it is in the stumbles that it is possible to fissure the imaginary of both success and failure.

Keywords: School failure. Subject of the symptom. Psychoanalysis and education.

## RÉSUMÉ

Cette enquête, développée dans le Programme de Post-Graduation en Education (PPGE) de l'Université Fédérale de Juiz de Fora (UFJF) vise à répondre à la question: quelle est la place à l'école du sujet qui échoue? La proposition est de penser la place de sujet des élèves sous la perspective de la psychanalyse, en mettant l'accent sur les élaborations de symptôme et de malaise de Freud et de Lacan, dans un contexte où l'école assume les objectifs et les résultats dictés par des indicateurs éducationnels et des évaluations externes comme idéal, comme un exemple qui définit les normes scolaires. Dans ce sens, nous cherchons dans l'éducation, à atteindre les objectifs sur un cadre d'idéalisation de l'apprentissage bien que, pour ce faire, nous devions exclure ceux qui devraient représenter le but ultime de l'école: nos élèves. Dans cette inversion où les résultats d'évaluation devraient être activité-moyen et deviennent activité-fin, nous cherchons à masquer le malaise, en excluant les sujets de l'école. Mais, les sujets, sous une perspective de psychanalyse, insistent à comparaître par moyen des difficultés, des actes ratés, aboutissant à ce que l'on identifie et nomme échec scolaire. Pour mener à bien la recherche, à partir de cette prémisse initiale, nous avons utilisé certains discours de professionnels d'un Centre de Services d'Education Spécialisée de Juiz de Fora/MG (CAEE) et aussi des fragments extraits de quatre dissertations du Programme de Post-Graduation Professionnelle en Gestion et Évaluation de Education Publique du Centre d'Évaluations et Politiques Publiques en Education (CAEd) de l'Université Fédérale de Juiz de Fora, dans lequel la chercheuse, auteur de ce texte travaille comme support d'orientation, en utilisant aussi les entretiens avec les auteurs de ces dissertations. À la fin de l'étude, il a été possible de conclure que l'échec scolaire en termes absolus est engendré dans l'imaginaire, ainsi que la réussite totale, qui s'avère être idéalisation de l'apprentissage. L'échec comme phénomène social est imaginé telles que la réussite scolaire en termes absolus. Cependant, on peut également conclure que les échecs, au pluriel sont présents à l'école: les échecs comme symptômes, comme une possibilité pour le sujet d'émerger. C'est dans l'acte raté que le Réel du sujet peut comparaître et ce sont les trébuchements qui peuvent porter atteinte à l'imaginaire aussi bien de réussite que d'échec.

Mots-clés: échec scolaire. Sujet Du symptôme. Psychanalyse ET éducation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Levantamento de dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional do CAEd (PPGP).....	28
Figura 1 - Esquema L.....	61
Figura 2 - O nó borromeano.....	63
Figura 3 - O fracasso escolar como sintoma na representação do nó borromeano.....	66
Figura 4 - Os fracassos como furo do imaginário.....	165

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação
CF	Constituição Federal
Cs	Consciente
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
Fadep	Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Ics	Inconsciente
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFPR	Instituto Federal da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Avaliação da Qualidade da Educação para a América
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
Neace	Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
Pcs	Pré-consciente
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Peace	Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar
PIB	Produto Interno Bruto
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização

Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGP	Programa de Pós Graduação Profissional
Psile	Psicanálise, Linguagem e Educação
RSI	Real, Simbólico e Imaginário
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
Saresp	Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Teoria Cognitiva Comportamental
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
TRI	Teoria de Resposta do Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifeso	Centro Universitário Serra dos Órgãos
GQT	Gestão da Qualidade Total

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: O FRACASSO COMO FURO NA ILUSÃO DE UM SISTEMA.....</b>	<b>14</b>
1.1	OS CAMINHOS DA PESQUISA:.....	25
1.1.1	<b>Os centros de atendimento educacionais especializados .....</b>	<b>32</b>
1.1.2	<b>O mestrado profissional do CAEd/UFJF (PPGP).....</b>	<b>35</b>
<b>2</b>	<b>TRIUNFO DO SINTOMA, SUJEITO PRESENTE .....</b>	<b>38</b>
2.1	O SINTOMA-SUJEITO .....	39
2.1.1	<b>Interseções do sintoma – Categorias de análise.....</b>	<b>62</b>
2.2	O SUJEITO-SINTOMA .....	67
2.2.1	<b>O sujeito presente(?) na educação .....</b>	<b>68</b>
2.2.2	<b>O sujeito presente da psicanálise.....</b>	<b>74</b>
<b>3</b>	<b>A BUSCA PELA APRENDIZAGEM, OS TROPEÇOS DO SUJEITO.....</b>	<b>83</b>
3.1	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRA: AS MARCAS DO SUJEITO NO TRAÇO .....	83
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A BUSCA PELA APRENDIZAGEM .....	92
3.2.1	<b>Políticas públicas voltadas para a alfabetização.....</b>	<b>93</b>
3.2.2	<b>As avaliações externas: presente do imperativo .....</b>	<b>98</b>
<b>4</b>	<b>O SUCESSO ILUSÓRIO, O FRACASSO REAL .....</b>	<b>110</b>
4.1	O IDEAL DE SUCESSO E A SUPRESSÃO DO SIMBÓLICO.....	115
4.2	UMA FISSURA NO IDEAL .....	137
4.3	O FRACASSO COMO IRREPRESENTÁVEL .....	143
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES PARCIAIS: DESILUDIR-SE TAMBÉM É CAMINHO.....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>167</b>

## 1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA: O FRACASSO COMO FURO NA ILUSÃO DE UM SISTEMA

*“Finalmente consegui que um psiquiatra vá a minha escola essa semana para diagnosticar algumas crianças”*: essa foi a fala entusiasmada de uma gestora escolar em um município na região Nordeste do país, em meio a duas ou três colegas que a ouviam, cúmplices em sua animação. Pareceu-me<sup>1</sup> que eu era a única a não compartilhar dessa vitória. Curiosa, perguntei por que seria interessante para a escola tais diagnósticos. A explicação que obtive causou em mim um grande estranhamento: com os diagnósticos de distúrbios ou síndromes, as crianças não seriam contabilizadas nas avaliações que aferiam o desempenho escolar. Com isso, a meta da escola não cairia, tornando o seu processo de avaliação mais justo, segundo a gestora.

Para que eu pudesse compreender melhor o que se passava, a gestora, diante de minha expressão que provavelmente demonstrava espanto, exemplificou com o caso de uma família de sua escola, os Pereira<sup>2</sup>, cujos membros, segundo ela, moravam todos no mesmo quintal e formavam um grupo endogâmico. Desse modo, essa família de comportamento “estranho” perpetuava algum tipo de distúrbio que comprometia todas as crianças; salvo engano, eram seis, que estavam matriculadas e frequentando a escola em que a protagonista da expressão grifada atuava como gestora.

Esse pequeno escândalo despertou-me para o efeito devastador que o processo de avaliação poderia estar tendo nas escolas. Foi avassalador, para mim, compreender que, para a escola obter a meta almejada, valia qualquer coisa, inclusive excluir seus alunos. Continuo não entendendo o motivo de tamanho entusiasmo compartilhado entre as dirigentes e ainda me pergunto quais as possibilidades que essas crianças da família Pereira têm de obter algum êxito em sua trajetória escolar, sendo recebidos, já no momento de sua matrícula, com essa expectativa tão pessimista.

---

<sup>1</sup> O texto está na primeira pessoa do singular quando trazemos as experiências singulares da pesquisadora e na primeira pessoa do plural quando se refere a caminhos e escolhas da pesquisa.

<sup>2</sup> O nome aqui atribuído à família é fictício a fim de preservar a identidade das pessoas.

Tantos foram os episódios semelhantes que se seguiram durante o período em que atuei em um curso de formação de gestores nesse município da região Nordeste, oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que me vi obrigada a confirmar a mim mesma que a apropriação das avaliações externas e das metas aferidas por meio delas poderia se voltar contra os sujeitos da escola. Muitas escolas trabalham com simulados, uma espécie de ensaio que precede a avaliação propriamente dita, para as avaliações externas, verdadeiros treinamentos em massa para a obtenção de resultados vantajosos para a instituição.

Esta é uma inversão que pode levar as avaliações externas, que, em tese, deveriam estar a serviço de aferir a proficiência dos alunos e o desempenho das escolas e redes de ensino, a tornarem-se a verdadeira razão de ser dessas escolas, determinando ações como essas de treinar seus alunos e definindo também o próprio currículo escolar, por meio das matrizes de referências das avaliações que acabam se transformando, nas instituições escolares, em matrizes e grades curriculares. Em resumo, de atividade-meio as avaliações externas transformaram-se em atividade-fim. Teríamos nós nos tornado parte dessa engrenagem? Como e por que isso teria acontecido? Estaríamos inebriados e imersos numa nuvem de ilusão que precisa ser dissipada ao preço da desilusão?

A desilusão apresenta-se nesse caso, como nos elucida Clarice Lispector na epígrafe deste trabalho, como um benefício, uma possibilidade de libertar-se e se fazer presente de uma outra maneira, trazendo uma nova proposta de olhar. Nesse sentido, somos presenteados com a desilusão que permite um novo olhar no tempo presente. Deixar de lado a ilusão e buscar rever, hoje, o lugar dos sujeitos na escola, ainda que mergulhados no discurso que impera na educação. Esse é um desafio que nos propusemos neste trabalho e é essa proposta de inversão aqui expressa que guiou os títulos dos capítulos: a ideia subvertida de desilusão que pode ser apresentada como um presente, como um ganho, e que pode se fazer atual na contemporaneidade.

Retomando o curso para gestores em que ocorreu o episódio por meio do qual inicio este texto, ao final do curso, que teve dez meses de duração, os cursistas deveriam elaborar um plano de ação para sua gestão. Inúmeros planos traçavam como meta acabar com a evasão escolar, elevar o nível de aprovação para 100% na escola e alfabetizar todas as crianças até o segundo ano do ensino fundamental,

aos sete anos de idade, em conformidade com a meta do estado. Metas que víamos esboçadas nos planos de gestão escolar e que expressavam que não havia lugar para o “furo”, para o erro, para o tropeço, para o fracasso na/da escola, tendo em vista que visavam ao sucesso absoluto, ao alcance total das metas.

Ao me deparar com um projeto de pesquisa que trouxe como objetivo compreender por que uma determinada escola não consegue alcançar a sua meta, novamente me indaguei a respeito do lugar que o fracasso teria hoje nas escolas. Isso ocorreu no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF<sup>3</sup>, do qual faço parte, atuando como suporte de orientação no núcleo de dissertação.

Essa indagação trazida pela pesquisadora do mestrado profissional é antecedida, a meu ver, por tantas outras: para que servem as metas? De que maneira elas contribuem para a formação dos sujeitos na escola? É possível ensinarmos a todos da mesma maneira, no mesmo ritmo, e esperarmos resultados similares? Nesse contexto de metas, como lidamos com os resultados abaixo do esperado? De que maneira lidamos com as dificuldades dos alunos, que se apresentam no cotidiano escolar? Por meio dessas questões nos deparamos com um dilema entre o particular e o geral, afinal é preciso generalizar para estabelecer padrões e para classificar, mas toda classificação é, por definição, arbitrária. Se temos uma visão da floresta, vemos borrado o contorno das árvores. Uma visão do geral que perde o caminho de volta ao particular perde também sua alma.

O que permeia todas essas indagações é a percepção do caráter dogmático de alguns pressupostos que acabamos por assimilar como crenças na escola, tais como o que significa ensinar, aprender e saber. Supõe-se, de modo quase unívoco, que avaliar serve para aferir conhecimento e, com base nisso, criam-se metas como critérios para averiguar se o objetivo da escola foi alcançado. Mas, precisamos ficar atentos à cilada que esse processo de validação pode ocultar: Teria sido sempre assim? Quando e por que as avaliações se tornaram um receituário para se atingir metas? Se a avaliação é, por definição, um exercício de poder, o que acontece com o elo mais fraco nessa cadeia de relações?

Precisamos nos perguntar qual é a norma que sustenta essas metas como critério de validação de um processo, o que a legitima e como ela traça

---

<sup>3</sup> O Curso de Mestrado Profissional será apresentado posteriormente neste texto.

diferenciações, como divide, como arbitra. É interessante observar que a questão que norteia o trabalho de pesquisa de mestrado, citado anteriormente, parte de um pressuposto tido por inquestionável: as metas aferidas por meio de resultados de avaliações externas relacionados a outros indicadores, como fluxo e evasão, revelam, como espelho, a realidade das escolas. Partindo desse pressuposto, passa-se a questionar o que está ou não sendo feito para que a escola alcance sua meta, ou, dizendo de outra maneira, alcance o sucesso almejado. O resto, o que sobra disso, fica em um limbo que ninguém quer se deparar.

Essa inquietação somada a tantas outras que emergiram em minha trajetória me leva a interrogar-me: qual o lugar do aluno como sujeito<sup>4</sup> na escola? De maneira mais específica, tive a oportunidade de acompanhar algumas pesquisas de mestrado, dentre as quais destaco duas que traziam como objetivo compreender por que alguns alunos das escolas em que os respectivos pesquisadores atuavam chegavam ao 6º ano do Ensino fundamental sem ler e sem escrever. Os pesquisadores indagavam-se, ainda, qual trabalho poderia ser desenvolvido pela gestão escolar para que esse problema fosse, se não resolvido, minimizado. O parâmetro para o desenvolvimento dessas pesquisas, portanto, era a meta nacional de alfabetizarmos todas as crianças na considerada idade certa, aos oito anos de idade, de acordo com a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014), como veremos adiante.

As questões trazidas nessas pesquisas de mestrado que tive a oportunidade de acompanhar como suporte de orientação, e, também, diante de inúmeras cenas que presenciei em minha trajetória acadêmica e profissional, como a que trago no início desta apresentação, lançaram-me a iniciar esta pesquisa com a seguinte questão norteadora: que lugar tem na escola o sujeito que fracassa?

Por ser o fracasso um campo bastante diversificado, compreendido como um lugar no qual são localizados os alunos que não alcançam os níveis de aprendizagem estipulados para cada etapa de escolarização, optamos por fazer um recorte selecionando os alunos que não leem e não escrevem no tempo esperado segundo parâmetros e metas estabelecidas. A justificativa para tal recorte está baseada no reconhecimento do lugar da palavra para o sujeito, incluindo a leitura e a

---

<sup>4</sup> A acepção psicanalítica, que será debatida adiante neste trabalho, dá ao termo uma definição distinta do sentido da linguagem corrente e essa definição oferecida pela psicanálise é operacionalmente importante no desenvolvimento deste trabalho.

escrita, em uma perspectiva da psicanálise; se sustenta também em uma grande preocupação que temos em nosso país, considerando que as dificuldades relacionadas à aquisição da leitura e da escrita se apresentam como um desafio histórico; e, por fim, se justifica pela minha área de formação e interesse.

Importante destacar que nesta tese entendemos a aprendizagem como um processo de subjetivação, em que o sujeito adquire conhecimento e é capaz de refletir a respeito. Não havendo espaço de escuta para o erro, para a não-aprendizagem, para o silêncio do aluno, para a reflexão particular, algumas perguntas persistem: Qual o lugar para o sujeito na escola? Aquele aluno que não demonstra capacidade de colocar em prática seus conhecimentos adquiridos está fadado ao fracasso? O conhecimento que não ganha expressão na prática é menos conhecimento? Estamos, desse modo, instigando o pensamento, a possibilidade de formulação de sentidos para os conhecimentos adquiridos? Essas questões nos fazem pensar quais são os significantes – e não os significados – que guiam aquilo que a instituição escolar considera e intitula como fracasso escolar.

É fundamental, ainda, salientar que, ao silenciar o fracasso, a escola negligencia um meio pelo qual a estrutura desse sujeito poderia se revelar, assim como o sujeito preserva e desvenda a sua estrutura por meio do sintoma numa concepção da psicanálise. Podemos compreender que o diagnóstico da escola pode ser realizado por meio das avaliações, mas, principalmente, por meio do fracasso, pois é para reduzir a tensão advinda do fracasso que se desencadeiam estratégias que seguem a lógica similar àquela empregada para o sintoma pelo cognitivismo – e para as psicologias do tipo cognitivo comportamental: mero ruído a ser silenciado, mera ruga a ser desfeita, algo a ser eliminado por ser indesejável. Mas o que nos propusemos neste caminho da tese foi olhar para o fracasso que pode se constituir como sintoma na acepção dada pela psicanálise<sup>5</sup>: para o campo psicanalítico não há

---

<sup>5</sup> Embora neste projeto o conceito de sintoma esteja referenciado na obra de Freud, é importante esclarecer que será utilizado de uma forma bem precisa para a finalidade da pesquisa proposta. Serão considerados periféricamente certos aspectos essenciais e inerentes ao conceito freudiano de sintoma, como o fator sexual e o fator inconsciente, já que, embora não se negue a participação do inconsciente, a ênfase recairá mais na **estratégia da formação** do sintoma como resultante de compromisso entre polos inconciliáveis, a positividade do sintoma como mensagem que oculta/revela algo do sujeito, seu efeito apaziguador e de tamponamento da angustia, sua função de recalque e satisfação substitutiva.

sintoma indesejável, sem o grão de desejo abrigado em seu núcleo e não há sintoma sem mensagem carregada de sentido. É nessa direção que pretendemos argumentar que o insucesso do aluno pode ser decodificado como sintoma na escola, ou seja, espaço de triunfo do sujeito.

Na concepção psicanalítica, o sintoma ganha um caráter radicalmente novo por ser resultado da formação de compromisso do sujeito com a sua estrutura psíquica. O sintoma obtém a adesão do sujeito por ser uma formação de compromisso que cumpre o papel de defesa, na medida em que visa preservar uma estrutura ameaçada e, também, por incluir o desejo. Podemos perceber, dessa forma, que diferente da concepção empregada pelo cognitivismo, o sintoma, para a psicanálise, não é algo a ser removido, simplesmente. É visto como fonte de interpretação e de sustentação de uma realidade subjetiva (FREUD, 1917a).

Ao reunir o desejo à lei que lhe contrapõe, o sintoma indica três possibilidades de estrutura: a) o que contraria a lei, é recalcado e retorna de modo dissimulado, distorcido – o sintoma neurótico; b) o sintoma ignora a interdição e retorna, vindo do real que invade a estrutura – o sintoma psicótico; c) o sintoma reconhece e, ao mesmo tempo, recusa a lei que se opõe ao desejo, isto é, comporta-se como se o sujeito soubesse e simultaneamente ignorasse a interdição – o sintoma perverso. A leitura que nos propusemos neste trabalho é a do fracasso escolar como sintoma neurótico, como possibilidade de retorno do que foi recalcado e pode retornar, de maneira distorcida, por meio de dificuldades ou inibição na aprendizagem<sup>6</sup>.

O sintoma não desloca, portanto, a ideia de estrutura. Ele comporta uma questão, uma indagação e é oportunidade de elaboração. É também um laço, um ato essencialmente relacional, pois, sendo uma mensagem, só existe como algo endereçado ao Outro. Justamente por ser obra elaborada por sua estrutura, é via de acesso ao diagnóstico desta estrutura e também por isso só pode ser removido se der lugar a outra estratégia que cumpra o seu papel de modo mais equilibrado e sintônico com a totalidade da estrutura que lhe subjaz. Dito de outra maneira, se cada pessoa tem uma estrutura que se mantém relativamente inalterada frente às

---

<sup>6</sup> Vale destacar que a questão do fracasso diz respeito ao campo pedagógico e não das estruturas, já que o fracasso não é exclusivo de uma determinada estrutura. Neste trabalho, apresentamos as possibilidades de estrutura indicadas pelo sintoma para situar o fracasso que, como sintoma, revela algo de singular do sujeito. Pode representar uma via de acesso à estrutura psíquica.

diversas demandas que a realidade lhe reserva, o sintoma surgirá sempre em consonância com esse seu modo de ser, algo como uma escrita que só pode se dar nos limites do alfabeto e das possibilidades da língua a que pertence.

Podemos inferir que o sintoma, diferente da concepção cognitivista, não pode ser descartado. Diferente disso, abriga uma partícula de desejo, representa o próprio sujeito. É possível observarmos também, nessa formulação, que sintoma e sujeito caminham juntos e de maneira indissociável para a psicanálise: não é possível falar em sintoma sem dizer de sujeito e, do mesmo modo, nos é inviável falar em sujeito excluindo o sintoma.

Guiados por essa percepção de fracasso que escolhemos o sintoma como conceito psicanalítico teórico-metodológico central para esta pesquisa e, por conseguinte, o conceito de mal-estar e de sujeito. Além desses conceitos freudianos, Lacan pode nos auxiliar na discussão com os três registros: Real, Simbólico e Imaginário (RSI) com os quais tecemos uma associação com o conceito freudiano de sintoma.

O fracasso pode ser visto como sintoma, na medida em que o percebemos como traço do sujeito, como possibilidade de o sujeito se fazer presente, do Real do sujeito emergir no contexto escolar. O que propomos aqui é escutarmos esse fracasso como aquilo que abriga uma parcela de desejo, uma formação de compromisso do sujeito com sua estrutura, um meio pelo qual o sujeito pode se fazer presente na escola. Partimos dessa percepção para pensarmos o enodamento entre aluno – agente cognitivo para a escola –, sujeito do sintoma – como efeito de palavra em uma concepção psicanalítica –, e instituição escolar; enodados nos três conceitos freudianos: inibição, sintoma e angústia, correlacionados respectivamente aos três registros lacanianos: Imaginário, Simbólico e Real.

O aluno como agente cognitivo, ora ligado à aprendizagem ou sucesso escolar, ora ao insucesso ou fracasso ou, ainda, à inibição da aprendizagem – que, como inibição, pode ou não se apresentar como sintoma –, pode estar vinculado ao registro do imaginário, que traz uma idealização de aprendizagem. O sujeito pode estar relacionado ao sintoma, vinculado ao registro do simbólico e também ao registro do Real, na medida em que traz a dimensão da reincidência, da repetição, do irrepresentável e, também, da angústia. Por fim, a instituição cujos membros podem pactuar da idealização de aprendizagem ou fracasso, pode ser vista como arena em que todos esses elos se relacionam, se contrapõem e se sobrepõem.

Outros conceitos psicanalíticos, além de sintoma, mal-estar e sujeito, que aparecem porventura ao longo do texto, são utilizados na busca por nos auxiliar a compreender o problema de pesquisa proposto – tais como significante, inconsciente, linguagem e letra – aos quais recorreremos, assim como aos três registros lacanianos, na medida em que se relacionam ao conceito de sintoma, basilar a este trabalho.

Minha escolha pela psicanálise como suporte teórico-metodológico para esta investigação baseia-se na percepção que ela oferece acerca do sujeito. Diferente do sujeito como agente, construtor do conhecimento, da cognição, que encontramos nos discursos próprios da educação, a psicanálise nos oferece um olhar para o sujeito do inconsciente, da linguagem, do sintoma. Sujeito cuja estrutura implica furos, tropeços, embaraços, impedimentos, empecilhos e fracassos. Sujeito que aparece como efeito de linguagem e se faz presente naquilo que escapa por meio de atos falhos, sintomas, chistes e sonhos. Que se apresenta nas metáforas e metonímias. A psicanálise nos oferece um olhar para esse sujeito que se presentifica no fracasso, que escapa em palavras e se faz presente nos tropeços e que “não é senhor nem em sua própria casa” (FREUD, 1916-1917, p. 381), como nos elucida Freud.

Nesta tese buscamos escapar da cilada na qual todos nós corremos o risco de nos perder: a predominância do olhar cientificista que codifica e nos traduz em números, do discurso capitalista que nos converte em consumidores, do discurso da neurociência que nos reduz ao corpo. Discursos esses presentes na educação e visíveis nos resultados alcançados pela escola que passam a representar a própria instituição escolar; na busca que torna o aluno mercadoria e as escolas em mercado consumidor; na visão do aluno como sujeito cerebral, medicalizado, calado em seus sintomas. São discursos que nos permeiam, nos absorvem, do qual somos também todos agentes.

A opção pelo referencial da psicanálise se deve também às possibilidades de indagações oferecidas pelos seus instrumentos teóricos, voltados à compreensão do que faz colidir o ideal com sua irrealização. Isso nos ajuda a colocar em xeque o lugar idealizado das avaliações externas e suas metas e buscar o lugar de sujeito desses alunos que representam um obstáculo para as escolas, na medida em que não contribuem para o alcance dessas metas que figuram como ideal a ser alcançado.

Para clarear as indagações que fazemos, em meio ao percurso delineado, é fundamental também apresentar ao leitor a minha trajetória acadêmica e profissional que me levou a esta proposta de pesquisa, originada de diversas perguntas e de uma perplexidade que busco, aqui, representar em uma única questão, sem a pretensão de esgotá-la, mas com o intuito de dar lugar à construção de tantas outras questões. Afinal, são essas indagações que nos colocam a pensar, que nos inquietam e nos movem.

Esse interesse pela área que nos oferece um outro olhar para o sujeito que se faz presente em furos e tropeços sempre esteve presente em minha trajetória. Ingressei no curso de Letras na expectativa de uma inserção na formação psicanalítica justamente pela via da linguagem. Cursei as disciplinas de psicanálise do curso de Psicologia e essa área de conhecimento sempre esteve em meu horizonte.

Durante a graduação, iniciei o meu trabalho no Projeto Veredas<sup>7</sup> – Curso de Formação Superior de Professores, integrando a equipe de orientação de monografia de conclusão de curso. Foi a minha primeira experiência com formação de professores e meu primeiro contato com Educação a distância (EAD). A partir daí, a relação com a educação ficou fortalecida, ingressei no programa de mestrado da UFJF e defendi, sob a orientação da professora doutora Maria Teresa de Assunção Freitas, a dissertação intitulada “A monografia no Veredas: construindo sentidos para a produção de textos” (HENRIQUES, 2006), que teve como objetivo compreender, por meio do discurso dos professores cursistas, os sentidos que constroem para a produção de textos por meio de suas monografias de conclusão de curso.

Dei prosseguimento a essa trajetória com a experiência docente no curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso), em Teresópolis, no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFJF e, atualmente, integrando a equipe de suporte de orientação de dissertação no mestrado profissional do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF).

---

<sup>7</sup> O Projeto Veredas teve como objetivo formar, em nível de graduação plena, na modalidade a distância, professores das séries iniciais das redes municipais e estadual de Minas Gerais.

Já a proposta de estudar a questão da dificuldade de aprendizagem no contexto atual começou a ser esboçada enquanto trabalhava no curso de formação de gestores oferecido pelo CAEd. Durante esse curso, chamou muito a minha atenção a preocupação dos cursistas com os resultados das avaliações externas e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>8</sup>. As avaliações passaram a determinar o currículo nas escolas e ouvimos inúmeras vezes relatos de gestores que afirmavam realizar simulados em suas escolas para treinarem os seus alunos para essas avaliações, o que sugere uma inversão, ou mesmo uma tentativa de burla, já que, em última análise, falsearia a confiabilidade das conclusões da avaliação.

A preocupação com os resultados e o alcance das metas ganhara tamanha dimensão que ouvi, inclusive, o relato pelo qual iniciei este texto. As metas impostas pelas avaliações e os resultados do Ideb passaram a determinar o nosso cotidiano nas escolas e a balizar o nosso ensino. Fomos encorajados a assumirmos essa postura em que vale qualquer esforço para a obtenção em um lugar de destaque por meio de resultados. Fomos encorajados a acreditar que os bons resultados refletem que estamos no caminho certo. Mas há realmente uma relação direta entre essas duas variáveis? Bons resultados representam um bom trabalho?

Já trabalhando na equipe de orientação do mestrado profissional, ao me deparar com um projeto de pesquisa que traz como questão norteadora compreender por que uma determinada escola não estava alcançando sua meta, a questão da dificuldade de aprendizagem retornou para mim. Mais especificamente, ao me deparar com as questões que pretendiam compreender por que determinados alunos chegam ao 6º ano do ensino Fundamental sem ler e sem escrever.

Ao lado desse percurso na Educação, ingressei como participante na escola de psicanálise *Ato Freudiano* no início de 2014. Foi em um seminário nessa escola que debatemos a questão do fracasso escolar, do erro ou desvio da resposta padrão como espaço de subjetividade, tendo como base a teoria freudiana que afirma ser o educar uma das tarefas impossíveis<sup>9</sup>, assim como analisar e governar, que Lacan (1960-1974) atribui ao encontro com o Real. Debate em que a questão orientadora desta escrita começou a se delinear, ainda que, na época, eu não tenha me dado

---

<sup>8</sup> As avaliações externas e o Ideb serão discutidas posteriormente neste trabalho.

<sup>9</sup> Discutiremos adiante os impossíveis de Freud e Lacan.

conta disso. A partir disso surgiu, então, a possibilidade de relacionar, em minha trajetória, a psicanálise, que até esse momento me acompanhava de forma sempre paralela à educação e à linguagem, buscando compreender de que maneira os educadores vêm percebendo a dificuldade de aprendizagem. Teríamos razões e instrumentos para pensar essa dificuldade como algo que, operando na mesma lógica do sintoma, denunciaria o mal-estar advindo do encontro com o Real? Essa indagação será discutida ao longo da pesquisa.

Em minha trajetória acadêmica e profissional, orientada pelo meu interesse pelas áreas de linguagem, educação e psicanálise, tem chamado a minha atenção a busca dos educadores pelo alcance de metas, a perseguição pelo sucesso e a falta de lugar que o erro e a dificuldade encontram nos ambientes escolares. São essas as inquietações que nos lançaram à pesquisa.

Mais especificamente, me interrogo a respeito de como a dificuldade na aprendizagem vem sendo percebida na escola, tendo em vista a procura pela homogeneização educacional, pelo alcance de metas, movimento esse encorajado pela perspectiva do cognitivismo, aliada aos estudos da neurociências, que ganha força no atual cenário da educação no país.

Minha busca, portanto, é no sentido de ouvir o que os educadores dizem a respeito, tendo como pressuposto que a dificuldade aponta para o lugar de sintoma na perspectiva aqui adotada. Além disso, pretendo indagar sobre quais relações esses profissionais estabelecem entre o seu trabalho e as avaliações em larga escala, quais expectativas trazem sobre os resultados a serem alcançados e quais relações tecem entre o fracasso de alguns alunos e o desempenho da escola.

Foram essas indagações que me levaram ao Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação (CAEE) de Juiz de Fora/Minas Gerais (MG), outro espaço de interlocução desta tese, para um primeiro contato com o campo. No encontro realizado com as profissionais do CAEE, surgiram algumas questões que, assim como algumas indagações que foram surgindo nesse percurso de pesquisa, aqui apresentadas, guiaram a escrita deste texto.

Na próxima seção, apresentamos os percursos da pesquisa, guiados pelos conceitos teórico-metodológicos da psicanálise, descrevendo os instrumentos utilizados, assim como os participantes da investigação, o CAEE de Juiz de Fora/MG e o mestrado profissional do CAEd/UFJF, que é parte do campo de investigação.

## 1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA:

De que maneira podemos definir um percurso metodológico para uma pesquisa que tem como orientação a psicanálise? A psicanálise não nos oferece um método, no sentido que lhe dá o discurso prevalente no mundo científico, mas põe a operar como um método a guiar o nosso percurso na medida em que traz uma concepção de sujeito e de lugar de palavra, essencial para o delineamento desta pesquisa. Ao trazer uma concepção de sujeito, traz também de fracasso, sintoma e mal-estar. São esses os conceitos psicanalíticos, portanto, que nos guiam nesse percurso de pesquisa e por meio dos quais busquei trazer as vozes dos diversos participantes que foram escutados durante esse percurso.

Para a psicanálise o sujeito é um efeito de palavra, dividido por excelência, que emerge nos tropeços da linguagem, como discutiremos adiante. Orientados por essa lógica do não-todo, seria impensável buscarmos uma verdade como perfeita adequação ao fenômeno Real<sup>10</sup>. Trata-se, diferente disso, de uma proposta de dar contorno a um determinado Real. Para isso, é preciso dar lugar à palavra.

Essa formulação nos oferece pistas para um caminho que não se orienta por métodos convencionais, mas que não deixa de ser um percurso criterioso. Com base nisso, buscamos criar um espaço de palavra que desse lugar ao sujeito do sintoma e sustentasse, inevitavelmente, um certo mal-estar, tendo em vista que, como profissionais da educação, nos colocamos diante de indagações a respeito de nossa própria prática, acerca do que nos orienta em nosso trabalho com a educação.

Guiados por essas premissas que convidamos a participar desta pesquisa profissionais do CAEE e pesquisadores do mestrado profissional do CAEd. É importante ressaltar que a pesquisa de campo foi realizada em três etapas distintas: uma fase inicial exploratória, por meio de duas entrevistas coletivas com profissionais do CAEE e, em um segundo momento, uma investigação mais aprofundada que se subdivide na análise de dissertações do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e

---

<sup>10</sup> Trazemos a expressão Real neste trabalho em letra maiúscula quando se trata do conceito laciano.

entrevistas com as autoras das dissertações aqui trabalhadas, oferecendo a essas participantes um lugar de palavra<sup>11</sup>.

O primeiro momento da pesquisa consistiu em agendar um encontro com o grupo de professores do CAEE no dia 19/06/2017, com início às 17h30 e duração de uma hora e trinta minutos. O encontro promovido no Centro Educacional constituiu-se em um espaço de escuta em que as profissionais do Centro conversaram acerca do tema proposto: os encaminhamentos feitos pela escola para que as crianças e adolescentes sejam atendidas nesse Centro e o lugar de sujeito desses alunos que são encaminhados por apresentarem obstáculo para a escola. O segundo encontro, realizado no dia 05/06/18, numa fase mais avançada do desenvolvimento da pesquisa, foi possível conversar com as profissionais do CAEE acerca do fracasso escolar e o lugar que ocupam nas escolas os sujeitos que fracassam.

A escolha pelo caminho de escutar as profissionais do CAEE se justifica pelo fato de este Centro ser um espaço de encaminhamento para alunos que representam um desafio para a escola; também pelo fato de o CAEE em que foi realizado este encontro<sup>12</sup> ser vinculado ao grupo de pesquisa – Psicanálise, Linguagem e Educação (Psile) – do qual participo como membro, e a orientadora desta tese é coordenadora<sup>13</sup>.

São também instrumentos de pesquisa algumas dissertações defendidas no programa de mestrado profissional do CAEd<sup>14</sup>, assim como entrevistas realizadas com as autoras dessas dissertações desenvolvidas no programa de mestrado profissional. Como critério para seleção dos trabalhos que iriam compor esta pesquisa, realizamos um levantamento das dissertações que foram defendidas entre 2015 e 2017, tendo em vista que o ano de ingresso dos alunos que defenderam suas dissertações em 2015, qual seja, 2013, o programa de mestrado profissional passou por uma reformulação curricular.

Consideramos também que os anos iniciais de implementação do programa foi um período de consolidação e as dissertações defendidas a partir de 2015 estão mais próximas da proposta atual de desenvolvimento de pesquisa no programa.

---

<sup>11</sup> Todas as entrevistas concedidas foram gravadas em áudio, a finalidade dessas entrevistas foram apresentadas aos participantes, que autorizaram o uso desses dados para este texto.

<sup>12</sup> Há 4 CAEE na cidade. A pesquisa foi realizada em um deles.

<sup>13</sup> O CAEE será apresentado em seção adiante

<sup>14</sup> O mestrado profissional do CAEd será apresentado em seção adiante

Para a busca das dissertações, lançamos mão das seguintes palavras-chave que tangenciam nossa proposta de pesquisa: fracasso escolar e alfabetização.

Com a palavra-chave avaliação, que também tangencia a pesquisa, são encontradas diversas dissertações, até pelo fato de o programa pertencer a um centro de avaliação em educação. Mas as pesquisas não teriam afinidade com a proposta aqui apresentada, tendo em vista que pretendíamos compreender o lugar de sujeito daquele que fracassa na escola em um cenário permeado pelas avaliações externas.

Diante desse quadro, consideramos que seria mais produtivo partir das palavras-chave aqui apresentadas, fracasso escolar e alfabetização. Não houve nenhuma dissertação defendida com a primeira palavra-chave, qual seja, “fracasso escolar”. No entanto, com a palavra-chave “alfabetização”, localizamos 15 dissertações, de acordo com o quadro 1:

Quadro 1 - Levantamento de dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional do CAEd (PPGP)

Ano de defesa	Título
2015	ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE/MG)
2015	O BLOCO PEDAGÓGICO COMO POLÍTICA PÚBLICA: IMPLEMENTAÇÃO E GERENCIAMENTO EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA
2015	O PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROJETO AVANÇAR
2015	O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO-PIP/ATC EM UMA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DO NORTE DE MINAS GERAIS
2015	OS EFEITOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO PARA QUE TODOS OS ALUNOS LEIAM E ESCREVAM ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE.
2016	ADESÃO... POR QUE NÃO? REFLEXÕES SOBRE OS MOTIVOS DA NÃO ADESÃO DOS PROFESSORES AO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE
2016	ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: UM PARALELO ENTRE A AVALIAÇÃO NACIONAL E CENÁRIOS ESTADUAIS
2016	AS AÇÕES GESTORAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS METODOLOGIAS DO PNAIC NA PRÁTICA DOCENTE
2016	AS APROPRIAÇÕES E OS USOS DE RESULTADOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO SAETHE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA.
2016	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CATENDE – PE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS
2016	OS DESAFIOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE RECIFE
2017	ANÁLISE DE AÇÕES ESCOLARES E RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DE SUCESSO EM GOVERNADOR VALADARES
2017	DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS
2017	OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
2017	POR QUE ALGUNS ALUNOS CHEGAM AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM SABER LER E ESCREVER?

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Entre as 15 dissertações, foram selecionadas 2 de cada ano seguindo os critérios: (1) maior afinidade com o tema proposto nesta pesquisa; (2) diferentes olhares de acordo com os cargos e funções dos pesquisadores na área de educação; (3) terem sido defendidas em anos distintos no intervalo proposto, entre 2015 e 2017. Porém dos 6 pesquisadores selecionados, foi possível entrevistar 4. Isso porque um dos possíveis participantes não pôde conceder a entrevista no período em que foi realizada a pesquisa de campo e a outra não foi localizada. Foram selecionados, portanto, 4 participantes para entrevistas cujos trabalhos estão destacados no quadro 1. Vale salientar também que depois de realizadas as 4 entrevistas consideramos que tínhamos um material suficiente para tecermos a discussão proposta na pesquisa.

Feita a seleção dos 4 trabalhos, em um primeiro momento foi realizada a leitura das dissertações e, com base nessas leituras, elaborado um roteiro para entrevista com as 4 autoras. As entrevistas foram realizadas por meio de Skype, no mês de setembro de 2018, em dias alternados e tiveram entre 50 minutos e 1h20 de duração. Os objetivos das entrevistas foram apresentados antes de iniciarmos as questões. Todas as entrevistadas tiveram disponibilidade em responder e autorizaram o uso do material fornecido para o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro trabalho selecionado, defendido em 2015 e cuja autora chamaremos de Maria<sup>15</sup>, que ocupa o cargo de analista educacional em uma cidade da zona da mata de Minas Gerais, traz como objetivo o acompanhamento dos efeitos de um Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) no ciclo de alfabetização. Este programa teve como finalidade alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade no estado de Minas Gerais.

O segundo trabalho selecionado, de autoria de Teresa, coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino fundamental, foi defendido em 2016, e a pesquisa, realizada em uma capital do nordeste, traz como objetivo a análise de resultados obtidos na avaliação externa do ciclo de alfabetização do município.

Os dois últimos trabalhos, ambos defendidos em 2017, trazem como indagação o motivo de alguns alunos chegarem ao 6º ano do ensino fundamental sem ler e sem escrever. A primeira mestranda, do ano de 2017, que chamaremos de Julia, apresentou como objetivo analisar as ações gestoras da escola foco de sua

---

<sup>15</sup> Daremos nomes fictícios aos mestrandos para preservarmos seu anonimato.

pesquisa no que tange às percepções e práticas inclusivas, considerando as especificidades de uma Escola do Campo. A preocupação da pesquisadora era se os alunos estavam aprendendo nas turmas regulares, ou seja, se estavam efetivamente incluídos na escola. A segunda mestranda, do ano de 2017, que chamaremos de Bruna, atuava como professora do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual no interior de Minas Gerais e sua inquietação surgiu do fato de ter em sua sala de aula alguns alunos que não liam e não escreviam, apesar de já estarem no início dos anos finais do ensino fundamental.

Bruna traz como objetivo geral de sua pesquisa

*analisar os motivos que levam os alunos a não conseguirem se alfabetizar nos três primeiros anos de escolaridade e propor um plano de ação para minimizar o problema do analfabetismo dos alunos que concluem o ciclo de alfabetização.*

Nesse sentido, Bruna se orienta pela perspectiva histórico-cultural de Bakhtin e Vygotsky e destaca a importância da interação, das relações entre os pares, alunos, e entre professora e alunos e o papel da mediação e zona proximal do desenvolvimento, além de trabalhar conceitos próprios da linguística aplicada e discutir acerca das contribuições do letramento e da alfabetização e descrever as políticas públicas nacionais e estaduais voltadas para os processos de alfabetização.

Os trabalhos aqui apresentados, assim como excertos de entrevistas realizadas com os autores e com as profissionais do CAEE serão apresentados ao longo dos capítulos seguintes. Mas, mais relevante que a apresentação dos dados, depois de realizado o percurso de pesquisa, é importante destacar um pouco da trajetória de pesquisa que nos levou a repensar o caminho e a premissa inicial que sustentou o início do percurso da investigação.

Isso porque a premissa inicial que nos motivou a realizar este trabalho foi que a expectativa idealizada de resultados educacionais nos leva à supressão do sujeito na escola. Depois de escutar os participantes de pesquisa e nos debruçarmos sobre os dados, a premissa inicial pôde apresentar frestas, furos. Algo nessa premissa estava fora de lugar. A partir dessa percepção, que será apresentada ao final do trabalho, a pesquisa adquiriu novos contornos e foi preciso refazer a organização do trabalho trazendo o que antes se apresentava como central para um caráter mais

periférico, e vice-versa, e foi preciso também abrir mão de certas discussões iniciais para privilegiar um outro contorno que foi dado ao problema investigado.

É importante destacar isso tendo em vista que, em uma visão psicanalítica, o tempo e o percurso são relativizados na medida em que o ponto de chegada nos leva a rever o ponto de partida em que trazemos conosco o passado a partir do presente – é no *a posteriori* que temos notícia do que ocorreu. Desse modo seria inviável que o percurso pensado inicialmente se mantivesse até a sua conclusão. Da mesma maneira que seria inevitável uma certa quebra do paradigma inicial, uma vez que aquilo que é imaginarizado não comporta frestas, mas é justamente nas frestas que o Real se faz presente, de acordo com a discussão tecida em capítulo adiante deste trabalho.

A psicanálise quebra com a ilusão da temporalidade cronológica e nos lança no que Freud nomeou como intemporal (FREUD, 1932) e que Lacan vai nomear posteriormente como “tempo lógico”, o tempo do inconsciente. As formações do inconsciente – chistes, sintomas, sonhos, atos falhos – nos revelam o caráter indestrutível do desejo, nos dão notícias do recalque e sinalizam a quebra do tempo cronológico. O que Freud descobre com a psicanálise é a intemporalidade do inconsciente o que nos leva a operar os processos de análise seguindo outra lógica temporal, em que o passado não é revelado, mas comporta uma significação a partir do hoje e as fantasias e traumas desse passado se fazem ainda presentes no tempo atual, porém sempre a partir de uma releitura desses eventos. Isso porque, como nos ensina Freud (1915, p. 192)

Os processos do sistema inconsciente são intemporais; isto é, não são ordenados temporalmente, não se alteram com a passagem do tempo; não têm absolutamente qualquer referência ao tempo. A referência ao tempo vincula-se, mais uma vez, ao trabalho do sistema consciente

Lacan (1945) retoma a questão da intemporalidade e afirma que o tratamento analítico não é guiado por um tempo cronológico, mas sim pelo tempo lógico do sujeito do inconsciente em que o que está em relevância é o instante, que não tem relação com o passado ou futuro.

Guiados por essa articulação, foi-nos possível nesta pesquisa retornarmos ao seu início a partir de alguns achados do percurso. Em termos pragmáticos isso representa que os próprios dados da investigação foram nos guiando no percurso e

a partir desses achados foi possível criar re-caminhos, re-pensando conceitos que nos orientariam, assim como eixos de análise, e também a própria estrutura do trabalho, com a organização em capítulos que pôde ser revista. A premissa inicial – que traz a inversão de atividade-meio para atividade-fim das avaliações externas e metas por elas aferidas e também a supressão do sujeito no processo de ensino-aprendizagem – nos ofereceu pistas para escutarmos os participantes de pesquisa, e foi a partir do que escutamos desses participantes que os caminhos foram se desenhando e se redesenhando. Por isso, algumas falas de participantes, tanto do encontro do CAEE quanto das entrevistas com os ex-alunos do mestrado profissional do CAEd aparecem já no próximo capítulo, embora sejam trabalhadas de maneira mais enfática no último capítulo.

A fim de situarmos um pouco melhor o percurso da pesquisa, consideramos fundamental apresentarmos os centros de atendimento educacionais especializados e o mestrado profissional do CAEd que, além de ser o meu local de atuação profissional atualmente, de onde surgiram indagações que auxiliaram no delineamento do problema de pesquisa, foi também lócus de pesquisa, considerando que contamos com a participação de quatro alunas egressas do curso para nos ajudarem a pensar acerca do problema proposto.

### **1.1.1 Os centros de atendimento educacionais especializados**

Foi em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que o caráter complementar e não substitutivo da Educação Especial ao ensino regular foi definido, resgatando o sentido original desta modalidade de ensino, expresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Segundo as diretrizes traçadas pela nova Política, a oferta da Educação Especial é obrigatória e os sistemas de ensino deverão oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, preferencialmente, nas escolas regulares.

Para assegurar as condições de aprendizado e desenvolvimento aos alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, os sistemas de ensino devem, além oferecer a garantia de acesso às escolas regulares, organizar e oferecer o Atendimento Educacional Especializado que objetiva

complementar ou suplementar a formação do aluno por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009a, p. 17).

A organização desta modalidade de atendimento é norteada pelas diretrizes que orientam o Atendimento Educacional Especializado: (1) é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes, público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; (2) na perspectiva inclusiva, é realizado, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado; (3) deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar, não substitutiva à escolarização dos estudantes público alvo da educação especial, no turno inverso da escolarização, é responsável pela organização e disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas; (4) deve ser realizado em interface com os professores do ensino regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem desses estudantes (BRASIL, 2008b).

Em âmbito municipal, anterior a esse parecer, em 2001, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, com objetivo de oferecer o suporte ao trabalho desenvolvido pelas escolas e creches em relação aos alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, implementou o Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar (Peace). O Programa foi desenvolvido em 2 núcleos regionais (Centro e Leste) - e contava com uma equipe interdisciplinar, composta por fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

Além do atendimento aos alunos com deficiência e/ou que apresentassem barreiras na aprendizagem, os núcleos atuavam, regionalmente, na formação de professores, no suporte ao trabalho escolar, na articulação de ações intersetoriais (Saúde, Assistência Social, Vara da Infância, Conselho Tutelar e outros) e com as famílias.

No ano de 2005, o Programa passou a fazer parte da estrutura administrativa da Secretaria de Educação, passando a ser denominado como Núcleo

Especializado de Atendimento à Criança Escolar (Neace). Em 2006 e em 2011 foram criados novos núcleos de atendimento especializado nas regiões sul e sudeste, com o objetivo de estender o trabalho a todas as unidades escolares da rede municipal.

Para adequar o trabalho que vinha sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação, às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em relação à oferta de Atendimento Educacional Especializado, em 2013, os Neace passaram a ser denominados, Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Os quatro CAEE da rede pública municipal, localizados nas regiões Centro, Sul, Sudeste e Leste, atuam com o seguinte objetivo:

Garantir o atendimento especializado a crianças e jovens da Rede Municipal de Ensino e da Prefeitura de Juiz de Fora que enfrentam barreiras na aprendizagem, sejam elas reais ou circunstanciais, bem como crianças de 0 a 3 anos que necessitam de estimulação essencial (CAEE/SUL, 2015, recurso online)

Para alcance desse objetivo, apresentam como objetivos específicos

Proporcionar, por meio de intervenções pedagógica, em turmas de AEE, o desenvolvimento global de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em idade escolar através de atividades que favoreçam e contemplem os aspectos cognitivos, afetivos, linguísticos, percepto-motor e social;

Contribuir, a partir do setor de Estimulação Essencial, para o desenvolvimento global em seus diferentes aspectos, de crianças que demandam atendimento precoce, valorizando trocas contínuas com o meio, fortalecendo o seu potencial de desenvolvimento e minimizando as dificuldades apresentadas, possibilitando, assim, maior autonomia e inclusão social;

Possibilitar o **atendimento fonoaudiológico** as crianças e jovens com dificuldades diversas quanto à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e problemas neurológicos, visando contribuir para a inclusão das mesmas no cotidiano da vida social e escolar;

Contribuir para o fortalecimento sócio-familiar, em particular, dos pais ou responsáveis pelos usuários do programa, através da **realização de atividades sócioeducativas** com os mesmos (entrevistas individuais, visitas domiciliares, reuniões, palestras) de forma contínua e sistemática;

Possibilitar uma maior **interlocução** e reflexão conjunta (Centro – Instituição de origem), bem como com a rede de atendimento local, considerando-se a diversidade e o processo de inclusão social;

Desenvolver ações conjuntas com a Secretaria de Educação na formação continuada de professores e demais agentes educativos envolvidos no processo de aquisição de conhecimento;

Assessorar, sistematicamente, as escolas e creches, no processo de construção da educação inclusiva (CAEE/SUL, 2015, recurso online, grifos do autor).

Os encaminhamentos são realizados pelas escolas circunvizinhas, sem intermediação da Secretaria Municipal de Educação, diretamente ao Centro de Atendimento. Para a realização dos encaminhamentos, a pessoa responsável preenche um formulário oferecido pelo CAEE, em que expressa a justificativa para o encaminhamento.

São as profissionais que trabalham em um desses centros de atendimento de Juiz de Fora, o CAEE Sul, que contribuíram para esta pesquisa, como foi dito anteriormente, na apresentação desse trabalho, cujas falas nos ajudaram a iluminar o problema de pesquisa proposto.

### **1.1.2 O mestrado profissional do CAEd/UFJF (PPGP)**

O Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd da UFJF foi criado em 2009 e oferece o Curso de Mestrado Profissional, na modalidade semipresencial, destinado a diretores de escolas públicas e a técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública, em exercício, além de técnicos do Ensino Superior e professores da Educação básica. As vagas são oferecidas por meio de convênios com diversos estados e municípios do país e também por meio de vagas franqueadas para profissionais de diferentes setores da educação e para aqueles interessados pela temática.

O programa já firmou, até o presente momento, convênios com os seguintes estados: Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Roraima; com os municípios: Belo Horizonte (MG), Limeira (SP), Recife (PE), São Luís (MA), Teresina (PI). Além de estados e municípios, ao longo de sua história, o programa firmou convênio com: a Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fadep), o Instituto Federal da

Paraíba (IFPR), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Instituto Unibanco, o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, a UFJF, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), e também com Moçambique. Além dos convênios, o programa oferece também anualmente as vagas franqueadas, oferecidas àqueles que têm interesse na área de avaliação e gestão escolar. A primeira turma iniciou o curso em 2010, portanto as primeiras dissertações foram defendidas em 2012. Até o momento, são 681 dissertações defendidas no programa<sup>16</sup>.

O PPGP “propõe um conjunto de temas de estudo e objetos de investigação empírica cujo móvel é a produção de conhecimento e a formação de profissionais para a reforma da educação pública brasileira” (CAED, 2018a, recurso online) e concentra-se na Gestão e Avaliação da Educação Pública, com as seguintes linhas de pesquisa: (i) Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; (ii) Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; (iii) Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; (iv) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica (CAED, 2018b).

A orientação do mestrado profissional é que seus pesquisadores partam de um problema empírico, de sua realidade de trabalho, e proponham um plano de ação para solucionar ou minimizar esse problema identificado. Desse modo, as dissertações seguem a seguinte organização: descrição do problema empírico, assim como seu respectivo contexto e evidências; análise do problema identificado, realizando uma pesquisa de campo e discutindo os dados à luz de um referencial teórico; e, por fim, a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) para o problema.

Ao longo da escrita da dissertação, os mestrandos são acompanhados por um(a) orientador(a). Compõe também esse processo de orientação uma equipe de suporte acadêmico, pertencente ao núcleo de dissertação do CAEd e formada por analistas de formação em EAD, enquadramento funcional no qual estou inserida.

\*\*\*

---

<sup>16</sup> Último levantamento feito em setembro de 2018, ocasião que foi realizada a pesquisa de campo

Feita a apresentação do problema de pesquisa, assim como do percurso realizado guiado pelos conceitos psicanalíticos de sintoma e mal-estar entrelaçados aos três registros lacanianos – RSI – e aos três conceitos freudianos – Inibição, sintoma e angústia, damos continuidade ao trabalho que está estruturado da seguinte maneira:

No próximo capítulo discutimos o conceito de sintoma na obra de Freud e tecemos algumas aproximações com outros conceitos freudianos que subsidiam este texto, como mal-estar, angústia e transferência e os registros lacanianos de Real, Simbólico e Imaginário. É importante destacar, nesse sentido, que o trabalho perpassa inúmeras categorias, mas sem a pretensão de um merecido aprofundamento em cada uma delas, o que tornaria esta tese inviável, ou interminável. Coube a nós, neste percurso, buscarmos uma discussão conceitual necessário para subsidiar a questão de pesquisa proposta.

No capítulo seguinte discutimos os desafios em torno das dificuldades de aprendizagem, mais especificamente relacionadas à aquisição inicial da leitura e da escrita, assim como as políticas públicas que orientam as práticas educacionais, dando uma atenção especial àquelas voltadas para a alfabetização no país.

No quarto capítulo apresentamos um debate acerca do fracasso escolar como um sintoma que se revela na escola e por meio do qual o sujeito pode triunfar, assim como, mais especificamente, o fracasso/triunfo nos processos de alfabetização e letramento. Podemos entender que trata-se de um sintoma por procuração, isto é, em que a escola delega ao aluno o ônus de seu próprio mal-estar. São esses alunos que, ao apresentarem o seu sintoma, encarnam o mal-estar nas escolas e revelam que a aprendizagem não se dá sem tropeços, que o sucesso, assim como o fracasso, em termos absolutos, é ilusório. É preciso desiludirmo-nos, como nos elucida Clarice, e permitir que emerja a subjetividade.

Por fim, foi possível tecer algumas considerações, trazendo o ponto do qual partimos para iniciarmos a pesquisa, o que pôde ser repensado dessa premissa inicial, os achados com os quais pudemos nos surpreender, assim como algumas limitações da tese e apontamentos para, quem sabe, investigações futuras.

## 2 TRIUNFO DO SINTOMA, SUJEITO PRESENTE

Neste trabalho em que buscamos compreender que lugar tem na escola o sujeito que fracassa, nos propusemos pensar no fracasso como sintoma na concepção psicanalítica, como já dissemos anteriormente. Um meio pelo qual o sujeito se revela, trazendo impasses para si, tanto no âmbito social quanto pessoal, que paradoxalmente causam (des)prazer.

Observamos na escola que as dificuldades que levam o aluno a ser reconhecido em lugar de fracasso – presente na escola desde os primórdios da institucionalização do ensino e contra o qual lutamos, em vão, desde sempre – pode ser justamente uma possibilidade de o sujeito se fazer presente. Uma oportunidade para aparecer nas dificuldades, nos tropeços e embaraços, algo que é particular desse sujeito, que escapa da padronização que esperamos nas instituições escolares, guiadas por metas e padrões.

Na tradição da semiologia médica, poderíamos compreender sinal como algo que dá acesso direto ao fenômeno: é objetivo, constante, generalizável na medida em que exclui a equivocidade inerente à linguagem. Sintoma, por outro lado, é algo da ordem da subjetividade: variável, particular, que inclui a linguagem. Portanto, inclui a ideia de trabalho, de tarefa que deriva do modo particular do ser. O sintoma é histórico, condensa uma narrativa. É possível afirmar, assim, que, por meio dele, o sujeito se revela. Se é na Psicanálise que encontramos um *corpus* teórico mais elaborado e que mais bem atende aos nossos propósitos de trazer nova luz para a compreensão do fracasso escolar, vale a pena percorrer em largas passadas a evolução desse conceito desde as intuições iniciais de Freud e tecermos também algumas considerações acerca do sintoma para Lacan.

Percorrendo a obra de Freud, é possível discorrermos acerca: (1) de como se dá a vinculação do sintoma ao desejo e atribuímos ao fracasso a possibilidade abrigar um grão de desejo do sujeito; (2) da relação entre o sintoma e a norma, analisando o papel da censura, deformando o sentido do sintoma, formulação possível a partir da análise que podemos fazer do olhar normatizador que mantemos na escola acerca do fracasso, olhar por meio do qual delegamos o aluno a agente e o fracasso como aquilo que deve ser eliminado da escola; (3) da formação do sintoma, com seus mecanismos de condensação e deslocamento, por meio dos quais o fracasso pode se apresentar como mensagem cifrada, deformada e

irreconhecível ao sujeito; (4) da relação entre prazer e sofrimento, afetos cuja junção pode ser estabelecida pelo fracasso-sintoma; (5) do papel da angústia como gatilho e como afeto contido no sintoma, papel no qual reconhecemos o fracasso como causa e efeito de angústia, de mal-estar na escola; (6) da dimensão de repetição do sintoma, por meio da qual é possível pensarmos que, apesar dos inúmeros esforços para contornarmos os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem, o fracasso insiste em se reapresentar nas escolas; (7) da dimensão do trabalho, por meio do qual é possível pensarmos no fracasso não como falha, mas resultado de um trabalho que envolve angústia e sofrimento, mas também esforço e elaboração; (8) do pensamento de Freud por volta de 1930 acerca da pulsão de morte, quando a ênfase se desloca do desejo para a ideia lacaniana de gozo, o que torna possível reconhecermos no fracasso a dimensão de repetição e de prazer-sofrimento; (9) da presença do Real como resto não interpretável no sintoma, a irrepresentatividade ou a nossa dificuldade em reconhecer, definir ou dar contorno ao fracasso.

Em Lacan, vimos a dimensão simbólica como mensagem-metáfora, em “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise” (LACAN, 1953) e a relação entre Sintoma e Real em “O seminário livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise” (LACAN, 1954-1955). Estabelecemos também uma relação entre fracasso, sintoma e os três registros lacanianos, Real, Simbólico e Imaginário, por meio dos seminários 19 (LACAN, 1972-1973), seminário 20 (LACAN, 1973-1973), e seminário 23 (LACAN, 1975-1976).

## 2.1 O SINTOMA-SUJEITO

No período anterior a 1900, Freud reconhece as limitações do tratamento das histéricas por meio de hipnose, inaugura a associação-livre como dispositivo fundamental do tratamento de suas pacientes, que consistia em colocá-las a falar, e passa a reconhecer os relatos de suas pacientes como fantasias produtoras de sintomas. Esse marco inicial que situa o sintoma como percurso da fantasia pelas trilhas da linguagem haverá de manter-se essencialmente inalterado por mais que novas elaborações lhe acrescentem.

Os primórdios da história da junção do sintoma, de cada sintoma em dada forma de vida pessoal, com o manancial da fantasia correndo pelos desfiladeiros da linguagem, ficaram bem conhecidos através do relato do célebre caso de Ana O,

trabalhado no texto freudiano “Estudos sobre a *histeria* (FREUD, 1893-1895). Por exigência do próprio tratamento, os sintomas se tornam o gatilho que desencadeia uma sucessão de associações que revelam episódios vividos por ela como se fossem fragmentos que entram na composição de um vitral, misturando luz e símbolos para contar uma história. Ana O., considerado caso zero na psicanálise, uma paciente atendida por Breuer (FREUD, 1893-1895), era uma jovem aristocrata que vivia em Viena e desenvolve, no período de seu adoecimento, nos anos de 1800, uma série de sintomas peculiares: tinha alucinações em que via os ponteiros do relógio distorcidos ou cobras no lugar de cordões ou do próprio cabelo, acreditava que o único líquido que poderia ingerir seria suco, perde a capacidade de falar alemão e passa a se comunicar por meio do inglês, sente dores no corpo, torna-se estrábica, apresenta paralisia de um dos braços e, posteriormente, em outros membros.

Um dos fatos de tornar o caso de Anna O. desafiador eram os múltiplos sintomas apresentados por ela. Breuer acreditava que os afetos eram deslocados para os sintomas de conversão. Já Freud era mais específico e compreendia que os sintomas histéricos se originam de uma divisão e que essa divisão vem de afetos de natureza sexual. Esses sintomas seriam defesas contra afetos patológicos. Em um primeiro momento, Breuer tratou Anna O. por meio de sessões de hipnose em que alguns sintomas puderam ser esclarecidos e foram possíveis algumas relações de deslocamento. Exemplo disso seriam as crises de seu pai adoentado, que ela reproduzia em conversão, vivenciando-as como delas, reproduzindo as crises do pai.

Com o tratamento por meio de hipnose, Breuer e Freud, este com quem aquele discutia o caso de Ana O. observaram que os sintomas cessavam, mas eram deslocados para novos sintomas. Eles iniciam, a partir dessa percepção, um novo tratamento que seria via palavra. Freud percebe, então, que a paciente está nutrindo sentimentos ambíguos de afeto em relação a Breuer, que ele vai chamar de transferência, conceito que retomaremos adiante.

Vemos, no relato desse caso clínico, o desenrolar das relações que são tecidas entre sintomas, fantasias e linguagem, possibilitadas pela transferência. Há uma passagem na direção do tratamento, que era prioritariamente feito por meio de sessões de hipnose e passa a ocorrer por meio do que vão nomear como tratamento pela palavra, que toma um espaço expressivo no trabalho analítico. Observamos

também as relações sendo tecidas entre os sintomas de conversão e os afetos, principalmente em relação ao pai; assim como uma clara relação com a linguagem, que a leva a sintomas relacionados a inúmeras dificuldades com a fala e a escrita. Mas, há mais no sintoma do que o registro de fatos sob a luz da fantasia. Há nele também a ocupação pelo afeto e suas urgências, que dão origem a esse fenômeno que ganharia centralidade em todo o tratamento analítico, a transferência, operador imprescindível ao trabalho do analista.

Nesse sentido é que o sintoma não é apenas uma mensagem dentro de uma garrafa atirada ao mar, mas mensagem que ganha formas peculiares quando dirigida ao seu destinatário. É nesse sentido que devemos nos arguir acerca dos tropeços na aprendizagem que se fazem presentes na escola: qual mensagem e a quem ela está sendo endereçada? O fracasso do aluno revela a sua singularidade, sua trajetória. Mas nos vemos tentados nas escolas a tratar o fracasso como fenômeno representado numericamente, como um conjunto unívoco.

O passo seguinte na construção do conceito de sintoma virá com o reconhecimento do desejo, que dispara o seu movimento e a ele fica aderido, ainda sob os disfarces que lhe possibilitarão o ingresso no cenário em que a vida acontece. Esse percurso teórico se dará, seguindo a linha cronológica, até quase 1920, com as publicações de “A Interpretação dos Sonhos” (FREUD, 1900), “O recalque e o Inconsciente” (FREUD, 1915), “Conferências Introdutórias” (FREUD, 1916-1917), “O sentido dos Sintomas” (FREUD, 1917b) e “Os caminhos da formação dos sintomas” (FREUD, 1917a). Nesses trabalhos haverá um desdobramento dessa vinculação entre sintoma e desejo, enfatizando ora a realização, ora a formação substitutiva e, por fim, a satisfação que o sintoma proporciona ao desejo.

A inflexão teórica mais importante começará a surgir com a publicação de “Além do Princípio do Prazer” (FREUD, 1920), seguida de “Inibição, Sintoma e Angústia” (FREUD, 1926) até chegar ao “Mal Estar na Cultura” (FREUD, 1930), em que a ênfase no desejo cede lugar ao enraizamento do sintoma na pulsão de morte e sua insistência fundada na repetição, um conceito que retoma, não tanto como o que explica a aderência do sujeito ao sintoma, mas como uma força de resistência que o impele ao que Lacan denominará como gozo. É nesse sentido que o sintoma vai absorver sempre um grão do Real situado além de toda possibilidade de simbolização e de elucidação. Retomando o caminho percorrido por Freud, consideramos que o sintoma é resultante do conflito psíquico que decorre do

encontro com a sexualidade traumática, testemunhado pela defesa. Os sintomas denunciam, posteriormente ao recalque, um sinal de fracasso da defesa e o retorno do recalçado, ou seja, retorno desse trauma inicial da sexualidade. Nesse sentido, Freud traz o sintoma como formação de compromisso que busca conciliar a defesa e o recalçado. A resistência atua no sentido de impedir tanto a predominância do inconsciente, o retorno do recalçado, quanto a falência da defesa, promovendo uma espécie de equilíbrio precário entre ambos.

O sintoma é, nesse sentido, realização de desejo que é sempre sexual, na medida em que evoca, necessariamente, o recalçado. Porém, o sujeito não o percebe como satisfação e sim como sofrimento. Esse é o escamoteamento do sintoma que traz o desejo sob uma roupagem que o torna irreconhecível. Essa manifestação pode ser vista em situações em que as dificuldades enfrentadas no percurso escolar se apresentam com uma carga de sofrimento, como algo que não está caminhando como o esperado e que pode delegar a esse aluno o lugar de representante do fracasso.

Retomando a cronologia freudiana de sintoma, até o momento da obra de Freud que antecede a 1920, marcado pela escrita de “A Interpretação dos Sonhos” (FREUD, 1900) e das “Conferências Introdutórias” (FREUD, 1917a; 2017b), mais especificamente na terceira parte em que discute “O sentido dos sintomas” e “Os Caminhos da formação de sintomas”, vemos que Freud percebe o inconsciente como algo a ser decifrado, trazido para o domínio da consciência. Com base nesse princípio, os sentidos dos sintomas adquirem diferentes conotações na obra freudiana.

Em “A Interpretação dos Sonhos” (1900), Freud nos apresenta tanto sonhos quanto os sintomas como realização de desejos recalçados. Os dois seguem processos distintos, mas ambos se utilizam de dois mecanismos que são apresentados nessa obra: deslocamento e condensação. A ideia de deslocamento é definida como a capacidade que temos de empréstimo de valor, de uma ideia ser representada por outra oferecendo a esta o mesmo valor. Já mecanismos de condensação permitem que um conjunto de características possa ser representado de maneira simples, ou um objeto pode representar um conjunto de situações. Um rosto, por exemplo, pode reunir traços fisionômicos de várias pessoas. Condensação e o deslocamento surgem como mecanismos essenciais à formação do sintoma e, assim como no discurso do sonho, há, por meio desses mecanismos, a ocultação do

sentido do sintoma. Talvez a essa ocultação se deva o não reconhecimento do fracasso escolar, por nós da educação, como sintoma, mas como uma falha, como déficit de desempenho, ou em um reconhecimento do fracasso como sintoma assumido pela psiquiatria, ou no sentido leigo, ou ainda pelo cognitivismo, em que aparece como obstáculo a ser quebrado, desfeito.

Esses mecanismos, deslocamento e condensação, se justificam pelo aparato psíquico, que vai apresentar ao longo da obra, em que temos o inconsciente de um lado, o consciente de outro e o pré-consciente entre ambos. O primeiro recebe seu material do sistema perceptivo, mas não tem acesso ao sistema motor, o segundo, pré-consciente, controla as ações, mas não tem acesso aos dados do inconsciente e tudo que lhe é acessível já teria passado por essa instância inacessível do inconsciente. A censura atua como intermediária entre esses dois polos, avaliando o que pode ou não transitar do inconsciente para o domínio da consciência, de acordo com a realidade. Todo o material reprovado pela censura fica recalçado, restrito ao inconsciente. O trabalho dos sonhos e dos sintomas é distorcer esse material para que ele possa, desfigurado, burlar a censura e emergir à consciência.

Os sintomas, diferente dos sonhos, estabelecem um compromisso entre o desejo e a censura, bloqueando a realização por completo do desejo e não permitindo que a censura figure de modo totalmente eficaz. Desta forma o desejo é realizado de maneira mais distorcida, embora não menos reconhecível à consciência. Isso porque o êxito do sonho pode estar justamente em sua capacidade de ser mais irreconhecível, enquanto o sintoma resulta em sofrimento exatamente porque os mecanismos de dissimulação do desejo são menos eficientes. Mas tanto os sonhos quanto os sintomas se apresentam nesse momento da obra freudiana como mensagem cifrada para a realização do desejo recalçado.

Já em 1915, Freud traz o sintoma como formação substitutiva. Trata da questão do recalque<sup>17</sup> primordial, que está relacionado à castração, ao interdito primordial da lei do incesto, que produz uma fixação, e afirma que os recalques

---

<sup>17</sup> Melman (2018) diz que, em 1915 Freud se interroga sobre quais tendências sofrem o recalque; que forças o impelem e a que motivos ele obedece. Melman fala ainda neste texto que o recalque imaginário é fonte de atração para todos os recalques que estão por vir. E reafirma que a consciência não está a par do que se passa na ocasião do recalque. Nesse texto de 1915, segundo Melman, Freud afirma que inconsciente e recalque são correlatos.

propriamente ditos guardam relação a esse primeiro, têm o mesmo destino e pode ser considerado, portanto um “pós-recalque” (FREUD, 1915, p. 86). Afirma, ainda, em relação a isso, que, caso não houvesse a força do recalçamento primordial, provavelmente não haveria outros recalcimentos. O recalque propriamente dito mantém afastado do consciente todo material que remeteria ao primordial. O sintoma neurótico, enfim, é um caminho para o recalçado alcançar, enfim, a consciência. Caminho que se faz ao preço do sofrimento, já que os “disfarces” a que tem de sujeitar-se expressam-se como enigma, resto que faz sofrer.

Ressalta que o recalque, além de extremamente singular, é também móvel: cada material a ser recalçado encontra um processo e um caminho distinto. Esse recalque mantém uma pressão constante para emergir à consciência, o que exige um trabalho em oposição. Essa luta despence grande energia e sua eliminação “significa, economicamente, uma poupança” (FREUD, 1905a, p. 90). O autor estabelece a distinção entre os três tipos de psicose: a histeria de angústia (fobia); a histeria de conversão e a neurose obsessiva, por meio de um mecanismo próprio de recalque.

Em relação ao termo angústia, cabe destacar que, segundo Santos e Costa-Moura (2013), surgiu na obra de Freud, em um primeiro momento, vinculado ao que ele chamou “neurose de angústia”, depois renomeada como fobia, uma das três psicoses reconhecidas por ele. Nessa ocasião, ele já havia relacionado os sintomas da neurastenia a fatores da vida sexual e pôde reconhecer a definição da neurose de angústia como um acúmulo de excitação, de tensão sexual física (ibidem).

Mais adiante, por volta de 1894, ainda segundo Santos e Costa-Moura (2013, p. 924) “a preocupação de Freud foi situar a angústia na transformação de uma tensão *física* que encontrou impedimentos para se desembaraçar do corpo”. Mas, vale ressaltar, “é somente ao atingir um certo nível que a excitação entra em contato com um grupo de ideias sexuais e ganha significação psíquica” (ibidem). Para ilustrar, traz o exemplo do coito interrompido, em que, pelo fato de a realização da descarga da excitação não transcorrer de maneira satisfatória, pois a tensão física, a tensão sexual permanece fixada ao corpo e, “sem encontrar vazão, a única maneira pela qual ela obtém escoamento é através de sua transformação em angústia” (ibidem). A neurose de angústia pode ser definida, portanto, “como o hiato entre a

tensão sexual física que acometeria o corpo e a possibilidade de algo ser psiquicamente significado”. (ibidem).

Mas, nos três casos, na histeria de angústia (fobia), na histeria de conversão e na neurose obsessiva, o processo de recalque encontra complicações e tende a fracassar de maneiras distintas. Em todos eles, o recalque produz formações substitutivas e, também em todos, deixa sintomas. Nessa linha de continuidade, Freud lança o questionamento: “Podemos então supor que a formação substitutiva e a formação de sintomas coincidem, e, se assim for no conjunto, o mecanismo da formação de sintomas equivale ao do recalque?” (FREUD, 1915, p. 93). A essa questão ele lança a hipótese de que não seja o recalcado a produzir tanto a formação substitutiva quanto o sintoma, mas de ambos, recalque e sintoma, serem indício do retorno do recalcado. A esse respeito, firma três aspectos:

- 1) De fato, o mecanismo do recalque não coincide com os mecanismos da formação substitutiva, 2) há mecanismos bastante diversos de formação substitutiva, e 3) há pelo menos uma coisa comum aos mecanismos de recalque: a retração do investimento de energia (ou libido, quando lidamos com instintos sexuais) (FREUD, 1915, p. 94).

A relação entre recalque e as três psiconeuroses ditas anteriormente, histeria de angustia (fobia), histeria de conversão e neurose obsessiva, é apresentada por Freud (1915): em relação ao primeiro, relacionado à fobia e ao recalque, Freud ilustra com o caso de zoofobia em que a paciente recalcou, em um primeiro momento, o impulso libidinal pelo pai, que retornou de maneira fóbica na figura de um lobo, via deslocamento. Nesse caso “a parte quantitativa não desapareceu, mas sim converteu-se em angústia” (ibidem, p. 95). Ao substituir a figura do pai pelo lobo, não houve a eliminação do desprazer, foi preciso um segundo momento, o sintoma fóbico.

Já na segunda psiconeurose, a histeria de conversão, Freud afirma que pode ser considerada extremamente falha, por ser possível apenas via formações substitutivas extensas; mas quanto ao aspecto afetivo, “ela significa geralmente um completo êxito” (Ibidem, p. 96). No caso da histeria de conversão o processo de recalque é concluído via sintoma, sem necessitar de um segundo momento, como acontece na histeria de angústia.

Por fim, em relação à neurose obsessiva, Freud estabelece uma ressalva: diferente das duas anteriores, no recalque, a tendência sádica toma o lugar de uma afetuosa, um impulso hostil em relação ao objeto amado. Esse processo logra êxito em um primeiro momento, o afeto tende a desaparecer. “Como formação substitutiva se verifica uma mudança do Eu, a elevação da conscienciosidade, que não se pode chamar exatamente de sintoma. Formação substitutiva e formação de sintoma não coincidem aqui” (Ibidem, p. 97). A formação substitutiva tem o mesmo mecanismo que o recalque, coincidem, mas ambos se distinguem cronologicamente e conceitualmente da formação de sintomas. O fracasso do recalque, nesse caso, consiste no fato de o afeto desaparecido retornar como angústia social. Trata-se do fracasso do fator quantitativo do recalque, já que o substituto por deslocamento ocorre para algo muito menor. Por ocorrer um impedimento da ação, o trabalho do recalque na neurose obsessiva prolonga-se de maneira interminável.

As manifestações sintomáticas que revelam as três psiconeuroses trazem sofrimento e revelam algo de singular. Vemos nas escolas os alunos que não conseguem frequentá-la assiduamente e identificam nesse espaço um lugar de mal-estar e sofrimento, muitas vezes acabam por evadir ou, em outras, são reprovados por nota ou infrequência, já que não acompanham as aulas. Em muitos desses casos vemos reações fóbicas em relação aos espaços escolares ou ao que a escola representa, com suas tarefas, horários e materiais didáticos. Vemos também crianças e jovens que frequentam a escola mas não se reconhecem naquele espaço, naquela linguagem e, apesar de extremamente desenvolvidos na vida social, terem desenvoltura para se localizar geograficamente, para fazer compras e calcular troco, para se relacionar em redes sociais, entre outras inúmeras tarefas cotidianas, se negam a adquirir os conhecimentos escolares ou produzir a partir deles, criar e construir algo próprio nesses espaços e se sentem incapazes de aprender, se reconhecem no fracasso, na exclusão.

De diferentes maneiras o que vemos são que essas relações que estabelecem com a escola são parte de sua história, de sua trajetória pessoal, constroem e são construídas por essas trajetórias. A pedra que aparece no meio do caminho desse sujeito não aparece independente dele, ele se reconhece nela, há algo dele nela, ainda que aparentemente ela tenha surgido externa a ele, até mesmo imposta a ele. Ainda, em outros momentos ou sob outra perspectiva, esse aluno, ao se deparar com sua pedra é reconhecido como um obstáculo por nós na escola que

muitas vezes procuramos varrê-lo dos nossos caminhos no lugar de reconhecê-los como sujeitos que se revelaram nos espaços escolares justamente ao se apresentarem como uma pedra no meio do caminho.

Retomando o nosso percurso pela obra freudiana, ainda em 1915, Freud, discorrendo acerca do inconsciente, retoma que o recalque não consiste em anular as ideias que derivam da pulsão, mas para impedir que elas alcancem a consciência. Ficam, então, em estado inconsciente, de onde produzem efeito. Estabelecem um percurso que justifica a existência do inconsciente, que se manifesta por meio de atos falhos, sonhos, formação de sintomas, como também em pensamentos recorrentes cujas origens e procedências nos são desconhecidas. Do mesmo modo, as experiências hipnóticas e as sugestões pós-hipnóticas “demonstram de modo tangível a existência e maneira de operar do inconsciente psíquico, antes mesmo da existência da psicanálise” (FREUD, 1915b, p. 104).

Por fim, outra demonstração da existência do inconsciente se evidencia nos processos analíticos, na identificação de pensamentos e relações que parecem não nos pertencer, que vão de encontro aos atributos da consciência, mas que, no entanto, guardam uma íntima relação com a nossa história singular.

Com base nessa existência do inconsciente, Freud nos apresenta três sistemas: consciente (Cs), inconsciente (Ics) e pré-consciente (Pcs), este último para aquilo que ainda não é consciente, mas “capaz de consciência” (Ibidem, p. 118). Torna-se possível, por meio dos três sistemas, reapresentar o processo de recalque como aquele que se verifica na fronteira do sistema inconsciente e consciente. Trata-se de uma questão relacionada à retirada e conservação de investimento entre os três sistemas e o papel do contrainvestimento: “o único mecanismo do recalque primordial; no recalque propriamente dito (o ‘pós-recalque’) sobrevém a subtração do investimento Pcs. É bem possível que precisamente o investimento retirado à ideia seja aplicado no contrainvestimento.” (ibidem, p. 120), que seria o ponto de vista econômico do recalque. Nessa direção, afirma que “o âmago do Ics consiste de representantes pulsionais que querem descarregar seu investimento, de impulsos de desejo” (ibidem, p. 127) e resume os processos do Ics nos seguintes termos:

ausência de contradição, processo primário (mobilidade de investimentos), atemporalidade e substituição da realidade externa pela psíquica são as características que podemos esperar encontrar nos processos do sistema Ics (Ibidem, p. 128).

Esclarece também, a respeito dos sistemas lcs, Pcs e Cs, que não se trata de alguns sistemas ativos e outros em repouso. Trata-se, isso sim, de uma relação de cooperação e influências mútuas entre sistemas. Entre os sistemas lcs e Pcs, no processo de recalque, a censura atua de maneira decisiva e destaca que a consciência não tem uma relação simples nem com o lcs nem com o recalque, já que os processos conscientes são, às vezes, latentes. É nesse sentido que podemos reconhecer no fracasso escolar traços de sintoma: como possibilidade de apresentar algo do sujeito que foi recalcado e que retorna distorcido, irreconhecível à consciência.

Posteriormente, Freud (1917a) propõe decifrar sentidos para os sintomas a partir de dois casos de neurose obsessiva: (1) de uma senhora de aproximadamente 30 anos de idade que seguia um ritual todas as noites de convocar a criada até o seu quarto para solicitar algo ou mesmo dispensá-la, mas apresentava ali um cenário que fora desvendado, em tratamento clínico com o pai da psicanálise, e que reproduzia uma vivência anterior de sua noite de núpcias; (2) uma moça de 19 anos que seguia um ritual minucioso todas as noites antes de dormir e cada etapa desse ritual foi desvendado em tratamento analítico, cujas representações remetiam a situações traumáticas sexuais e conseqüentemente de busca por evitar o coito dos pais.

Nos dois casos clínicos, há todo um trabalho de deciframento das mensagens trazidas pelos rituais obsessivos. Houve um trabalho de desvendar os enigmas guardados por cada ritual que remetiam a situações traumáticas, seja em episódios vivenciados anteriormente, como no primeiro caso em que a enferma se remetia a sua noite de núpcias ao reproduzir o ritual noturno, seja em fantasia, como no segundo caso da jovem que buscava inibir o coito dos pais ou, até mesmo, a existência fantasmática das relações sexuais de maneira mais ampla. Nesse caso, Freud conclui que sua paciente estava “presa em uma ligação erótica com o pai desde a mais tenra infância” (ibidem, p. 359). Mas, o autor nos garante que o trabalho de deciframento é longo e demanda dedicação, como no caso da segunda paciente em que eles constroem, juntos, no tratamento, uma relação entre a posição do travesseiro em seu ritual noturno e a genitália feminina e entre o relógio e o ciclo menstrual, em um trabalho bastante custoso, diferente das relações estabelecidas entre os sintomas e o ocorrido na noite de núpcias da primeira paciente.

Nessa obra, Freud reforça o caráter singular dos sintomas e anuncia que, diferente da psiquiatria clássica, para a psicanálise “o sintoma possui sentido e guarda relação com as vivências do doente. Quanto mais individualizada a construção do sintoma, tanto maior será nossa esperança de estabelecer tal relação” (FREUD, 1917a, p. 361). Acrescenta, ainda, por meio dos dois casos clínicos que apresenta, que “podemos esclarecer de forma satisfatória o sentido de cada sintoma neurótico individual, mas nossa arte nos abandona quando se trata dos sintomas típicos, bem mais frequentes” (ibidem, p. 362). Estabelece também uma relação direta entre os sintomas e a existência do inconsciente e os relaciona a traumas acrescentando que “a formação do sintoma é substituto para alguma coisa que não aconteceu” (FREUD, 1917a, p. 373) e conclui, adiante na obra, que os sintomas estão a serviço da satisfação sexual dos pacientes. Nesse sentido, pouco nos importa se o evento traumático ocorreu, como no caso da primeira paciente em sua noite de núpcias, ainda que tenha fantasias relacionadas ao evento, ou se o evento traumático foi exclusivamente fantasiado, como a ligação erótica entre a segunda paciente com sintomas obsessivos e seu pai.

Nesse sentido, Freud nos oferece também uma síntese acerca dos sentidos dos sintomas, que estariam relacionados a

sua procedência e a sua destinação ou motivação, ou seja, as impressões e vivências que o acarretam e o propósito a que serve. A procedência de um sintoma se reduz, pois, a impressões vindas de fora, que já foram conscientes no passado, mas que o esquecimento pode ter tornado inconscientes. Mas a destinação de um sintoma, sua tendência, é sempre um processo endopsíquico, que pode haver se tornado consciente no início ou pode também jamais tê-lo sido, tendo permanecido desde sempre no inconsciente (FREUD, 1916-1917, p. 179).

Freud, nesse momento, apostava em um resgate do material inconsciente ao domínio da consciência em um processo analítico. A dificuldade desse processo ele nomeia como resistência e não despreza o poder e os entraves que esta pode representar. Ao caráter patogênico da resistência, Freud dá o nome de recalque<sup>18</sup>. A fim de ilustrar, em um primeiro momento, os entraves que a resistência pode

---

<sup>18</sup> Apesar de nessa tradução aparecer o termo repressão, optamos por substituí-lo por recalque.

oferecer ao processo de análise, Freud exemplifica com a situação hipotética de um paciente, com dor no dente, afastando a mão do dentista com um alicate (FREUD, 1916-1917, p. 382). Embora a dor de dente o incomode, o tratamento também implica sofrimento.

A fim de contornar os obstáculos impostos pela resistência, Freud menciona que, assim como Breuer, lançava mão do tratamento com hipnose e reconhece que, apesar de o tratamento ser mais fácil, assim como mais curto, por meio desse dispositivo, os resultados “eram instáveis e impermanentes” (ibidem, p. 388). Esse foi o motivo que o levou a abandonar a técnica de hipnose e lançar mão prioritariamente da associação livre, como vimos com o caso de Anna O. Mas, isso sem perder de vista que há resistência e que a transferência<sup>19</sup> pode estar a serviço dessa resistência e não do tratamento<sup>20</sup>, como no caso de pacientes que buscam driblar ou superar a autoridade paterna por meio do analista, seja no caso das pacientes que lançam mão da sedução, seja em uma relação que se remete à paterna. Reconhece, no entanto, que a resistência afrouxa em alguns momentos, ela não é constante e estável. O tratamento se dá, portanto, nas brechas da resistência, tendo ela como parte do jogo, ou apesar dela no meio de campo.

Entendendo o sintoma como satisfação substituta da libido não satisfeita, recalçada, Freud faz todo um percurso pela sexualidade, desde os primórdios da infância, tecendo uma distinção entre sexualidade normal e perversa e salvaguardando as aproximações entre elas – há uma dose de perversão na sexualidade normal. A sexualidade perversa está presente na infância e permanece latente na vida adulta dos neuróticos. Nesse sentido, o autor destaca o papel da regressão, que pode ocorrer por dois caminhos:

o retorno àqueles primeiros objetos, investidos de libido e sabiamente de natureza incestuosa; e o retorno de toda a organização sexual a estágios anteriores. Esses dois tipos ocorrem nas neuroses de transferência e desempenham papel importante em seu mecanismo. Em especial o retorno aos primeiros objetos

---

<sup>19</sup> Um endereçamento não aleatório feito por meio de uma ligação particularmente emocional. São os primeiros apontamentos que Freud faz acerca dos processos de transferência - que é a base sobre a qual se dá o processo de análise (FREUD, 1916-1917).

<sup>20</sup> Freud desenvolve essa ideia acerca da transferência como obstáculo no posfácio do Caso Dora.

incestuosos da libido é um traço que, nos neuróticos, se repete com exaustiva regularidade (FREUD, 1916-1917, p. 454).

A libido, privada de sua satisfação, é obrigada a buscar outros caminhos, indiretos de satisfação, provocando conflito: a formação dos sintomas. Freud (1917a, p. 478) esclarece que “através do rodeio pelo inconsciente e pelas antigas fixações, a libido consegue, enfim, avançar a uma satisfação real que, no entanto, é extremamente limitada e já quase irreconhecível”. Essa satisfação real prenuncia o que, na leitura lacaniana, virá a ser o encontro com o real traumático, como veremos adiante, e Freud a traz em oposição à realização do desejo via sonho. Assim como nos sonhos, na formação dos sintomas a libido é investida em sistemas inconscientes, sujeita a deslocamento e condensação. Mas, nos sonhos, por estar dormindo, o sujeito se vê mais protegido da realidade, enquanto nos sintomas é preciso um drible maior na consciência. Desse modo, um sintoma pode condensar um desejo de tal modo a torná-lo irreconhecível como fonte de satisfação.

Para estabelecer esse percurso da formação do sintoma como satisfação real, Freud já indicava o paradoxo do sintoma: como causa de sofrimento e pacto com a sintomatologia manifesta. Tendo em vista que o sintoma neurótico resulta de um conflito em torno da satisfação libidinal, cumpre o papel de amálgama entre a instância do Eu e a pulsional, ou entre a defesa e o retorno do recalcado, como vimos. As duas forças sustentam o sintoma por meio da formação de compromisso.

Parte da libido insatisfeita, recalcada pela realidade, precisa encontrar outro caminho de satisfação e elege um objeto no lugar daquele que lhe foi recusado. Nessa eleição de objeto substitutivo, a libido é obrigada a percorrer um caminho de regressão, buscando satisfação em organizações já superadas, em pontos de fixação libidinal. Os pontos de fixação da libido infantil só ganham relevo na vida do neurótico em processo de regressão.

O sintoma promove uma substituição da satisfação frustrada, portanto, regredindo a pontos de fixação da libido passada, a estágios de desenvolvimento anteriores, seja da escolha do objeto sexual, seja da organização sexual. Um retorno a vivências ocorridas ou fantasiadas, como foi dito anteriormente, pois, afinal, como nos sinaliza Freud “no mundo das neuroses, a realidade psíquica é decisiva” (FREUD, 1917a, p. 490). A estreita relação entre a formação dos sintomas e fantasia aparece claramente quando afirma que

os objetos e os rumos abandonados da libido não foram abandonados em todos os sentidos. Eles, ou derivados deles, permanecem retidos com certa intensidade nas ideias fantasiosas. A libido só precisa, pois, retornar às fantasias para, a partir delas, encontrar aberto os caminhos para todas as fixações reprimidas (FREUD, 1917a, p. 495).

Por meio dos mecanismos da condensação e do deslocamento, o sintoma tornou-se uma satisfação substituta de uma série de fantasias relacionadas a experiências traumáticas do início da vida sexual.

Vemos na definição freudiana de sintoma, assim como nas definições de sonho e luto, como um trabalho subjetivo. Isso nos oferece pistas para pensarmos o fracasso escolar não apenas como “preguiça” ou déficit, mas como algo que resulta de um trabalho, que implica um esforço de transformar e que resulta em um produto. Portanto, diferentes modos de “falhar” no desempenho escolar são modos de trabalhar a matéria bruta de um encontro com o “Real escolar” não assimilável pelas técnicas de ensino e disciplina.

É em 1920, com a publicação de “Além do Princípio do Prazer” que Freud apresenta o sintoma não só como mensagem cifrada, mas também como satisfação pulsional (FREUD, 1920). Isso porque percebe no tratamento com seus pacientes um pacto tanto com a vida quanto com a morte, introduzindo a segunda tópica, que diz do id, ego e superego e que avança em relação ao Consciente, Pré-Consciente e Inconsciente, do aparelho psíquico: a pulsão de morte. Estabelece essa relação ao perceber que a compulsão neurótica à repetição não está vinculada ao princípio do prazer, vai além desse princípio por meio do qual estamos constantemente em busca do prazer e evitando o mal-estar, de acordo com o que vai desenvolver em 1930, com “O mal-estar na cultura”. Observa, em jogos infantis, no trabalho analítico, em sonhos que retomam eventos traumáticos, uma repetição de situações aparentemente desprazerosas.

Essa segunda tópica e o caráter paradoxal dos sintomas já é anunciado nas “Conferências Introdutórias (1916-1917)”, com a função de formação de compromisso por meio do qual o sintoma sustenta uma parcela de sofrimento e uma de satisfação. Mas, em 1920, o pacto entre sofrimento e satisfação, o compromisso com o sintoma, uma faceta problemática da realidade psíquica expressa nos sintomas, adquire um caráter decisivo para os sentidos dos sintomas neuróticos.

Já em 1926, Freud tece uma importante distinção entre inibição, sintoma e angústia (FREUD, 1926)<sup>21</sup>. A primeira não representaria, necessariamente, algo patológico, enquanto o segundo sim. Mas, é importante ressaltar, que uma inibição pode ser um sintoma. Para definir melhor a inibição, Freud ilustra com as funções: sexual, nutrição, locomoção e o trabalho, as quais poderíamos acrescentar também a aprendizagem, e afirma que várias inibições têm a ver com renúncia de funções que causam angústia. Trata-se de uma limitação da função do eu, ao passo que o sintoma não ocorre dentro do eu, diferente disso, age sobre o eu, é efeito de um processo de recalque, que se dá na esfera inconsciente. O recalque, por sua vez, equivale à substituição de pulsão libidinal em desprazer, angústia. Entendemos que tanto a inibição quanto o sintoma e a angústia causam desprazer, mal-estar, mas são também fonte substitutiva de prazer.

É nessa obra que apresenta, ainda, o sintoma como “um indício e substituto de uma satisfação pulsional<sup>22</sup> que não aconteceu, é consequência do processo de recalque” (FREUD, 1926, p. 20). Como resultado desse processo surge um sintoma, através do qual a libido insatisfeita encontra uma satisfação substitutiva, mas, cabe ressaltar, uma satisfação que é reconhecida pelo sujeito como sofrimento e angústia, tal como distorcida ela aparece. Desse modo, Freud nos apresenta a relação entre angústia e sintoma: tendo em vista que este último aparece, apesar do recalque, como substituto libidinal, porém “bastante atrofiado, inibido e que já não reconhecível como satisfação” (FREUD, 1926, p. 25). O recalque impede, portanto, o sucesso da satisfação pulsional via sintoma.

A essa incapacidade de satisfação do desejo Freud atribui um dos motivos de observarmos o caráter repetitivo dos sintomas: “o que não acontece de maneira conforme ao desejo é tornado não acontecido mediante a repetição de outra maneira”. A compulsão à repetição também é atribuída à busca por refazer eventos traumáticos, de modo a corrigi-los (FREUD, 1926, p. 58).

Ainda acerca da angústia, Freud (1926) propõe duas leituras que são as mais aceitas nesses períodos: ora como propulsora do sintoma, ora como aquilo de que o sintoma se defende. Porém revela que percebe laços menos estreitos entre os dois:

---

<sup>21</sup> Segundo Costa-Moura (2013, p. 928) é no texto “*Inibição, sintoma e angústia* que Freud realiza os últimos encaminhamentos referentes à angústia em sua obra. É em relação ao recalque que as modificações mais fundamentais são realizadas”.

<sup>22</sup> Substituímos instintual para pulsional.

sintoma e angústia. Buscamos minimizar a angústia, assim como qualquer sensação de desprazer, como veremos adiante, e vemos no sintoma uma tentativa de escaparmos de perigos, sendo alguns externos e outros relacionados a fantasias, como no caso da perda do objeto amado ou a ameaça de castração.

Já em 1930, com “O Mal-Estar da Cultura”, Freud retoma a pulsão de morte e a relaciona à repetição dos sintomas em que o sujeito goza de seu sofrimento. Por meio da repetição do sintoma o sujeito se mantém em um lugar de sofrimento e desprazer por meio do qual está, paradoxalmente, sua satisfação.

Essa publicação merece nossa atenção, tendo em vista a relação estreita entre sintoma e mal-estar que permeia este trabalho. Em linhas gerais, Freud defende que o mal-estar, como o próprio título nos indica, é inerente à nossa condição humana. Somos fadados ao mal-estar pela via da decrepitude do nosso corpo, fadado a envelhecer; pelas condições impostas pela natureza; e pelos laços sociais, esta última merece destaque por ser, segundo Freud, a maior fonte de desprazer, a via que deixa o sujeito mais vulnerável, dentre as três. Dito de outro modo, “a vida, como nos é imposta, é muito árdua para nós, nos traz muitas dores, desilusões e tarefas insolúveis. Para suportá-la, não podemos prescindir de lenitivos” (FREUD 1930, p. 61). Esses recursos são organizados pelo autor em três tipos: distrações poderosas, que exemplifica com o cultivo de jardins e a ciência; satisfações substitutivas, como as artes; e entorpecentes, que alteram quimicamente o nosso corpo.

Apesar do mal-estar inerente à nossa condição, Freud percebe que temos como finalidade de vida o princípio do prazer, que consiste em buscar a satisfação e afastar qualquer tipo de mal-estar. Alcançar e se manter em estado de felicidade. Mas, em relação a isso, o pai da psicanálise nos adverte: aquilo que chamamos de felicidade é possível apenas como fenômeno episódico e sempre em oposição ao mal-estar, à insatisfação, ao desprazer.

A busca pela felicidade, pelo prazer contínuo e, especialmente, a fuga do desprazer nos leva a medidas como: o isolamento social, tentando evitar o desprazer e o sofrimento causado pelo outro; a busca pela religião, vista aqui como um delírio coletivo; o refúgio no amor, fonte de profunda satisfação, mas que, paradoxalmente, nos deixa demasiadamente vulneráveis, tendo em vista a grande infelicidade provocada pela perda do objeto amado. Seja na busca pelo prazer ou na

tentativa de afastar o desprazer, “em nenhum desses caminhos podemos alcançar tudo que queremos” (FREUD, 1930, p. 77).

Observamos nas instituições escolares a nossa busca por uma estabilidade no prazer, representado pelo sucesso sem tropeços. Busca que vemos assegurada por metas, por políticas públicas que tentam contornar e dar conta do mal-estar, de modo a eliminá-lo. Aquilo que não funciona, que causa desprazer, é por nós relegado a outras instâncias. Em relação aos alunos que são reconhecidos como representantes do fracasso: buscando responsabilizar as famílias, a situação sócio-econômica desses alunos, a condições cognitivas, como déficits de aprendizagem; buscamos soluções externas, como medicação, profissionais de diferentes áreas, indicação de outras escolas; buscamos anulá-los, evitando que realizem as avaliações em larga escala ou burlando os resultados. Mas, em nenhum desses casos reconhecemos o fracasso como marca do sujeito, como sintoma que se revela na escola.

Para chegar a esse princípio do prazer que nos rege, Freud nos apresenta o que chama de sentimento oceânico, um sentimento de continuidade, uma sensação de eternidade, de falta de barreira entre o Eu e o mundo. Esse sentimento, que pode estar associado a uma religião, é visto pelo autor como uma experiência da mais tenra infância em que ainda não distinguimos o Eu do exterior, do seio materno, da realidade. É diante do mal-estar provocado pelo afastamento do seio materno que começamos a separar o Eu do outro e atribuímos ao externo toda e qualquer fonte de desprazer. Trata-se do primeiro passo para a formação do princípio de realidade.

Tendo em vista que a vida psíquica conserva todo o nosso passado, esse sentimento do Eu oceânico provavelmente está relacionado a esse sentimento primordial em que ainda não havíamos nos separado do mundo externo, um retorno ao narcisismo ilimitado do qual fomos retirados. Dito de outro modo, o sentimento oceânico pode ser visto como um resíduo de um período narcísico pleno, do qual somos arrancados e para o qual não retornaremos, fato que nos causa permanente desprazer. Em relação a essa perda, podemos lembrar aqui a experiência da entrada na escola como separação e ingresso no ambiente que deixa a criança “à deriva”, desterritorializada da segurança do lar, uma segurança que não se limita às condições de estrutura familiar, mas a um tipo de vínculo com referências que serão desfeitas pelo ambiente escolar.

Mas, se estamos fadados ao mal-estar, o que justifica a nossa existência, ou, em outras palavras, “de que nos adianta uma vida longa se ela é penosa, pobre em alegrias e tão cheias de sofrimento que só podemos dar as boas-vindas à morte, saudando-a como libertadora?” (FREUD, 1930, p. 86). O que podemos apreender da obra freudiana são as dimensões ontogênica e filogênica. Isso porque, além da ruptura inicial que temos com o exterior, um processo pessoal, como parte do desenvolvimento subjetivo, temos também a ruptura do homem com a natureza, de natureza filogênica, que diz respeito ao desenvolvimento cultural. Exílio que Lacan vai retomar por meio do significante, que nos priva da naturalização do nosso corpo.

O desenvolvimento cultural nos traz inúmeros benefícios e confortos diários, desde a descoberta do fogo, marco cultural emblemático, a criações como óculos, telescópios, máquina fotográfica, todos esses destacados como exemplos por Freud. Assim como atualmente poderíamos citar alguns meios de comunicação e pesquisa, como a internet, e dispositivos como o telefone celular ou computadores, que nos colocam diante de informações em tempo real e quebram distâncias mundiais, uma nova organização de tempo e espaço. Mas a cultura, além do bem-estar, nos cobra com uma parcela de nossas liberdades individuais, precisamos abdicar de uma parcela dessa nossa liberdade em nome do bem-estar coletivo. “A liberdade individual não é um bem cultural. Ela era a maior possível antes de qualquer cultura (FREUD, 1930, p. 99)”. Por isso

Uma boa parte da luta da humanidade se concentra em torno da tarefa de encontrar um equilíbrio conveniente, ou seja, capaz de proporcionar felicidade, entre essas exigências individuais e as reivindicações culturais das massas, e é um dos problemas cruciais da humanidade se esse equilíbrio é alcançável através de uma determinada conformação da cultura ou se o conflito é irreconciliável (FREUD, 1930, p. 100).

Mas, se o desenvolvimento cultural é nocivo à liberdade individual, o que justificaria nossos interesses em tal desenvolvimento que, como vimos, não são exclusivamente fonte de bem-estar e conforto? Segundo Freud (1930), foi quando percebemos que poderíamos alcançar um modo de viver melhor na Terra por meio do trabalho, o outro tornou-se colaborador, com quem era benéfico conviver.

O autor traz ainda, numa linha de continuidade, o amor como o fundador da cultura (Ibidem). A esse respeito, retoma que o amor genital é uma das grandes

fontes de satisfação humana e, por essa via, o homem se torna demasiadamente dependente do outro em nossa cultura: ele é fonte de prazer e também ameaça eminente de grande sofrimento no caso da perda do objeto amoroso, como vimos.

Destaca também que “a primeira fase cultural traz consigo e proibição da escolha incestuosa de objeto, talvez a mais radical mutilação que a vida amorosa humana experimentou ao longo das épocas” (FREUD, .1930, p. 113). Remete-se, assim, ao processo de castração vivido culturalmente e também na história particular de cada um que se depara com a proibição do amor primordial.

A esse respeito e também a um continuum de frustrações amorosas, Freud acrescenta que, por não tolerarmos tais frustrações, criamos as satisfações substitutivas por meio dos sintomas, como já foi dito. Sintomas que são fonte de prazer, mas também de sofrimento que acarretam dificuldades com a sociedade. A cultura, além de outras restrições, nos impõe, pois, uma severa restrição em nossa vida sexual. O autor nos traz que aos casais, no auge das relações amorosas, não resta nenhum interesse na vida social, o casal basta a si mesmo. Teríamos uma sociedade formada por sujeitos duplos, saciados libidinalmente, caso não houvesse uma intervenção da cultura. A cultura não se satisfaz com esse estado desejável. É preciso desviar parte da libido inibida a outros laços comunitários. Para isso, a restrição sexual se torna inevitável.

Há também a inegável tendência agressiva humana. Desse modo, o outro não se apresenta apenas como possível ajudante ou objeto sexual, mas também como aquele temível a quem se pode subjugar, agredir, humilhar e matar. A esse impulso agressivo a cultura precisa impor limites. Daí está, portanto, o propósito de estimular os relacionamentos de metas inibidas, a limitação da vida sexual e o mandamento que Freud retoma “amar ao próximo como a si mesmo”. Inibindo a vida sexual e a agressividade, a cultura garante uma boa convivência social, tolhendo as individualidades em dupla, diluindo a capacidade de amar, garantindo, assim, a cooperação e o trabalho e inibindo a agressividade.

Desse modo, Freud reconhece que, assim como a libido que está investida originalmente no eu – ideia por meio da qual apresenta o narcisismo – volta-se também parcialmente para um objeto e uma parcela da libido inibida é redirecionada para a comunidade por meio do trabalho, da produtividade, das artes, enfim, das vivências exteriores em sociedade; o impulso de agressividade também encontra sua origem no eu, a pulsão de morte, e volta-se em parte para o exterior, se

mostrando em agressões e destruições. Desse modo, os sintomas são produzidos como satisfação substitutiva da libido e da agressividade, regido pelo princípio do prazer e pela pulsão de morte, causando satisfação e desprazer. Estão aí os sustentáculos do sintoma: amor e morte, prazer e mal-estar.

Como vimos, o sintoma na obra de Freud vai adquirindo diferentes contornos e sentidos ao longo do tempo: realização de desejo, satisfação real, satisfação pulsional, satisfação substitutiva. Mas é em 1930, com o “O Mal-estar na cultura” que estabelece os dois pilares do sintoma ao relacioná-lo à pulsão de morte (FREUD, 1930). Entendemos, com base nessa última leitura, que o sintoma representa uma parcela de satisfação e de desprazer ao estar calcado na pulsão de vida, sexual, na libido insatisfeita e também na pulsão de morte, que se revela na agressividade. Desse modo, o que causa satisfação está relacionado à realização de desejo inibido e agressividade tolhida, ambos como consequência do desenvolvimento cultural, assim como o que causa desprazer está relacionado à vivência em sociedade, à relação com o outro, ou à própria relação com morte e ao autoaniquilamento.

Desse modo, a afirmativa de Freud que traz a felicidade como episódica e sempre em oposição ao desprazer adquire nova dimensão: pulsão sexual e pulsão de vida entrelaçadas pela/na produção de sintomas. O sintoma como amálgama de vida e morte, de satisfação e desprazer, de felicidade e sofrimento, que reconhecemos em situações de fracasso escolar em que presenciamos o sofrimento e o mal-estar que encobertam ou protegem esses sujeitos de prazeres e satisfações primárias.

Mas aqui, vale ressaltar, não estamos também propondo uma dicotomia entre o bem e o mal, a satisfação e a insatisfação, a felicidade e a infelicidade, ou, por fim, entre o prazer e a pulsão de vida de um lado e o desprazer, a agressividade e a pulsão de morte, de outro lado. O mal, o impulso agressivo, não é fonte exclusivamente de desprazer, ruína ou perigo para o eu, “mas, ao contrário, também algo que ele deseja e lhe dá prazer” (FREUD, 1930, p. 146). Há satisfação na dor e sofrimento, na limitação da agressividade; há também insatisfação no limite do prazer. A felicidade só existe em oposição ao sofrimento e ambos se confundem entre satisfação e dor, entre vida e morte, entre construção e aniquilação. É nesse sentido que não é exclusivamente sob a ótica do sofrimento, da angústia e do mal-estar que devemos olhar para situações de insucesso escolar. Não é somente possível percebermos em manifestações de fracasso algo que não funciona e causa

sofrimento. Há também no fracasso um trabalho, uma importante elaboração que precisa ser escutada.

A contradição e busca de conciliação entre satisfação e mal-estar aparece também na obra freudiana ao discorrer acerca da cisão do Eu e nos apresenta que o sujeito recebido em processo de análise “comportou-se de modo peculiar, em determinadas situações de apuro” (FREUD, 1938, p. 346) ainda na infância, o que acontece, grosso modo, sob efeito de um trauma psíquico. Isso ocorre já que o Eu da criança estaria acostumado a satisfazer uma forte exigência pulsional e se vê, repentinamente, diante de uma ameaça de a satisfação trazer como consequência um perigo real. Em meio a isso, o Eu da criança se depara com uma escolha: “ou reconhece o perigo real, curva-se diante dele e renuncia à satisfação pulsional, ou recusa a realidade, querendo crer que não há razão para temor, a fim de poder prosseguir com a satisfação” (FREUD, 1938, p. 346). A esse conflito responde com duas reações opostas, porém válidas:

por um lado, rejeita a realidade, com o auxílio de determinados mecanismos, e não aceita nenhuma proibição; por outro lado, reconhece o perigo da realidade, admite a angústia diante dele como sintoma de sofrimento e procura então defender-se (FREUD, 1938, p. 346).

Observa-se daí o sujeito dividido, que busca conciliar a realidade imposta e as possibilidades de satisfação pulsional, que aceita e rejeita a realidade e, como efeito, submete-se e esquiva-se dos perigos da realidade. Uma cisão que irá acompanhar o sujeito ao longo de sua existência e trará, como efeito, um inevitável mal-estar, um estado permanente de conflito e busca de conciliação.

O mal-estar é algo inerente e que permanece aderido à condição humana a qualquer tempo, como vimos retificado por Freud (1930) em relação à condição de desamparo relacionada a perigos da natureza, vulnerabilidade do corpo, coações do laço social. Quando nomeado, o mal-estar dá origem ao sofrimento, que se transforma ao longo de mudanças na cultura. Articulado a uma narrativa, o sofrimento ganha a forma de sintoma. Portanto, todo sintoma é modelado historicamente pelas coações impostas pelo laço social e, por outro lado, pelas possibilidades efetivamente disponíveis ao sujeito para endereçar ao outro a singularidade do seu modo de sofrer.

Sendo o sintoma uma forma de narrativa, é também uma maneira de reivindicar o pertencimento, isto é, de ser reconhecido como parte da comunidade que lhe prescreve “legibilidade”. Quanto maior a abertura ao acolhimento de formas narrativas diversas, maiores as possibilidades de “escolha” de sintomas e, portanto, as chances de melhor negociação entre o recalcado e as prescrições que lhe são impostas. Assim, um grupo social menos tolerante tende a reduzir as escolhas narrativas e aumentar a cota de repetição do sintoma, aumentando o sofrimento e diminuindo seu potencial resolutivo.

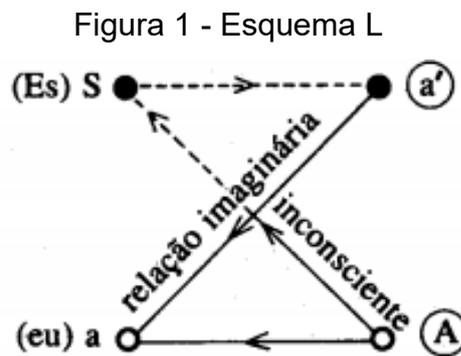
Um exemplo disso seria justamente quando o sofrimento provocado pelo mal-estar no ambiente escolar tem poucos caminhos de saída, haverá algo como uma homogeneização e engessamento do sintoma, bem como uma “padronização” de sua significação. Assim, o aluno não tem muitas opções de “escolha” do sintoma fora do fracasso escolar, da evasão, do *bullying* ou problemas disciplinares. A nós, na escola, pode caber reagir de modo semiautomático, interpretando esses sintomas como problemas dos indivíduos por nos negarmos a ver nesses sintomas os traços daquilo que nos denuncia como formação social.

Lacan pode contribuir para essa discussão acerca do fracasso escolar como sintoma ao orientar a leitura deste último por meio do Simbólico, do Real e do Imaginário. A dimensão do simbólico pode ser estabelecida ao indicar que o inconsciente é estruturado como linguagem. Por meio dessa estruturação, oferece uma releitura também de sintoma, que é definido como “o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito” (LACAN, 1953, p. 282). Na associação-livre, recurso fundamental em um processo de análise, o significante faz o elo entre dois significados, o que pode oferecer sentido na relação entre significantes de uma cadeia (LACAN, 1956-1957). Desse modo, o sintoma se estrutura como metáfora e revela não a verdade da doença, mas a verdade do sujeito do inconsciente. O sintoma porta uma verdade sobre o sujeito. É desse lugar que propomos neste trabalho olharmos para o fracasso escolar: como metáfora que porta uma verdade do sujeito.

A dimensão do Real também é indicada por Lacan, ao reconhecer o caráter de insistência, de repetição, para além do princípio do prazer, dos sintomas: “do real sem nenhuma mediação possível, do real derradeiro, do objeto essencial que não é mais um objeto, porém este algo diante do que todas as palavras estacam e todas as categorias fracassam, o objeto de angústia por excelência” (LACAN, 1954-1955,

p. 209). Denuncia que a repetição revela um ponto de enodamento, de algo que não é diluído, desfeito, que se reapresenta, um obstáculo intransponível. Na repetição o que se encontra não é exatamente o que se busca, já que o objeto causa de desejo está perdido. Encontra-se objetos substitutivos, o que é fonte de prazer e sofrimento e diz do sujeito do desejo. Mas, é importante destacar, considerando que o objeto causa de desejo é perdido, o que o sujeito encontra, que faz a vez de substitutivo do objetivo, é a falta. Essa busca, portanto, não cessa (LACAN, 1956-1957).

Essa emaranhada relação entre sujeito e objeto é apresentada por Lacan por meio do esquema L – em que o psicanalista destaca os quatro lugares de circulação da palavra –, que pode ser melhor compreendida pela representação gráfica:



Fonte: Lacan (1956-1957, p. 10).

No esquema, podemos identificar o *s* como sujeito, o *a'* como o outro semelhante, o *a* como o eu imaginarizado e o *A* como o Outro. Por meio desse esquema, Lacan (1956-1957) nos apresenta que o sujeito “recebe do Outro sua própria mensagem, sob a forma de uma palavra inconsciente” (Ibidem, p. 10). Essa mensagem lhe é interdita e é distorcida pela interceptação na relação imaginária entre o *a'* e o *a*. Trata-se da

**relação imaginária** que é uma relação essencialmente alienada, interrompe, desacelera, inibe, inverte na maioria das vezes, desconhece profundamente a relação de palavra entre o sujeito e o Outro, o grande Outro, na medida em que o Outro é um outro sujeito, um sujeito por excelência capaz de enganar (Ibidem, p. 10, grifo nosso).

Lacan retoma em Freud o objeto perdido para discorrer acerca da busca incessante na relação sujeito-objeto como “uma tensão fundamental, que faz com o

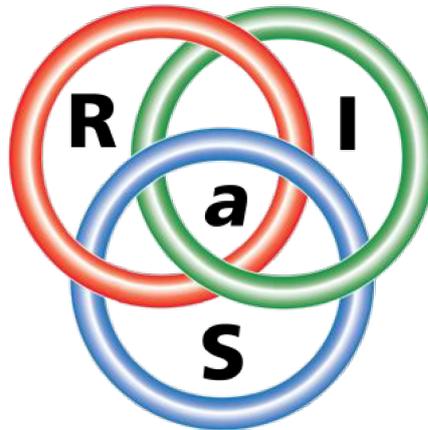
que é procurado não seja procurado da mesma forma que o que será encontrado” (...) “Existe aí uma distância fundamental” (Ibidem, p. 13) que instala o conflito dessa relação sujeito-objeto. Está dada aí a dimensão da repetição em relação a qual Lacan destaca a distinção para a reminiscência. A repetição é sempre, por definição, algo impossível de saciar, diferente da reminiscência. Está nesse impossível de saciar o que leva Lacan a localizar em Freud como a descoberta do objeto perdido. Vemos também aí esboçada a dimensão do Real, do irrepresentável, em que está engendrado o sintoma. São duas invenções de Lacan a partir do que desnuda da obra freudiana: o objeto *a* e o Real, por meio dos quais podemos discorrer acerca do sintoma-fracasso.

A relação entre Real, Simbólico e Imaginário começa a ser esboçada por Lacan ao longo dos anos e é representada por ele por meio de um nós, formado por barbantes, no Seminário 19 (LACAN, 1972-1973), e vai desenvolver nos seminários subsequentes, em que mais especificamente destacamos aquele em que ele se dedica à discussão do RSI (LACAN, 1974-1975).

Buscamos, com base nos três conceitos freudianos – inibição, sintoma e angústia – e nos três registros lacanianos correlacionados que compõe o nó borromeano e são indissociáveis, localizar o fracasso escolar como sintoma. O entrelaçamento dessas três dimensões: os três conceitos, os três registros e o conceito de fracasso norteia a definição das três categorias de análise – (1) O ideal de sucesso e a supressão do simbólico; (2) Uma fissura no ideal; (3) O fracasso como irrepresentável – que são apresentadas no quarto capítulo deste trabalho.

### **2.1.1 Interseções do sintoma – Categorias de análise**

A indissociabilidade entre os três registros, Real, Simbólico e Imaginário, que guarda uma correlação com os três conceitos freudianos: angústia, sintoma e inibição, é a base para Lacan propor o enodamento que esquematiza por meio do nó borremeo, representado na Figura 2. Localiza nesse nó a dimensão dos impossíveis já mencionados neste trabalho, em que o Real traz a inexistência da relação, proporção sexual; o campo do imaginário traz a falta da totalidade do corpo, ou o corpo despedaçado no espelho; e o simbólico traz a irrepresentatividade ou a impossibilidade de tudo dizer, aquilo que não é dito naquilo que se fala ou aquilo que é dito sem que seja explicitado por meio da fala.

Figura 2 - O nó borromeano<sup>23</sup>

Fonte: Lacan (1975-1976).

O registro do imaginário, que traz na interseção com o simbólico a tópica da inibição freudiana, pode ser visto na dimensão do ideal no campo educacional em que temos, de um lado, o ideal de aprendizagem relacionado ao ideal da boa forma, ao eu ideal, e, ao lado disso, a inibição de aprendizagem que nos traz situações nomeadas como fracasso que, como representação que porta uma verdade do sujeito, fica engendrada entre o imaginário e o simbólico.

Isso porque a nossa expectativa de aprendizagem ou alcance de metas em que temos uma certa idealização de aluno, de escola, de processos de aprendizagem, é o que nos lança ao anseio pelos resultados, pela falta, pelo tropeço, pelo sucesso absoluto de alcance de metas. As metas, como parâmetros, são fundamentais na medida em que nos oferece uma direção no campo do ensino e da aprendizagem. Um exemplo desses parâmetros são as normas gramaticais, que nos orientam no ensino da língua materna na escola: ela pode ser considerada ideal, no sentido da boa forma, engendrada no imaginário, na medida em que visamos sua estratificação, a língua estática, quando visamos ao alcance dessa norma em termos absolutos. Sabemos, no entanto, que a língua é viva e a reinventamos diariamente. Como língua dinâmica, viva e em constante construção, é ligada ao “ideal do eu”, ao simbólico, ao representável.

A diferença está mais na maneira como lidamos com esses parâmetros gramaticais do que em negá-los ou reafirmá-los nas escolas. Isso porque

<sup>23</sup> Cabe destacar que o nó borromeano corresponde a um sujeito ideal, que, portanto, não existe.

reconhecer a norma padrão de uma língua é uma medida fundamental para nos orientarmos em relação ao ensino nas escolas, mas a crença em alcançarmos tal padrão, de maneira estática e fechada, é da ordem do impossível, do ideal da boa forma.

As metas de alfabetização, que serão discutidas posteriormente neste trabalho, também são uma representação do ideal na educação, funcionando como guia nas práticas pedagógicas. Essas metas, como parâmetros, são também fundamentais para nos orientar em nossas práticas alfabetizadoras. Mas, saber que os alunos devem estar alfabetizados ao final do terceiro ano do ensino Fundamental não implica em acreditarmos que todos alcançarão êxito, que essa aprendizagem se dará sem furos, que todos concluirão o ciclo de alfabetização lendo e escrevendo plenamente.

O parâmetro nos guia, a expectativa do alcance de aprendizagem sem furos nos engessa, nos imobiliza, nos lança à cilada do ideal totalizante, à armadilha do imaginário. O ideal é fundamental, desde que saibamos que é preciso almejá-lo, porém nunca o alcançar. Nesse sentido, guiados pela expectativa de aprendizagem absoluta, nos vemos diante da inversão entre atividade meio e atividade fim: as metas tornam-se uma finalidade em si e, diante delas, somos capazes de burlar resultados, de excluir sujeitos.

Guiados por essa lógica em que a escola está a serviço das metas, ao nos depararmos com o não alcance da aprendizagem almejada, corremos o risco de, priorizando a boa forma, virarmos as costas para o que está sendo simbolizados por meio das dificuldades e tropeços presentes na escola; o que é belo, vendável, publicizável, como o resultado exitoso do Ideb, estampado no outdoor na porta da escola, pode nos desviar o olhar daquilo que está sendo representado por furos e tropeços na aprendizagem. O imaginário em detrimento do simbólico. Ao passo em que temos ciência que tais metas são parâmetros, baliza que nos orientam em nossas práticas, nos leva à primazia do simbólico nas escolas. O ideal é necessário para tornar a nossa realidade viável, basta percebê-lo como representação e não perdermos de vista que o êxito absoluto não é possível.

Vemos também, ainda relacionado a esse campo do imaginário, a inibição da aprendizagem, que, como vimos, sendo considerada inibição, pode ou não se apresentar como sintoma. Desse modo temos de um lado as altas expectativas de desempenho e resultados escolares e, de outro, a impossibilidade de aprender por

parte de alunos que localizamos no lugar de fracasso, sendo os dois polos extremos relacionados ao imaginário: seja de sucesso, seja de fracasso em termos absolutos.

O registro do simbólico, relacionado ao sintoma, e que neste trabalho merece destaque, também pode ser visto como o que resta do Real que pode ser metaforizado, revelando uma verdade do sujeito. Em situações reconhecidas por nós como de fracasso escolar, podemos ver simbolizado justamente aquilo que não anda, que emperra, que não caminha e insiste em se reapresentar, metaforizando algo de singular desse aluno, podendo se oferecer como uma possibilidade de esse sujeito se revelar. Isso nos remete ao impossível de tudo dizer e pode ser justamente em ato que esse sujeito se apresenta, sem palavras. Essa brecha que o sujeito encontrou em sua trajetória escolar, que faz furo em um corpo discente idealmente homogêneo, se reapresenta incessantemente, nos trazendo a dimensão da repetição, do Real. Vemos o fracasso localizado na interseção entre o Real e o simbólico, como metáfora que porta uma verdade do sujeito, como o que pode ser representado desse Real e traz a dimensão da repetição.

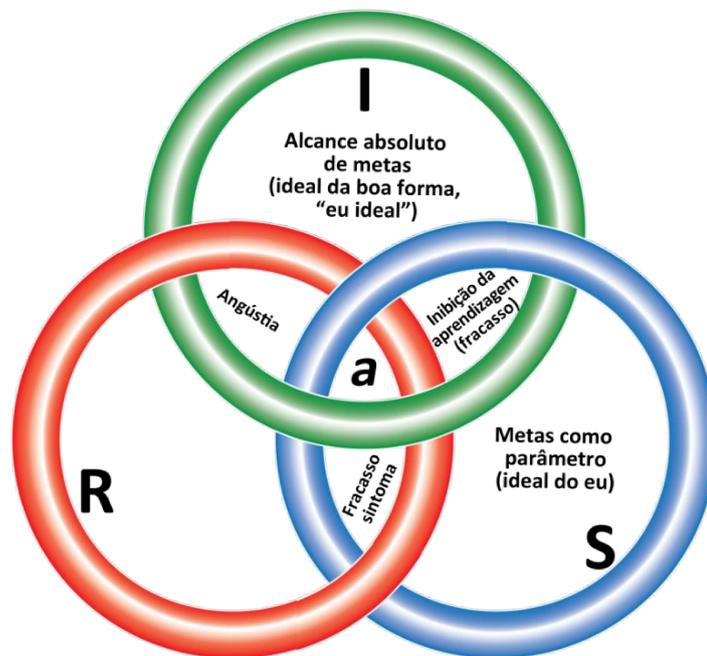
A dimensão do Real nos traz, portanto, a angústia, sua tópica correlata, e nos indica a dimensão do inassimilável, irrepresentável e que não cessa em se reapresentar. Em situações de fracasso, assistimos – embora haja inúmeras tentativas em contornarmos situações de insucesso, apesar de medidas por meio das quais buscamos implementar ações que visam o sucesso escolar, com políticas públicas educacionais, metas, avaliações para aferir desempenho – ao fracasso que nos escapa por entre os dedos. Localizamos a angústia do ato fracassado entre o simbólico e o Real, na interseção entre o que pode ser representado, metaforizado do Real, e o irrepresentável, que não cessa.

Mas não estaria justamente nessa busca por resultados totalizante, de aprendizagem absoluta, o seu extremo oposto, que nomeamos como fracasso? Os dois polos contrários da dimensão do imaginário escolar? Do veneno nasce também o seu antídoto, ou, dito de outro modo, o ideal de sucesso estaria criando o seu extremo oposto, também imaginário, de fracasso?

Vemos, nesse entrelaçamento, a interdependência das três dimensões como nos propõe Lacan por meio do nó borromeano ou nó borromeu, na figura 2, que tem como ponto de junção ou de amarração entre os três registros - Real, Simbólico e Imaginário – um burado, o objeto *a*, que representa o objeto causa de desejo que é perdido. De acordo com a proposta apresentada anteriormente neste trabalho, o

fracasso como sintoma transitando nos três conceitos freudianos e nos três registros propostos por Lacan, podemos avançar na discussão por meio da representação da Figura 3.

Figura 3 - O fracasso escolar como sintoma na representação do nó borromeano



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No campo do imaginário temos o ideal de êxito absoluto no percurso escolar e, na interseção com o simbólico, a inibição da aprendizagem, que também pode ser nomeada como fracasso, opostos que se apresentam como idealização, como veremos adiante, e a impossibilidade de um corpo discente uno.

No campo do simbólico temos as metas representadas como o ideal ligado ao “ideal do eu”, inalcançável mas que nos orienta em nossas práticas pedagógicas, que abre espaço para o sujeito aparecer, se fazer presente com sua singularidade, sua metáfora, relacionada ao campo do sintoma, que fica engendrado na interseção entre o simbólico e o Real, e a impossibilidade de tudo ser dito.

No registro do Real temos a dimensão da repetição do fracasso que nos apresenta a impossibilidade da relação proporção sexual, ou, dito de outro modo, a impossibilidade do sucesso absoluto e em cuja interseção com o simbólico localizamos a dimensão da angústia, também relacionada ao fracasso que se faz presente na escola.

Nessa direção, retomando o que nos propusemos a responder neste trabalho, podemos lançar, a partir dessas formulações, novas indagações: O fracasso escolar não estaria justamente nesse espaço do impossível do saber? Não seria uma amarração entre impossíveis, entre faltas? Seria possível conciliarmos o ineducável e o educável? Sustentarmos o saber não todo, sem, no entanto, cairmos no insucesso total? Localizarmos o fracasso entre o impossível e o contingente?

Na educação tentamos excluir o fracasso escolar. A psicanálise nos possibilita percebermos o fracasso como algo inerente à educação, que não se faz de maneira plena, completa, tendo em vista que o que está em jogo é o sujeito, o sujeito do sintoma. É com base nessas indagações que pretendemos compreender o lugar do fracasso nas escolas e as possíveis contribuições da psicanálise para a educação. Para isso, feitas as primeiras explanações acerca do sintoma para a psicanálise, discorreremos acerca do sujeito do sintoma.

## 2.2 O SUJEITO-SINTOMA

*“A escola está doente, vê a doença no outro e o encaminha buscando a cura”.* Essa foi a fala de uma profissional de um dos Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação de Juiz de Fora/MG acerca dos encaminhamentos feitos pelas instituições escolares para que seus alunos sejam atendidos nesse local. Uma fala bastante elucidativa e que, somada a tantas outras que foram ditas durante esse mesmo encontro, pode nos levar a uma discussão acerca do lugar do aluno que representa algum tipo de obstáculo para a escola.

Para isso será preciso tecer uma discussão acerca do que a psicanálise pode nos oferecer a respeito do sujeito que aparece no fracasso. Essa perspectiva da psicanálise acerca do sujeito justifica a opção pela perspectiva psicanalítica como guia teórico e metodológico, conforme foi dito na apresentação do problema de pesquisa deste trabalho, e apresenta a segunda subversão que introduzimos na apresentação deste texto.

A primeira subversão proposta neste trabalho é que as metas que deveriam ser atividade meio tornam-se atividade fim nas escolas, assim como os alunos, que deveriam ser a finalidade última tornam-se meios para o alcance das metas. A segunda subversão proposta encontra-se no fato de nas escolas, ao tentarmos escamotear o erro, trazemos à tona o sujeito, que se apresenta no fracasso. Ou

seja, quanto mais tentamos excluir o fracasso, portanto o sujeito, das/nas escolas, mais presentes estão esses sujeitos, que podem aparecer justamente nas frestas do fracasso.

A premissa aqui adotada é que a escola está funcionando como organização e não como instituição. Refiro-me aqui à distinção proposta por Chauí (2003) que afirma, em resumo, que a organização social é aquela forma de composição em que os fins são previamente definidos, o que é ilustrado na figura da empresa, cuja finalidade é a obtenção de lucro. A instituição social, por outro lado, é aquela forma de composição que reflete o movimento da própria sociedade, que nela se vê refletida, onde a sociedade encontra a si mesma e se indaga sobre seu destino e seu lugar no mundo. Na medida em que assume as metas e resultados como ideal a ser perseguido, como instância que dita sobre as normas escolares, busca escamotear o mal-estar, delegar a falha a outras instâncias e instaura um funcionamento de exclusão do fracasso e assim, necessariamente, de exclusão de seus alunos.

Nessa inversão, em que os alunos estão a serviço da escola e não a escola a serviço da aprendizagem, não há um espaço de palavra e, por isso, podemos dizer que o efeito disso é um suposto apagamento desse sujeito. Suposto porque é nesse silenciamento que, paradoxalmente, o sujeito aparece: ao fracassar, como foi dito na segunda subversão proposta neste trabalho, o sujeito pode encontrar um meio de se fazer presente.

Mas a qual sujeito estaríamos nos reportando ao identificarmos tal apagamento? Buscaremos, nesse sentido, discutir algumas questões relacionadas à educação, tecendo algumas aproximações possíveis entre concepções de indivíduo para a educação e a torção de sujeito proposta pela psicanálise, mais especificamente por Freud e Lacan, que sustentam a discussão deste texto.

Para isso, o conceito de sujeito será discutido com base nos documentos oficiais que vigoram atualmente na educação, em um primeiro momento, e nas obras de Freud e Lacan, em um segundo momento. Em ambas as discussões, acerca do sujeito para a educação e acerca do sujeito para a psicanálise, serão entrelaçadas a ideia de mal-estar, aprendizagem e fracasso.

### **2.2.1 O sujeito presente(?) na educação**

Para tentarmos compreender os discursos que nos guiam atualmente em práticas voltadas para a educação, na busca por localizarmos qual concepção de sujeito que nos guia em nossa prática, optamos pelos documentos oficiais que orientam a educação.

Os marcos históricos e legais são inúmeros, mas nos ocupamos em trazer aqueles documentos oficiais que orientam a educação atualmente. Por isso, buscamos o PNE, que está em vigor entre 2014 e 2024, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve como parâmetro para os currículos da educação básica atualmente, e foi publicada em 2017<sup>24</sup>.

O PNE, a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (BRASIL, 2009b) tornou-se uma exigência com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. Até esse momento, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o PNE era compreendido como uma disposição transitória. O plano também passou a ser considerado, a partir da EC nº 59/2009, o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão de financiamento por meio do Produto Interno Bruto (PIB). Torna-se, portanto, a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, promovendo um alinhamento entre os entes federados.

Elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o PNE apresenta como eixo os processos de organização e gestão da educação, seu financiamento, avaliação e políticas de estado organizado em 20 metas que têm como objetivo, de modo sucinto, assegurar o acesso à educação formal da população em idade escolar, a melhoria da taxa de alfabetização, da aprendizagem e do fluxo escolar, assim como o aprimoramento da formação dos professores e das condições de trabalho e plano de carreira desses profissionais, a efetivação da gestão democrática da educação e o aumento do investimento público em educação.

Sem dúvida são metas que buscam alavancar a qualidade da educação no país. A questão que nos propomos a refletir aqui, neste trabalho, é de que maneira conseguiremos assegurar tal melhoria. De que maneira vamos mensurar, medir e

---

<sup>24</sup> A BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em 2017 e para o Ensino Médio está, até o momento, em processo de aprovação.

validar tais metas? O que e como estamos medindo? Em nome de quê e para quem? Questionamos ainda: qual o lugar do sujeito da aprendizagem em meio a essas metas?

A meta 5 do referido Plano é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Quando dizemos do direito a aprendizagem, precisamos ficar atentos à cilada implícita: a garantia de aprendizagem. Podemos oportunizar que uma criança aprenda a ler e a escrever e, ainda mais, crie hábito e gosto pela leitura, até os 8 anos de idade, mas não podemos assegurar que essa criança aprenda nesse prazo estipulado. Isso porque o ensino é plural, coletivo, daí normas e parâmetros que nos orientam, mas o que sustenta a aprendizagem é um sujeito, e o sujeito, da maneira como concebemos nesta tese, tropeça, vacila, fracassa. As metas, como parâmetro são fundamentais, mas é importante nos arguirmos a respeito do que podemos estar silenciando em nome delas. Se nos vemos a serviço dessas metas e buscamos, a todo custo, alcançá-las, de forma totalizante, podemos estar negligenciando aquele aluno que não alcança esse objetivo. Ter como parâmetro que nossos alunos devem estar alfabetizados até o 3º ano do ensino fundamental pode nos guiar em nossas práticas, desde que não tomemos tal meta de maneira absoluta, desde que não percamos de vista que se trata de uma referência e que, como tal, comporta furos e desvios.

Além do direito de aprendizagem, temos ainda previsto no PNE o direito ao acesso, à universalização do ensino. Podemos garantir o acesso, a oportunidade, mas nem sequer podemos assegurar a permanência. Devemos nos indagar ainda, caso essa criança esteja matriculada e frequentando a escola: a que preço essa criança está sendo incluída e, perguntamos ainda: ela está efetivamente incluída?

A esse respeito da universalização, podemos observar as metas: (1) universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola; (2) universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos; (3) universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos; (4) universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

As metas trazem como objetivo a garantia de acesso e permanência de toda a população em idade escolar nas escolas. Mas precisamos nos arguir de que maneira os sujeitos estarão incluídos nesses espaços escolares. Ao propormos tal

indagação, trazemos como premissa o sujeito compreendido pela psicanálise: sujeito do inconsciente, do sintoma. Se esse sujeito está sendo recebido na escola, não podemos perder de vista que não há garantia de aprendizagem, mas de tropeços, de dificuldades, de singularidades no que se refere a tempos e maneiras de aprender.

O que propomos aqui é que possamos abrir efetivamente as portas para esses meninos e meninas. Isso não significa apenas garantir a matrícula e permanência desses alunos na escola. Não se trata de aprisioná-los, mantê-los frequentes a qualquer custo, acorrentá-los aos bancos escolares, mas trata-se, isso sim, de recebê-los, integralmente, nas escolas: com suas dificuldades, tropeços e sintomas.

Em relação a isso, diversas pesquisas do PPGP nos trazem questões relacionadas ao lugar do sujeito nas escolas ao indagarem acerca do alcance de metas e a preocupação com os resultados. São questões relevantes, preocupações importantes no campo da educação, mas destacamos que, na busca por essas metas, perdemos de vista o singular. Em um processo de ensino-aprendizagem, sabemos que é preciso em muitos momentos deixar de lado a singularidade, é preciso que o sujeito fique suprimido ou não se faça presente. Mas, é importante também nos indagarmos acerca do lugar do sujeito que eventualmente aparece nesses processos de tropeços e fracassos.

Retomando os documentos oficiais, tendo como base o PNE, em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e ensino fundamental. A BNCC é

um documento de caráter normativo que define **o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus **direitos de aprendizagem** e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7, grifo nosso).

A BNCC orienta, portanto, qual conjunto de conteúdos, ou, melhor dizendo, de competências e habilidades os alunos devem adquirir progressivamente em cada etapa de escolarização. O que sustenta esse discurso é o direito de aprendizagem, é o princípio segundo o qual toda criança e adolescente porta o direito à aquisição

de determinado conjunto orgânico de aprendizagem. Cabe destacar aqui os termos competências e habilidades, que sustentam a lógica das avaliações externas. Trata-se do discurso que vigora na educação atualmente e que traz embutida a concepção de sujeito cognoscente, agente do seu conhecimento, ativo, que coloca em prática suas aprendizagens, que consegue aplicar os conteúdos adquiridos na escola. Competência é definida pela BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

O foco na aquisição de competências é também, segundo registro da BNCC, o prisma que orienta as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que guia o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que fundamenta o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). O que corrobora com a relação aqui enfatizada entre os conceitos de competência e habilidade ao discurso orientado pelas avaliações externas, não apenas em âmbito nacional, mas também em âmbito internacional.

Mas por que estão sendo trazidos para a discussão sobre sujeito os fundamentos para os currículos da educação básica? Partimos da premissa que há, de maneira implícita, uma concepção de sujeito nessa discussão: o sujeito da cognição, que deve ser capaz de aplicar seus conhecimentos. Essa relação fica muito clara na afirmação que encontramos no documento que

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

A BNCC nos orienta em relação àquilo que os estudantes devem conhecer, ou “saber fazer” em cada etapa de escolarização. Como sabemos, dominar um determinado conhecimento se difere das possibilidades de agirmos por meio deles. Arendt (1997) contribui com essa discussão ao trazer uma distinção entre adquirir conhecimento e pensar sobre ele. A capacidade única, subjetiva de reflexão acerca dos conhecimentos adquiridos marca o lugar de sujeito. Nessa direção, podemos repensar a ideia de aplicabilidade do conhecimento. O acesso ao conhecimento e a possibilidade de pensar sobre ele não poderiam ser uma finalidade em si no processo de aprendizagem? Pensar acerca do conhecimento adquirido, ou a partir dele seria aplicar esse conhecimento?

Para discutir a crise na educação na modernidade, Arendt (1997) traz a condição de natalidade, segundo a qual, para os humanos, nascer não significa aparecer no mundo, mas constitui o início de um novo mundo. Nesse sentido, a relação do homem com o mundo é única, singular e subjetivamente edificada. Essa condição humana da natalidade é que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis.

Por isso, partindo dessa condição humana, podemos afirmar que a educação não pode jamais ser entendida como algo dado, pronto e acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual nascem os novos sujeitos. Cabe à educação a delicada tarefa de mediar a inclusão dos recém-chegados num mundo que lhes antecede, que lhes é estranho e que irá perdurar após a sua morte. Quem educa não assume a responsabilidade apenas pelo “desenvolvimento da criança”, mas também pela própria “continuidade do mundo” (ARENDR, 1997, p. 235). Por esse motivo, a autora observa que “a educação ocupa um lugar difícil, instável, e talvez até mesmo paradoxal: afinal, a educação deve ser responsável pela capacidade humana de conservar e transformar o mundo” (ARENDR, 1995, p. 190). Daí a necessidade de adquirir conhecimento nas escolas e também de saber refletir sobre eles, atribuir ao conhecimento, algo de singular, de subjetivo.

Mas isso só é possível, vale destacar, se incluirmos o sujeito na educação. Em nome de metas, resultados numéricos que codificam as competências e habilidades adquiridas pelos alunos, podemos estar excluindo justamente os alunos desse processo. É nesse sentido, por ser a disciplina que nos oferece uma

concepção bastante singular de sujeito, que assumimos a psicanálise para a fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa.

### 2.2.2 O sujeito presente da psicanálise

“O homem não é nem mesmo o senhor de sua própria casa” (FREUD, 1916-1917, p. 381) é a célebre afirmação de Freud de onde podemos dar início a nossa discussão acerca de sujeito para a psicanálise. O homem veio sofrendo quedas desde o século XVI, com a revelação de Copérnico que a Terra, a casa onde habitamos, não está no centro do universo. Posteriormente, já no século XVIII, outro golpe para nós foi quando Newton nos apresentou a lei da gravidade, demonstrando que estamos todos, constantemente, em queda. Darwin, já no século seguinte, revela, ainda, que não somos obras divinas, mas frutos do acaso, quando desenvolve a teoria da seleção natural para explicar a nossa origem<sup>25</sup>. O golpe de misericórdia veio com a afirmação de Freud, que nos coloca como servos de nosso próprio lar, ao trazer à tona que somos guiados, acima de tudo, pelo inconsciente.

O sujeito do inconsciente de Freud tem sua origem em Descartes, conforme Garcia-Roza (2009) retoma da obra lacaniana, na medida em que a máxima “penso, logo sou”, marco do pensamento cartesiano, instaura uma ideia de sujeito não concreto, uma natureza humana, uma essência universal, diferente das premissas anteriores propostas pela filosofia que traziam o homem como espécie ou gênero. O pensamento cartesiano nos apresenta a relação sujeito-subjetividade, encoberta até então, que permitirá, posteriormente, a descoberta do inconsciente.

Hegel elucida que não é pela via da razão que nos tornamos humanos, mas pela via do desejo, e funda a dialética do senhor dos escravos<sup>26</sup> no simbólico, algo que está presente, mas que não é dito na relação. Sem o cogito, não se estabeleceriam relações. O filósofo admite um código que extrapola as subjetividades e que funciona como articulador entre elas. Ainda nessa direção, Hume quebra com o pensamento cartesiano ao afirmar que não há uma alma, uma essência separada

---

<sup>25</sup> Freud (1916-1917) atribui a Copérnico e Darwin as duas primeiras feridas narcísicas. A descoberta do inconsciente seria a terceira.

<sup>26</sup> Conceito que Lacan retomaria mais adiante ao propor a discussão dos discursos fundamentais e que será abordado neste trabalho.

das ideias, que sustentam o pensamento. O espírito é o pensamento, o pensamento é o espírito. A subjetividade reside no pensamento.

No entanto, afirma Garcia-Roza (2009): quase três séculos depois de Descartes, o *cogito* ainda se faz imperativo e a consciência é o absoluto. O autor afirma ainda que precisamos ir além de Descartes e fazer da ciência o próprio absoluto. Freud faz isso ao derrubar o lugar da razão e da consciência do lugar sagrado que ocupavam. Faz da consciência “um mero efeito de superfície do inconsciente” (GARCIA-ROZA, 2009, p. 20).

Freud, ao produzir o conceito de inconsciente, operou uma ruptura com o saber que a antecedeu e criou seu próprio lugar nas áreas de conhecimento. O conceito de inconsciente provocou uma divisão na ideia de subjetividade. Curioso que Freud, apesar de ter proposto um novo lugar para a subjetividade, não tece maiores discussões sobre sujeito. É paradoxal, ao mesmo tempo, tendo em vista que a ideia de sujeito-subjetividade-inconsciente permeia toda a sua obra, é mesmo fundante em suas elaborações. Mas é Lacan quem vai propor um resgate, ou uma releitura de Freud, e elaborar maiores considerações diretamente acerca do sujeito.

Segundo Cabas (2010), o sujeito para Freud é um conceito que atravessa toda a sua obra, é permanente e constante. Porém, implícita. Foi Lacan quem assumiu essa referência e decidiu “expô-la à luz do dia” (CABAS, 2010, p. 13), projetando-a a um plano central para a psicanálise. O conceito de sujeito tornou-se referente central. A discussão de sujeito perpassa toda a obra de Lacan, de tal modo que podemos afirmar que, para ele “o *sujeito* compõe, juntamente com o *sintoma*, o *saber* e o *objeto*, os quatro pontos de apoio, os quatro términos que sustentam a noção de estrutura. Os quatro suportes materiais que permitem defini-la” (CABAS, 2010, p. 13).

Retomando a obra de Freud, com a descoberta do inconsciente, o conceito de sujeito, ainda que implícito, recebe um novo olhar no qual, em vez de agente, torna-se efeito do circuito pulsional. Ou, posteriormente, nas palavras de Lacan, efeito de palavra, localizando o inconsciente na linguagem. Em síntese, nas palavras de Cabas (2010, p. 29), “o inconsciente é freudiano e o sujeito lacaniano”. Mas o sujeito lacaniano só é possível de ser formulado a partir da obra de Freud que, ainda que abordado de maneira implícita, relança o olhar para o conceito de sujeito. Podemos afirmar, portanto, que há um sujeito freudiano desnudado por Lacan.

A descoberta do inconsciente por Freud lança um novo olhar para o sujeito, na medida em que há algo que fala nesse sujeito, há um saber não consciente, porém, determinante. Nesse sentido, Freud nos assegura que “a hipótese de processos psíquicos inconscientes abre caminho para uma nova e decisiva orientação no mundo e na ciência” (FREUD, 1916-1917, p. 29).

Isso que determina o sujeito pode ser revelado por meio da fala. Portanto, na fala está o caminho para a cura dos enfermos, daqueles que sofrem pelos maus da neurose, na concepção freudiana. Freud vê magia nas palavras, percebe nelas um caminho de cura: “Em sua origem, as palavras eram magia, e ainda hoje a palavra conserva muito de seu velho poder mágico (...) Palavras evocam afetos e constituem o meio universal de que se valem as pessoas para influenciar umas às outras.” (FREUD, 1916-1917, p. 22). Mas essa fala deve ter um endereçamento determinado para que alcance seu poder mágico. Esse endereçamento não é aleatório é feito por meio da transferência (FREUD, 1916-1917).

O inconsciente pode se manifestar por meio de *atos falhos*, *sonhos*, *associações livres*, *chistes* e *sintomas*, como nos revela Freud. Lacan acrescenta, ainda, a dimensão dos significantes às formulações freudianas das formações do inconsciente, “as rubricas das metáforas e das metonímias” (LACAN, 1957-1958, p. 89).

Pareceu-nos oportuno fazer aqui uma breve digressão para apresentarmos cada uma das formações do inconsciente propostas por Freud, a fim de elucidar um pouco mais a perspectiva de sujeito que sustenta este trabalho. Optamos, no entanto, por não nos alongarmos em cada uma delas, tendo em vista que o sintoma, discutido em seção anterior deste capítulo, é o conceito central que norteia a nossa discussão, diferente dos atos falhos, sonhos e chistes.

O ato falho, nas palavras de Freud, “ocorre quando alguém, pretendendo dizer uma palavra, diz outra em seu lugar, ou quando isso acontece ao escrever, podendo a pessoa notar ou não o equívoco” (FREUD, 1916-1917, p. 32). Ocorre também por meio de “um *lapso de memória*, um esquecimento que não é permanente, mas temporário, como quando alguém não consegue se lembrar de um nome (...) ou quando se esquece de colocar em prática uma intenção” (FREUD, 1916-1917, p. 32). Um lapso ou um esquecimento que surgem como pistas sutis de algo que se revela do inconsciente. A respeito dessa sutileza, Freud esclarece que não podemos esperar em uma investigação de um homicídio, por exemplo, que o

assassino deixe uma fotografia ou o endereço do crime. Portanto, enfatiza o valor desses pequenos lapsos cotidianos, que podem nos abrir portas para o misterioso universo do inconsciente. Em relação aos atos falhos, não podemos deixar de destacar que o sujeito aparece justamente no tropeço da linguagem, é na queda de sentido que esse sujeito triunfa, no ato fracassado emerge o sujeito.

Os *sonhos* são acatados por Freud como uma das formações do inconsciente na medida em que os percebe como fenômeno psíquico, e não somático, como vinha sendo visto até então pelos estudiosos dos processos oníricos. Freud chega a essa formulação com base em suas experiências com as hipnoses e de um saber não sabido acerca dos materiais oníricos em que o sonhador conhece os significados de seu sonho, apesar de não crer que conhece. Nesse sentido enfatiza que é preciso ouvir o sonhador. Partindo dessa premissa, que o sonhador sabe de seus sonhos, “trata-se apenas de possibilitar a ele encontrar e comunicar-nos esse saber.” (FREUD, 1916-1917, p. 140). Dito de outra maneira, basta deixá-lo falar.

Nessa escuta a respeito dos significados do sonho, Freud chega às formulações das *associações livres*, uma vez que é preciso, para ter acesso ao material onírico, possibilitar ao sonhador falar a respeito e valorizar a primeira associação que estabelece a partir desse material, convocar o sujeito a falar livremente. Trata-se de caminhos de acesso ao material retido do inconsciente. Vale destacar que a associação livre é um caminho para se chegar ao significado do sonho, mas esse processo não depende dos sonhos para acontecer. Diferente disso, a associação livre é um dispositivo essencial do processo de análise e trata-se de um livre dizer, falar da maneira mais espontânea possível, a fim de estabelecer relações não racionais, lógicas ou conscientes, abrindo, assim, uma brecha para que algo do material retido do inconsciente venha à luz.

Além dos atos falhos e dos sonhos, Freud desvela um outro meio de manifestação do inconsciente, os *chistes*, em sua publicação em 1905, “O chiste e sua relação com o inconsciente” (FREUD, 1905b). Nessa obra Freud faz uma distinção importante entre humor e chiste em que, para haver este segundo, um modo de manifestação de material retido, é preciso haver laço, que possibilita e/ou é induzido pelo chiste. Por isso os chistes se manifestam em situações nomeadas por Freud como paróquias, que seriam grupos sociais com determinadas afinidades que permitem um determinado tipo de “piada corporativa”, que faz daqueles membros um grupo identificatório. O chiste transgride uma barreira de censura, e provoca o

riso por essa via da transgressão. Se não provoca o riso, não há chiste. É, portanto, produzido por um laço e provoca um efeito de satisfação, que leva à repetição da “piada” para criar novamente esse efeito. Prescinde, portanto, de uma transmissão daquilo que Lacan vai chamar de fragmento de gozo. Esse fragmento de gozo está no outro e provoca uma repetição, uma terceira pessoa, que é o lugar do inconsciente.

Assim como os chistes, os sintomas, outra manifestação inconsciente e que neste trabalho merece destaque, dependem de um laço, de um outro, e se estabelece via linguagem. Diferente da psiquiatria, que vê o sintoma como um comportamento objetivado, e pouco se importa com as manifestações e conteúdo dos sintomas, a não ser para eliminá-los, para a psicanálise o sintoma não se define somente pelo comportamento, mas pela relação que o sujeito estabelece com ele, uma relação de linguagem, tanto em relação à estrutura: os sintomas são uma metáfora; quanto em relação ao fato de o sintoma ser viável somente na relação de fala com o outro via transferência. Ao falar do sintoma há uma tentativa do sujeito se desvincular dele e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, de pactuar com esse sintoma, via transferência.

Vale lembrar que o sintoma para a psicanálise possui um sentido singular e guarda relações com a vivência do sujeito (FREUD, 1917b, p. 343), tem uma função essencial de dar lugar àquilo que o sujeito não consegue trazer em palavras e diz, portanto, do próprio sujeito. Os sintomas, como vimos, oferecem uma possibilidade de metaforização daquilo que muitas vezes não pode ser representado por palavras. Portanto, o é sempre situado em um contexto particular, é parte integrante do sujeito. Nesse sentido, quanto mais particular a construção do sintoma, tanto maior será a relação entre essa construção subjetiva e a história de vida do sujeito.

As manifestações do inconsciente são viabilizadas pelas relações de transferência que, para Freud, trata-se da história atualizada de nossos amores primordiais em novas relações. Amores que intervêm desde o início da vida psíquica, que possibilitou a experiência de satisfação. Há também atualizações daquilo que foi vivido no Édipo. Isso aparece quando, referindo-se a manifestações de mulheres e moças em relação à questão terapêutica, declara que: “sempre souberam, afirmam elas, que só poderiam se curar pelo amor e, desde o início do tratamento, esperavam que tal relacionamento enfim lhes presenteasse com aquilo de que a vida, até então, lhes havia privado” (FREUD, 1917c, p. 584). Esclarece,

ainda, que, por algum tempo, isso “representa a mola propulsora do tratamento” (p. 586). No entanto, nos elucida também que isso que é essencial para o início do tratamento é também a porta de saída, a partir da superação da transferência. Tal superação se dá por meio da ciência, por parte dos pacientes, de que tal sentimento amoroso não tem origem na relação presente nem se aplicam à pessoa em questão, o analista.

Nessa direção, ao recorrermos à psicanálise, não estamos nos referindo ao sujeito como agente ou construtor do conhecimento, o indivíduo da cognição. Assim como não estamos nos referindo ao sujeito-consumidor, próprio do discurso do mercado que vigora na atualidade e baliza o discurso da educação, ou do sujeito marcado pela ciência, cerebral, guiado pela neurociência. O sujeito da psicanálise, ao qual nos referimos e buscamos resgatar neste trabalho, é, portanto, aquele que não é senhor nem de sua própria casa, o sujeito do sintoma, da linguagem. O sujeito como resto da operação científica é o que a psicanálise recolhe (COSTA-MOURA; SILVA, 2012; COSTA-MOURA; FERNANDES, 2009). Isso porque, segundo Costa-Moura e Fernandes, a ciência matematizada atual se organiza de acordo com leis internas, desconsiderando as diferenças qualitativas. São experiências que desconsideram o ser vivo e a cultura. Mas, apesar disso, o sujeito insiste em permanecer, se fazer valer e surge do resto dessa operação. Sujeito esse que interessa à psicanálise.

Lacan localiza o inconsciente na linguagem e afirma que não há objeto a não ser o metonímico, sendo “o objeto do desejo o objeto do desejo do outro” (LACAN, 1957-1958, p. 16). Do mesmo modo não há objeto sem sentido a não ser metafórico. Lacan acrescenta, portanto, às formações do inconsciente de Freud, a metonímia e a metáfora. O sujeito é, para Lacan, um efeito de palavra, como aquilo que pode resultar de um ato de palavra, no laço com o outro. É efeito do discurso e não agente deste.

Para a psicanálise não é possível pensar em sujeito sem pensar em linguagem, em laço social, em discurso, em significantes. O que Lacan nos apresenta é um sujeito do inconsciente, que nada sabe de si, que resulta de significantes, revelando-se nos chistes, atos falhos, no sintoma e outras manifestações inconscientes. Lacan nos apresenta um sujeito subvertido, como aquele que se submete à lei do significante, lei do desejo.

O discurso, na concepção lacaniana, portanto, é uma estrutura que ultrapassa as barreiras da linguagem, é aquilo que produz laço entre o eu e o outro. Vale-se da linguagem como ferramenta, mas não se restringe a esse campo; oferece uma possibilidade de enlace em um terreno mais profundo que a superfície das palavras.

O psicanalista francês nos mostra que, por meio do instrumento da linguagem, “instaura-se um certo número de relações estáveis” de discurso. Essas estruturas discursivas se organizam como posições mutáveis pelo mesmo sujeito, que pode ocupar diferentes posições no discurso. Dito de outra maneira, não se trata de posições estáveis, mas sim de diversas localizações no discurso, em que o mesmo sujeito pode ocupar diferentes posições ou pessoas do discurso, os *shifters* propostos por Lacan. Assim como pronomes, podem ser definidos por lugares construídos pela linguagem, partículas que ocupam funções distintas de acordo com a perspectiva ou posição discursiva: o eu do discurso, agente, passa a segunda pessoa, do eu ao tu, assim como a transposição do isto ao aquilo, do ontem ao amanhã.

O sujeito do enunciado para Lacan é, portanto, Shifter, aquilo que designa o sujeito do lugar que fala no momento em que fala. Pode ser definido também como o “eu”, um corpo unificado que Lacan (1956-1957) identifica no estádio do espelho, que está referido ao outro, ao simbólico, a uma outra cena. É do sujeito do enunciado que pode emergir o sujeito da enunciação.

Mas, apesar de essas designações da pessoa do discurso não serem fixas e intransponíveis, são elas que darão lugar ao sujeito do discurso. A posição é a garantia desses sujeitos como participantes desse enlace social, o que dará ao sujeito um lugar no mundo. Nessa perspectiva, os laços sociais não se dão meramente por identificação, naquilo que identifico de mim no outro, mas, diferente disso, se dão por meio dos discursos e são uma tentativa de, juntos, o Eu e o outro, darem contorno ao que Freud nomeou de impossível. Eu me aproximo do outro na tentativa de dar lugar ao Real e, nessa aproximação, alternando as posições discursivas, dá-se lugar ao Eu, ao outro e também um lugar a um certo contorno desse Real, ao impossível que nos acompanha e nos lança em direção ao outro.

Por isso, esse lugar do sujeito do sintoma, sujeito que aparece no fracasso, nos é tão cara neste trabalho. O ato falho, usando a terminologia freudiana, ou o ato fracassado, trazendo uma releitura de Lacan (1957-1958) é justamente o meio pelo

qual o sujeito pode aparecer. O fracasso do ato abriga o sucesso do desejo, ou o triunfo do sujeito. É no tropeço da linguagem que esse sujeito pode aparecer, é o Real do sujeito.

É considerando esse lugar de palavra entrelaçada a sujeito que temos nos processos de alfabetização um lugar central neste trabalho. Para irmos adiante nessa discussão será preciso, portanto, trazermos algumas reflexões acerca de alfabetização, linguagem e as políticas públicas educacionais que visam, principalmente, à aquisição inicial da leitura e da escrita.

\*\*\*

Partindo da questão que nos propusemos nesta pesquisa, este capítulo teve como objetivo apresentar uma discussão acerca do conceito psicanalítico de sintoma, por meio do qual tecemos uma leitura do fracasso escolar; assim como localizar o que neste trabalho trazemos como sujeito, tecendo algumas diferenciações entre a concepção de sujeito para educação e para a psicanálise.

Isso porque, tendo em vista a indagação que nos move nesta pesquisa acerca do lugar do sujeito que fracassa na escola, apresentamos uma leitura do fracasso como sintoma, o que tornou fundamental localizarmos o que chamamos de sintoma e o que chamamos de sujeito, sem perder de vista, como foi dito anteriormente, a indissociabilidade entre ambos, já que não é possível falar de sintoma sem falar de sujeito, assim como não nos é possível falar de sujeito sem dizer de sintoma.

O sintoma, singular, que representa o sujeito, pode ser reconhecido em situações que nomeamos de fracasso nas escolas, como atos fracassados por meio do qual o sujeito pode aparecer. Sujeito esse – diferente da concepção dada por nós na educação, como agente, sujeito da cognição – visto pela psicanálise como efeito de palavra, sujeito do inconsciente, do sintoma. Por meio dessa leitura, pudemos também estabelecer uma relação entre o fracasso-sintoma, os três conceitos freudianos e os três registros propostos por Lacan. Entrelaçamento este que nos guiou na formulação das três categorias de análise que são apresentadas no quarto capítulo desde trabalho.

Foi possível percebermos que o fracasso, como sintoma, representa o próprio sujeito. Desse modo, o fracasso pode ser um meio pelo qual o sujeito triunfa em um

cenário cerceado por metas e resultados numéricos vantajosos para as instituições de ensino. O fracasso, como sintoma, pode ser uma oportunidade de o sujeito se revelar, apresentar algo seu, de singular a nós que estamos, em muitos momentos, voltados para as representações numéricas oferecidas por meio de resultados de avaliações e perdemos de vista o sujeito da aprendizagem. Foi possível percebermos que o fracasso, diferente de ser eliminado, deve ser visto como pista de sujeito. É preciso pensar no coletivo em termos de aprendizagem, sem perdermos de vista o singular. Esse é um desafio com o qual nos deparamos: o conflito entre o particular e o coletivo em termos educacionais.

Considerando a amplitude do que nos propusemos pesquisar, acerca do fracasso escolar, optamos, como foi dito na apresentação do problema de pesquisa neste trabalho, por um recorte tendo como foco as questões relacionadas à aquisição inicial da leitura e da escrita. Desse modo, torna-se também fundamental uma discussão, no próximo capítulo, acerca dos processos de alfabetização e letramento e seus desafios na educação, assim como discutiremos brevemente acerca do conceito de Letra, fundamental na obra de Lacan. Parece-nos imprescindível também um debate acerca de algumas políticas públicas centrais que nos guiam nas práticas educacionais hoje e, mais especificamente, aquelas que nos orientam mais diretamente nas práticas de alfabetização, que têm como finalidade contornar os inúmeros desafios presentes nas escolas hoje e, por fim, acerca das avaliações externas que são uma política pública educacional que merece destaque nesta tese.

### **3 A BUSCA PELA APRENDIZAGEM, OS TROPEÇOS DO SUJEITO**

Tendo em vista a indagação acerca do lugar que tem na escola o sujeito que fracassa com um foco nas questões relacionadas aos processos de aquisição inicial de leitura e escrita, neste capítulo, fazemos, em um primeiro momento, uma discussão acerca da alfabetização e letramento para a educação e também para a psicanálise para, em um segundo momento, discorrermos acerca das políticas públicas que orientam a educação atualmente e, mais especificamente, aquelas que são voltadas para a alfabetização. Por fim, apresentamos um debate acerca das avaliações externas, política pública que merece destaque neste trabalho. Para isso, recorreremos ao referencial teórico que nos orienta na pesquisa, assim como alguns excertos de falas dos nossos participantes de pesquisa.

#### **3.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRA: AS MARCAS DO SUJEITO NO TRAÇO**

No contexto educacional brasileiro atual, a alfabetização e o letramento escolar têm sido foco de inúmeras discussões teóricas e metodológicas que orientam práticas de ensino-aprendizagem na sala de aula, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas se estendem também a todo o processo de escolarização na Educação básica. Para darmos continuidade à discussão acerca das relações entre a aquisição inicial da leitura e da escrita e o fracasso escolar, traçamos, em um primeiro momento, um breve histórico da alfabetização no Brasil, para discorreremos, em um segundo momento, acerca das relações entre alfabetização e letramento, assim como suas relações com fracasso escolar, nas perspectivas da pedagogia e da linguística, que orientam as práticas educativas, e também da psicanálise, prática social que também orienta esta pesquisa.

Historicamente, a alfabetização no Brasil é marcada por diferentes métodos, sempre na busca por uma prática que resolva o problema que nos assombra na prática educativa: as dificuldades relacionadas à aquisição inicial da leitura e da escrita. Mas, ainda hoje, não conseguimos elaborar nenhuma intervenção capaz de resolver os problemas relacionados à alfabetização e alcançar a meta nacional estipulada de alfabetizarmos todas as crianças até os 7 ou 8 anos de idade, como veremos adiante. Desse modo, apresentamos aqui os principais métodos de

alfabetização que guiaram a história da alfabetização no país até chegarmos aos dias atuais, com as políticas públicas e metas que vigoram atualmente com o objetivo de superarmos os problemas relacionados à aquisição inicial da leitura e da escrita.

A primeira cartilha para alfabetização em Língua Portuguesa da qual temos notícias, é datada de 1540, intitulada cartilha João de Barros. Segundo Cagliari (1998), João de Barros publicou a primeira gramática da língua portuguesa e, junto a essa gramática, vinha uma *cartinha*, uma pequena carta com orientações para aquisição inicial da leitura e da escrita, também conhecida como cartilha. Essa primeira cartilha não foi escrita para ser usada na escola, já que a alfabetização não era até o momento um dever institucional. Ela apresentava um passo-a-passo para adultos e crianças apreenderem o sistema alfabético por meio da memorização do alfabeto e uso de algumas palavras-chave que inseriam o método acrofônico, que corresponde à associação entre letras, sílabas e sons.

Tantas outras cartilhas se seguiram a essa, tais como: (1) a cartilha do ABC, a de Antonio Feliciano de Castilho, chamada “Método portuguez para o ensino de ler e escrever”, publicada pela primeira vez em 1850; (2) a cartilha de João de Deus, intitulada *Cartilha maternal ou arte de leitura*, que entrou para editoração em 1876. Esta última, vale destacar, se difere das demais pelo fato de enfatizar que é preciso fazer a leitura de palavras inteiras, antes de apenas sílabas ou letras.

Os métodos propostos por essas cartilhas portuguesas guiaram as práticas de alfabetização no Brasil. Dentre esses diferentes métodos, destacam-se quatro: o sintético, o analítico, o misto e o construtivismo, embora este último não seja propriamente um método, como veremos adiante. Os métodos sintéticos, com mais de dois mil anos de história, trazem como proposta de ensino o reconhecimento em uma sequência do menor sinal gráfico, a letra, passando pela sílaba, pela palavra para, enfim, o reconhecimento de um texto completo, sempre em ordem crescente de dificuldade. Isso nos revela que a língua, para esse método, é um objeto de conhecimento independente do sujeito da aprendizagem, tendo em vista que não visa, em um primeiro momento, a atribuição de sentido ao texto (OÑATIVIA, 2009).

Já nos métodos analíticos, que ganham força a partir da década de 1930, o texto é a unidade básica de ensino, partindo da palavra, como uma unidade mínima significativa, para a sílaba e, enfim, a letra, em um movimento que se contrapõe à proposta anterior, o método sintético, que parte da letra para o texto. Com base

nessa contraposição de propostas e encaminhamentos, podemos observar que, no percurso histórico, encontramos dificuldades constantes na tarefa de ensinar-aprender a ler e escrever.

Os métodos mistos, marcados pela busca em mesclar características dos métodos sintéticos com características dos métodos analíticos, foi mais uma tentativa de contornar as dificuldades impostas pelos processos de alfabetização que desafiam a educação. A busca desse método é fundir as duas propostas de ensino anteriores abrindo a possibilidade de o educador fazer ora o caminho de ir das unidades gráficas mínimas, as letras, até o texto, ora investir em um caminho contrário, como propõe o método analítico. Todos esses métodos foram e são tentativas de possibilitar aos alunos a aquisição inicial da leitura e da escrita.

Por fim, o construtivismo que, como foi dito anteriormente, não pode ser considerado propriamente um método. Pode, isso sim, ser tomado como uma tentativa de compreendermos os processos de aprendizagem por meio da aplicação da psicogênese da língua escrita. Tal proposta desloca, portanto, o questionamento que moveu a elaboração de diferentes métodos de alfabetização, o ensino, e passa a indagar acerca dos processos de aprendizagem.

Isso implicou uma mudança de perspectiva no processo ensino-aprendizagem, já que o foco desse processo está na investigação das maneiras de o sujeito da aprendizagem agir sobre o objeto de conhecimento, o que demarca uma diferença fundamental em relação às propostas anteriores que tinham o ensino como foco. No lugar de nos indagarmos acerca de como ensinar, um processo coletivo, passamos a nos questionar como o sujeito aprende. O foco desloca-se para a singularidade, o que neste trabalho merece atenção, tendo em vista que nossa premissa é justamente que em busca do alcance de metas totalizantes, ligadas ao nosso imaginário e aprendizagem, perdemos muitas vezes o sujeito de vista. Mas, cabe destacar, diferente da perspectiva psicanalítica adotada nesta pesquisa, o construtivismo traz um enfoque desenvolvimentista, que pressupõe etapas de desenvolvimento que tornam o indivíduo apto a aprender, progressivamente, em cada etapa.

A origem da expressão construtivismo está ancorada na Epistemologia Genética, sistematizada por Jean Piaget, renomado autor suíço. Esse teórico, em linhas gerais, era implicado com as questões relacionadas à origem do conhecimento humano. Nesse sentido, defendia que o sujeito da aprendizagem

constrói suas hipóteses acerca do conhecimento dos objetos e do mundo por meio de situações-problema. Segundo essa perspectiva, a aprendizagem se dá em situações de conflito, ou seja, ao buscar resolver situações-problema. Caso não consiga, ou, nessa perspectiva, caso não tenha esquemas mentais que possibilitem na resolução do problema, o sujeito da aprendizagem entra em desequilíbrio cognitivo e busca, nos esquemas mentais existentes, a solução para o impasse a partir de hipóteses.

Isso nos indica que a perspectiva construtivista abarca, na sua relação com a Epistemologia Genética, a ideia de que construímos nosso conhecimento por meio de hipóteses. Essa concepção orientou todo um trabalho com a alfabetização, que ficou mundialmente conhecida como Psicogênese da Língua Escrita, detalhada, em pesquisa aprofundada por Emília Ferreiro que foi aluna e discípula de Jean Piaget. Partindo da perspectiva teórica do seu mestre, ela investigou os processos mentais pelos quais as crianças se enveredam no universo da aprendizagem da leitura e da escrita.

A tese da psicogênese da lecto-escrita, desenvolvida pela psicolinguista argentina Emília Ferrero, propõe uma trajetória no processo da alfabetização caracterizada por uma sequência de níveis de apreensão da leitura e da escrita. Segundo Ferrero e Teberosky (1993), as crianças elaboram hipóteses próprias a respeito dos sinais escritos, antes mesmo de dominarem o sistema alfabético, e vão galgando, por cada nível, que pode ser definido por um conjunto de percepções e inferência do sujeito da aprendizagem, até dominarem a leitura e a escrita quando alcançam o nível alfabético, o último nível proposto por essa concepção de alfabetização – antes desse nível a autora argentina explica que há primeiro o nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético.

Observamos, diante do que expusemos, que, sejam voltados para o ensino, que, segundo Cagliari (1998), trata-se de um ato coletivo, sejam voltados para a aprendizagem que, segundo o autor, é um ato individual, assistimos a um esforço histórico para contornar, em vão, o problema do analfabetismo no país. Isso, segundo a análise do autor, se deve à entrada nociva da escola como responsável por esse processo de aquisição da leitura e da escrita, com atitudes autoritárias que contam, para funcionar, com alunos “domados”. Isso poderia nos oferecer respostas ao questionamento acerca das dificuldades históricas que encontramos nos processos de alfabetização: as crianças, nos anos iniciais, ainda não estariam

“domadas” pelas instituições, o que não aconteceria em casos de alunos mais avançados nas etapas de escolarização.

Mas, como vimos, podemos entender que o fracasso é inerente ao processo de escolarização e que não há aprendizagem sem furos na escola. Porém, na busca em darmos conta cada vez com mais sucesso, e de modo cada vez mais amplo da alfabetização, é que foi criado o termo letramento. Ele surge para abarcar parte do processo vasto da leitura e da escrita que não estaria incluído no verbete alfabetização. O termo alfabetização se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Mas, ampliando os mecanismos de codificar e decodificar, temos o uso social da leitura e da escrita, em diferentes gêneros textuais. Desse modo, surge a palavra letramento, oriunda do termo “*literacy*”, e foi introduzido em nossa língua em meados dos anos 1980, segundo Soares (2004).

De acordo com Soares (2004), é preciso compreender que alfabetização e o letramento são processos distintos, porém complementares. Portanto, guardam especificidades, mas ambos são fundamentais no processo de aquisição da leitura e da escrita. Devem ser reconhecidos como processos simultâneos na medida em que a alfabetização guarda as suas especificidades mas deve ocorrer em ambientes de letramento, como práticas socioculturais de leitura e escrita. De acordo com as definições da autora, a alfabetização deve ser “entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 16) e letramento

entendido como a participação em eventos variados de leitura e escrita e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes favoráveis em relação a essas práticas (SOARES, 2004, p. 16).

Dito de outro modo, a autora define letramento como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade onde vivem” (SOARES, 2002, p. 3).

Ampliando a discussão acerca do letramento, além das contribuições de Magda Soares e Cagliari, recorremos a Kleiman (1995; 2008) e a Street (2010). Esse grupo de teóricos são representantes dos Novos Estudos de Letramento, vertente que defende, em síntese, que o processo de aquisição da leitura e da escrita se dá ao longo de toda a vida, estamos sempre em formação como leitores e

que os processos de alfabetização e letramento, embora distintos, são complementares, e nega veementemente qualquer relação direta entre a não alfabetização e qualquer dificuldade cognitiva.

A perspectiva dos Novos Estudos do Letramento ratifica que a escola é apenas um dos espaços em que se dão as práticas de letramento. Enquanto a instituição escolar é um espaço privilegiado para que ocorra a alfabetização, as práticas de letramento são adquiridas em diferentes espaços, ao longo de toda a vida, em contato com diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, Street (2010) destaca que há pessoas que não leem e não escrevem, mas vivenciam inúmeras situações de letramento.

O autor nos indica dois modelos de letramento: o modelo autônomo, em relação ao qual irá se opor, e o modelo ideológico. O primeiro poderia ser definido como aquele que se baseia em uma linguagem sem contexto, um discurso autônomo. Desconsidera o contexto do falante, não são levadas em conta as relações sociais e históricas, apenas a capacidade cognitiva necessária para a leitura e a escrita. O segundo modelo, o ideológico, considera uma dimensão social, reconhecendo as práticas de leitura e escrita como um conjunto de práticas culturais, sociais e ideológicas. Em uma perspectiva da psicanálise, podemos dizer que o segundo modelo leva em consideração o sujeito, tem como foco processos subjetivos de aprendizagem, enquanto o primeiro está relacionado ao ideal da boa forma, a uma visão de linguagem engendrada ao imaginário, a normas e padrões da língua de maneira mais estática.

Kleiman (1995, p. 21) esclarece que as primeiras concepções que atribuem à escrita um processo completo em si mesmo, e “pressupõem que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. Segundo a autora, nesse modelo o que determina a interpretação são funcionamentos internos ao texto, desconsiderando as “reformulações estratégicas” características da oralidade. Já no segundo modelo, o ideológico, segundo Kleiman (1995, p 38), “todas as práticas de letramento são aspectos não somente da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Complementa essa ideia ao afirmar que “no modelo ideológico, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Esse modelo

considera que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto e resguardam as diferenças inerentes às diversas práticas discursivas e aos diferentes eventos de letramentos próprios de cada grupo social.

Essa perspectiva vai ao encontro do que defende Marcuschi (2001), segundo o qual a diversidade necessária nas práticas de letramento nos indica que é necessário trabalharmos com diferentes gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2001, p. 42) gênero é:

uma forma concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado (...). Podem ser exemplificados em texto orais e escritos, tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras.

Os gêneros, ainda segundo essa perspectiva, fazem a mediação entre as práticas sociais relativamente estáveis e as práticas individuais de discurso. Os gêneros podem ser vistos, portanto, como referências que determinam hábitos, expectativas de uma comunidade linguística. Podem ser vistos nas escolas, em especial no ensino de língua materna, como instrumentos que dão suporte para atividade de linguagem nas diferentes situações sociocomunicativas.

Importante ressaltar, no entanto, que a perspectiva de discurso adotada pela linguística se difere da concepção psicanalítica de discurso, como veremos adiante neste texto. Do mesmo modo, diferem-se também as concepções de letramento e também a relação sujeito-linguagem nas duas áreas de conhecimento. Na perspectiva psicanalítica, a letra ganha um lugar central na constituição do sujeito.<sup>27</sup>

Lacan (1957-1958) instaura seu conceito de Letra, que, segundo ele, estaria entre a escrita e a fala, para desenvolver as discussões acerca do inconsciente, inaugurado por Freud. Dunker (2011) lança mão do conceito lacaniano de Letra e esclarece que, para a psicanálise, a alfabetização é um processo mais específico do

---

<sup>27</sup> A discussão acerca da letra para a psicanálise escapa ao escopo deste trabalho, que tem como objetivo compreender que lugar tem na escola o sujeito que fracassa, pensando no fracasso como sintoma na concepção psicanalítica. As questões relacionadas aos processos de alfabetização e, conseqüentemente, à letra são periféricas no debate e se justificam pelo recorte metodológico que fizemos ao abordarmos o fracasso por meio dos processos relacionados à alfabetização. Portanto, coube aqui apenas uma breve incursão no debate acerca da letra para a psicanálise com a finalidade de demarcar que esta se distingue da concepção dada à letra para a educação e para a linguística.

que aprender a ler e escrever, diz da constituição do sujeito e pode ser entendido como a entrada em um discurso, na concepção lacaniana de discurso, que retomaremos adiante. Nesse sentido, “a criança lê muito antes de ser alfabetizada” (DUNKER, 2011, p. 1), lê antes mesmo de começar a falar, trata-se da primeira incidência da letra. Não é por acaso que a única invenção lacaniana foi nomeada por uma letra, *a*, referindo-se ao objeto *a*.

Portanto, a ideia de letra para a psicanálise (se) difere daquela que temos na pedagogia e na linguística, que se refere à grafia, sendo a alfabetização a inserção no sistema alfabético, ao domínio da leitura e da escrita e o letramento, as práticas sociais de leitura e escrita. Diferente dessa concepção, a letra a qual se refere Lacan guarda relação com o letramento primário, que seria a escrita primeira da criança, antes mesmo de ela falar, relacionada a traços psíquicos, à constituição do sujeito, ao significante, e não à grafia. Dessa maneira, para que ocorra a alfabetização no sentido gráfico, que seria o domínio do sistema alfabético, é necessário um apagamento desse letramento primário, “um trabalho de negação desta primeira incidência da letra” (DUNKER, 2011, p. 1”).

A entrada no discurso alfabético corresponde a um novo estado de constituição do sujeito. Nesse sentido, Dunker estabelece uma distinção entre os sentidos de construção, transformação e constituição do sujeito. O primeiro seria “um processo de acúmulo e reequilibração de conceitos e experiências”, sentido esse que orienta a perspectiva piagetiana de aprendizagem; já o segundo, o autor entende como “um conjunto de contradições que se resolve periodicamente em soluções que contém dentro de si o processo que lhes causa.”, sentido que orienta as práticas sócio-interacionistas. Por fim, a constituição do sujeito, que guarda relação com a incidência do letramento primário, não nos traz a ideia daquilo que se ganha ou daquilo que se guarda e se transforma, mas concentra-se justamente naquilo que se perde. O que perdemos para aprendermos a ler e escrever é justamente a letra, o letramento primordial.

Dunker vai além ao afirmar que, para que alguém se torne sujeito, para que aprenda a falar, muito antes do domínio da grafia, é preciso soterrar esse letramento primário e afirma ainda ser nos “escombros deste apagamento” que surgirá a noção fundamental para a psicanálise de significante (DUNKER, 2011). É, portanto, do apagamento dessa letra, desse traço unário, que surge o significante, que constitui o sujeito da fala.

As noções de alfabetização e letramento para a psicanálise, como vimos, se entrelaçam às noções de linguagem, constituição do sujeito, significante e inconsciente. A letra equivale ao significante isolado de seu significado, desprovida de qualquer significação, mas exercendo uma função, que é a de determinar a emergência do sujeito do discurso. Emerge como efeito do discurso dos pais, que antecede até mesmo o nascimento da criança, como um conjunto de “trocas regulares” de afetos que serão interpretados por essa criança. Essa interpretação que irá inscrever a criança no letramento primordial, que está relacionado ao discurso materno que liga a mãe ao bebê.

Na borda entre o saber e o gozo, a letra é o suporte do significante e apreendemos daí “a formação do inconsciente, em sua estrutura de metáfora ou metonímia”, segundo Dunker (2011, p. 7). A entrada no universo letrado, nesse sentido, aponta para a constituição do sujeito, que vai muito além da grafia, da inserção da criança no universo letrado, como trazem a pedagogia e a linguística. “A criança é lida muito antes de ser alfabetizada. Ela lê antes de falar e antes de responder como sujeito” (DUNKER, 2011, p. 7).

É nesse sentido que entendemos tratar-se de diferentes sentidos para a letra e para a alfabetização atribuídos pela psicanálise e pela educação, mas não como processos dicotômicos ou excludentes. É nesse sentido também que podemos afirmar que os tropeços da criança no processo de aquisição inicial da leitura e da escrita marcam um lugar de sujeito. Está implicado ali, nas dificuldades lidas como fracasso, um sujeito e sua historicidade.

Nesse sentido, a respeito da aprendizagem e do fracasso: para que haja aprendizagem é preciso um certo apagamento do sujeito e no tropeço ou no fracasso assistimos ao triunfo do sujeito; podemos compreender que, para que haja a inserção da criança no sistema alfabético, para que ela aprenda a ler e a escrever, é preciso ter havido uma perda, a perda da letra inicial, que diz da constituição do sujeito, do significante, como foi dito. Ao passo que vemos na recusa em ler e escrever que a criança pode apresentar uma negação dessa perda. Perda que já houve na entrada na linguagem, necessária para que haja inserção na fala, mas com a qual a criança pode negar-se em se deparar. Cabe ressaltar que essa noção de perda como condição de aprendizagem é estranha à esfera da educação. Estaria nessa perda possivelmente uma origem de um luto presente na aprendizagem, luto que é ocasião de sofrimento e tropeços.

Importou-nos aqui uma primeira discussão acerca dos processos de alfabetização e letramento que orientam as práticas educacionais no país, assim como o lugar que a letra ocupa para a psicanálise. Relevante destacar também que, como vimos, apesar dos inúmeros esforços na busca por superarmos os obstáculos impostos pela alfabetização, assistimos, ainda hoje, estudantes chegando ao 6º ano do Ensino Fundamental sem ler e sem escrever. A fim de superar esse desafio que nos acompanha há séculos, além de discussões teóricas, assistimos à implementação de diferentes políticas públicas com a finalidade de vencermos os obstáculos para assistirmos ao sucesso na aquisição inicial da leitura e da escrita, assim como a superação do fracasso escolar em decorrência, também, das dificuldades advindas dos processos de alfabetização e letramento. São essas políticas públicas que serão discutidas na próxima seção.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A BUSCA PELA APRENDIZAGEM

Ao nos indagarmos a respeito do lugar que tem na escola o sujeito que fracassa nos processos de alfabetização e letramento em um contexto permeado por metas, faz-se necessário pensarmos no atual cenário educacional, permeado por políticas públicas por meio das quais buscamos lidar com os desafios diversos no meio educacional. Feito esse debate, discutiremos o que o fracasso representa para a educação e também para a psicanálise.

Estamos às voltas com as questões relacionadas às dificuldades que se fazem presentes na escola, mais especificamente relacionadas à aquisição inicial da leitura e da escrita, processo que nos desafia há séculos na educação. Em relação ao fracasso escolar, partimos da premissa, neste trabalho, que é justamente no tropeço que o sujeito pode se fazer presente na escola. Desse modo, o que propomos aqui é um novo olhar para aquilo que consideramos fracasso nas instituições escolares: uma torção em que o tropeço não é algo a ser extinto, mas reconhecido como espaço de subjetividade nas escolas.

Para pensarmos nesse lugar do fracasso, é preciso debatermos acerca do contexto de metas que orientam a educação atualmente. Para isso, tecemos uma discussão acerca das políticas públicas educacionais, em especial aquelas que mais impactam nos processos de alfabetização e letramento para, em um segundo momento, debatermos acerca das avaliações externas.

### **3.2.1 Políticas públicas voltadas para a alfabetização**

Como vimos, a alfabetização vem nos desafiando, no campo educacional, há séculos. Vimos também inúmeras tentativas de contornarmos as dificuldades advindas da aquisição inicial da leitura e da escrita por meio de métodos, perspectivas de aprendizagem acerca do tema, redefinições de nomenclatura, expandindo a compreensão inicial de aquisição da leitura e da escrita para as práticas de letramento. Além de inúmeras maneiras de buscarmos compreender os desafios trazidos pela alfabetização e letramento, assistimos, na história da educação do país, a inúmeras iniciativas de implementação de políticas, projetos e instituição de metas a fim de dar conta dessa questão que nos assola desde os primórdios da educação institucionalizada: a aquisição inicial da leitura e da escrita.

A Constituição Federal (CF) de 1988, um marco legal do pacto social firmado com a redemocratização do país após 21 anos de ditadura, traz a educação como o primeiro direito social enunciado (BRASIL, 1988). Lança, portanto, o conceito de educação como direito público subjetivo. Outro marco da CF de 1988 é que ela inaugura o nosso federalismo como “de colaboração” e prevê, em seu art. 23, uma lei complementar com as normas para a cooperação entre União, estados e municípios (BRASIL, 1988). Esses últimos passam a ser considerados como entes federativos pela primeira vez e são reconhecidos como autônomos. A fim de contornar as possíveis discrepâncias advindas da autonomia entre os entes federados, característica desse novo formato de federalismo, foi apontada a necessidade de um Plano Nacional da Educação, um plano integrador, estabelecido por lei (BRASIL, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, traz outras contribuições a esse cenário, criando o conceito de Ensino Básico, que compreende a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM), e estabelecendo quais são as atribuições de cada ente da federação – União, estados e municípios – em relação à educação (BRASIL, 1996). A LDB também contribui com a determinação da CF indicando a necessidade da elaboração de um PNE que deveria ser elaborado pela União, em colaboração com os entes federados (art. 9º, I) e ser encaminhado ao Congresso Nacional, para vigorar pelos dez anos seguintes (BRASIL, 1996).

Em 2001, de acordo com a indicação da CF (BRASIL, 1988) e confirmada pela LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação foi sancionado pela Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001)., que vigorou de 2001 a 2010. Sendo aprovado por lei, o plano, pela primeira vez, deixa de ser uma mera carta de intenções para tornar-se um conjunto de obrigações de responsabilidade jurídica.

Em 2004, a Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados considerou que quase todas as metas do PNE não estavam sendo cumpridas e, para reparar isso, apresentou uma série de projetos de lei através do Ministério da Educação. O conjunto de programas e projetos foi reunido e desenvolvido pelo Ministério da Educação e resultou no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 24 de abril de 2007. O plano foi aprovado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de melhorar todas as etapas da educação no país em quinze anos, priorizando a Educação Básica (BRASIL, 2007).

O PDE previa várias ações voltadas para os problemas enfrentados na Educação Brasileira, além de ter como alvo os problemas sociais que impactam diretamente a qualidade do aprendizado. As ações deveriam, para isso, ser desenvolvidas em regime de colaboração entre União, estados e municípios. Sendo assim, todos os auxílios do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculados à adesão ao Plano de Metas do PDE.

No dia 3 de junho de 2014 o PNE 2014/2024 é aprovado por lei, trazendo um conjunto de vinte metas a serem atingidas por meio de 254 estratégias e firmando o desafio atribuído pela Constituição: articular o sistema nacional de educação (BRASIL, 2014). Desse modo, representa um avanço em relação ao PDE e resgata o ideal de um plano único para a educação.

Outro marco fundamental na organização da Educação Básica veio com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos através da Lei n° 11.274/2006 (BRASIL, 2006), conforme previsto pela meta 02 do PNE, que indica “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001, p. 19).

Essa ampliação visou a expansão do acesso à educação, que demandou mudanças na organização e funcionamento das instituições escolares, especialmente relacionadas aos processos de alfabetização e letramento: o ensino fundamental passou a ser organizado em anos Iniciais compreendidos em 5 anos,

com ingresso aos 6 anos de idade, e Anos Finais com 4 anos de duração e ingresso aos 11 anos de idade. Com essas mudanças, veio também a alteração na nomeação das etapas anuais escolares, antes reconhecidas como série, agora chamadas de anos.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tem como objetivo “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p. 3). Essa ampliação teve como proposta que todas as crianças, a partir dos 6 anos de idade, ingressassem na escola, dando início ao processo formal de alfabetização, processo que até então iniciava aos 7 anos de idade.

Ainda em relação às metas e políticas voltadas para a alfabetização, o PNE indicou, em sua meta 5, o propósito de alfabetizarmos todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos de idade. Os três primeiros anos do EF ficaram compreendidos, portanto, a partir dessa nova organização, como ciclo de alfabetização. Para atender a essa meta, o Governo Federal, estados, municípios e entidades assumiram um acordo formal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012).

As ações do Pacto, conforme o artigo 5º dessa legislação que o instituiu, têm como objetivos:

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino esteja alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- IV -contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 23).

Para isso, os professores participantes e os orientadores do programa dedicam-se a uma formação de 180 horas de duração, que é destinada aos professores que atuam da Educação Infantil, no ciclo de alfabetização e a um coordenador pedagógico por unidade escolar e a legislação institui também a

realização de exames periódicos específicos para acompanhamento dos resultados almejados.

Com o objetivo de acompanhar os resultados visados pelo Pacto, o Ministério da Educação, a partir da divulgação da Portaria nº 482/2013 (BRASIL, 2013), cria a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que compreende testes aplicados a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, último ano do Ciclo de Alfabetização, e está inserida no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pnaic.

A ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas, cuja aplicação e correção são responsabilidade do pelo Inep, são realizadas de maneira censitária, ou seja, a todos os alunos do 3º ano do EF das escolas públicas nacionais, e fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em escrita, desempenho em matemática. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA oferece informações contextuais aferidos por meio de um Indicador de Nível Socioeconômico e de um Indicador de Formação Docente da escola.

Por fim, outro marco para o EF, indicado pela CF de 1988, ratificado pela LDB (BRASIL, 1996) e pelo PNE (BRASIL, 2014), é a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, homologada em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017). Trata-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essencial que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC para os anos iniciais do EF altera a meta inicialmente proposta pelo PNE de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do EF e radicaliza-a ao propor que elas aprendam a ler e a escrever até o 2º ano do EF, aos 7 anos de idade.

Mas, apesar dos inúmeros esforços, tanto de estudiosos da área quanto de governantes, no sentido de auxiliar as crianças nos processos de aquisição inicial da leitura e da escrita, vimos também que as dificuldades insistem em se reapresentar. Vemos, nos dias atuais, estudantes que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem ler e sem escrever ou com muitas dificuldades em escrita e compreensão textual, apesar de a meta 5 do PNE apresentar que a alfabetização deve ser dar até o 3º ano do EF, aos 8 anos de idade e a BNCC reduzir essa meta em um ano. É

importante nos indagarmos acerca dessa dificuldade que insiste em se reapresentar nas escolas.

Importante retomarmos que metas e parâmetros são fundamentais como guias para as práticas educacionais e, mais especificamente aquelas voltadas para a aquisição inicial da leitura e da escrita. Mas, o que nos indagamos neste trabalho é a respeito do lugar que tais metas estão ocupando para nós da educação. Temos como orientação o direito à aprendizagem, que inclui a alfabetização até o segundo ano do EF é uma referência fundamental, principalmente se considerarmos as distâncias entre o ensino na rede privada e rede pública de ensino. Essas metas nos servem como parâmetro para analisarmos as oportunidades de ensino dadas às crianças e adolescentes de diferentes classes sociais que frequentam a educação básica.

Mas, sabemos também que, diferentes de parâmetros, muitas vezes nos vemos à serviço das metas, o que nos leva a suprimirmos qualquer escuta para o sujeito na escola e, em muitos momentos, a escamotearmos resultados. Os resultados, representados numericamente, podem nos indicar alguns caminhos, nos oferecer um retorno acerca dos que os alunos estão ou não aprendendo nas escolas, desde que estejam nos auxiliando nas nossas práticas educacionais e não nos servindo como finalidade última a ser alcançada.

Na medida em que nos vemos em busca de alcance por resultados que nos beneficiam institucionalmente, por meio de ganhos simbólicos ou concretos, como veremos adiante, perdemos de vista a trajetória singular de aprendizagem de cada aluno e o que as dificuldades apresentadas por eles podem nos revelar sobre esses sujeitos. É nesse sentido que retomamos o dilema entre o particular e o geral. É preciso generalizar para estabelecer critérios, parâmetros, para classificar, mas sabemos também que toda classificação é aleatória. É preciso não perder de vista o coletivo, sem deixar de lado o singular.

É nesse sentido que nos debruçamos sob a questão de pesquisa proposta nesta investigação a fim de refletirmos acerca do lugar desses sujeitos que não oferecem resultados vantajosos para a escola. Ora, se estamos em busca de resultados que nos beneficiam como instituição e os alunos são instrumento para esse alcance de resultados, perdemos de vista as conquistas e dificuldades de cada um e eles passam a representar um meio pelo qual conseguimos benefícios institucionais ou mesmo pessoais, como aumentos salariais. Não estamos, com isso,

pressupondo que temos nas escolas uma intenção obscura de nos beneficiarmos, mas nessa engrenagem em que todos estamos envolvidos, guiados por resultados numéricos, normas e parâmetros, podemos nos perder e negligenciar o que deveria ser finalidade última dessas escolas: a educação, a aprendizagem, os alunos.

Para avançarmos nessa discussão, após nos situarmos em relação ao contexto educacional atual que norteia esta pesquisa, trazendo as polícias públicas educacionais e, mais especificamente, os desafios inerentes aos processo de alfabetização e letramento que norteiam as práticas da educação, cabe trazermos, também, um breve histórico das avaliações externas no país.

### **3.2.2 As avaliações externas: presente do imperativo**

As avaliações educacionais são utilizadas em diferentes instâncias administrativo-institucionais no intuito de aferir a aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de ensino. As avaliações internas são formuladas e aplicadas pela escola e mensuram a apropriação pelos alunos dos conteúdos oferecidos pela instituição. Já as avaliações externas são assim denominadas por serem desenvolvidas por agentes externos à escola, em diferentes instâncias, e configuram-se como um procedimento de aplicação de testes e instrumentos que têm como finalidade o diagnóstico de sistemas de ensino, escolas, municípios, estados e federação, tendo como base habilidades e competências que são estipuladas, por meio de matrizes de referências, para diferentes etapas e modalidades de ensino.

As avaliações externas, instrumentos promovidos por uma instituição ou pelo poder público em um dos níveis, federal, estadual ou municipal, e conhecidas também como avaliação em larga escala, são concebidas como política pública e vêm crescendo muito no Brasil nas últimas décadas. Seu início foi datado na década de 1980, mais especificamente pela Constituição Federal de 1988, passando pelas sucessivas Medidas Provisórias, pela LDB, pelo PNE e por vários Decretos. Mas foi a partir de 1990, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que essa modalidade de avaliação ganhou força no território nacional, em um período marcado pela redemocratização do país, que gerava um movimento pela universalização e qualificação da educação. Surge daí a necessidade de se criarem

instrumentos para a implementação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para aferição quantitativa e qualitativa da Educação Nacional (GOMES NETO; ROSEMBERG, 1995). Desde então, o Saeb tem-se consolidado no campo das políticas públicas com o

principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (BRASIL, 2002, p. 9).

Esse sistema de avaliação, que se tornou referência nacional, foi implementado pelo MEC, através do Inep. Tal instrumento foi criado com o objetivo de avaliar, a partir de uma amostra significativa de estudantes e utilizando uma amostragem matricial de itens, as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, até 1993. As principais razões para a implementação de tal sistema foram descritas em um estudo sobre a avaliação nesse período são trazidas por Freitas (2005) nos seguintes termos:

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (FREITAS, 2005, p. 7).

Esse primeiro momento da avaliação externa no Brasil acompanha todo um contexto internacional: a aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, em 1965, nos Estados Unidos e a publicação do Informe Coleman em 1968, associadas a criação da *Internacional Association for the Evaluation of Educational*

*Achievement* (IEA), cujo objetivo é promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional. Podemos somar, ainda, a experiência de construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela OCDE (COELHO, 2008).

Vemos nascer, nesse período, uma verdadeira cultura avaliativa, em que é preciso medir, aferir, validar. Mas é preciso nos arguirmos acerca de como balizamos, criamos metas, de que maneira tais metas legitimam critérios de validação de um processo, o que ratificamos e traçamos para criar diferenciações que justificaria tal cultura de avaliação. Sabemos que critérios para avaliarmos as nossas práticas são necessários, mas estamos mesmo avaliando o que é essencial? De que maneira definimos o que deve ser ensinado e aprendido em cada etapa de escolarização? A pergunta vai além: o que fazemos quando não alcançamos os resultados almejados? Tais metas nos servem de parâmetros ou se tornaram atividade última da educação de tal modo que escamoteamos, burlamos resultados e excluímos sujeitos do sistema educacional?

Retomando o histórico da criação dessa cultura avaliativa em nosso país, a partir de 1995, houve um avanço na metodologia desse instrumento, que tornou possível a comparação dos resultados das avaliações entre os anos, ao adotar a Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>28</sup>. Neste ano, houve também mais duas modificações: o público avaliado seriam as séries das etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e o 3º ano do Ensino Médio, tendo sido também acrescentada uma amostra da rede privada, além daquela da escola pública, que já era avaliada. A partir de então seria possível não apenas aferir, mas comparar resultados entre diferentes etapas e redes de ensino, o que potencializa a cultura avaliativa já que nos força a termos critérios ainda mais unificados para arbitramos acerca do que está sendo ensinado e aprendido em cada etapa.

---

<sup>28</sup> “TRI é uma modelagem estatística criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, como ocorre com altura e peso. Como não há nenhum aparelho que possa medir, por exemplo, a proficiência de um estudante em matemática ou a intensidade da depressão de uma pessoa, foram criadas formas de avaliação indireta. Essas características são chamadas de traço latente ou construto. Essa medida indireta se dá a partir de respostas apresentadas a um conjunto de itens, elaborados de modo a formar um instrumento de medida que possa permitir a sua quantificação de modo fidedigno” (INEP, 2018, recurso online).

Já em 2007, o PDE, sob a responsabilidade do Inep, instituiu a denominada “Provinha Brasil”, que tem adesão voluntária por parte de estados e municípios e tem como objetivo avaliar o processo de alfabetização. Já na edição de 2013, a ANA passou a compor o Saeb. Vemos aí um foco nas avaliações voltadas para a etapa de alfabetização que retrata uma preocupação com os processos relacionados à aquisição inicial da leitura e da escrita.

Outro avanço significativo em termos de avaliação foi instituído também pelo PDE, em 2007, com a criação do Ideb que

representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas (INEP, 2015, recurso online).

Ao lado do significativo avanço das avaliações nacionais e da criação do Ideb, acompanhamos também o crescimento das avaliações em larga escala estaduais e municipais, que buscam, muitas vezes, atingir os anos escolares não avaliados pela União, sendo intercaladas às avaliações nacionais.

Historicamente, Bonamino (2012) localiza três gerações de avaliação da Educação Básica: a primeira geração caracteriza-se pela busca em diagnosticar a qualidade da educação sem nenhuma consequência direta para a escola ou para o currículo escolar, a segunda geração atribui consequência ou benefícios simbólicos, por meio de divulgação pública de resultados pela internet, apresentação dos resultados para a escola, sem benefícios materiais. Os benefícios simbólicos decorrem da divulgação e apropriação dos resultados pela escola, como mecanismo de responsabilização por meio da esperada mobilização escolar como consequência da divulgação dos resultados. As consequências dessa segunda geração são chamadas de *low stakes*, de responsabilização branda. Já a terceira geração, considerada *high stakes*, de responsabilização forte, é caracterizada por sanções ou recompensas, incluindo mecanismos de remuneração, em função dos resultados obtidos.

De acordo com as três gerações indicadas por Bonamino, vemos um processo gradual de responsabilização dos entes federados e instituições de ensino

em relação aos resultados obtidos por seus estudantes. Isso apesar de as três gerações não serem necessariamente uma sequência cronológica, já que identificamos no mesmo período histórico avaliações que podem ser reconhecidas como de primeira, segunda ou terceira geração em diferentes estados ou municípios. Mas, independente da sequência cronológica, vemos as avaliações externas tidas como instrumentos cada vez mais confiáveis para aferirmos a qualidade da educação e, nesse sentido, gradativamente, de uma geração a outra, os resultados cada vez mais como finalidade última da educação ou, dito de outro modo, assistimos à crescente cobiça pelo alcance de bons resultados nessa modalidade de avaliação.

Se na primeira geração a finalidade das avaliações é de oferecer um retorno às diversas instâncias da educação, a fim de aferirmos o que está sendo ensinado e aprendido nas escolas, já em uma segunda geração esses instrumentos passam a representar um ganho simbólico e uma responsabilização dessas instâncias educacionais pelos resultados, podendo representar prestígio ou desmerecimento, sucesso ou derrota do sistema educacional e, avançando um pouco mais, na terceira geração esse mesmo instrumento se torna um meio pelo qual são tomadas decisões relacionadas à remuneração de funcionários. A cada geração os resultados se tornam cada vez mais almejados como finalidade última por nós na educação, uma crescente distorção da função de avaliarmos.

O marco da primeira geração de avaliação data da década de 1980, com a primeira iniciativa de organização sistemática de uma avaliação da educação básica, o Saeb, já mencionado anteriormente. Os testes cognitivos do Saeb são elaborados tendo como base as *matrizes de referência*, que é formulado buscando sistematizar o que há em comum nas propostas curriculares nacionais, estaduais e municipais. O retorno do Saeb oferecido às escolas e sistemas educacionais é, portanto, apresentar as habilidades e competência que os alunos desenvolveram ou não ao final de cada etapa de escolarização, Mas, segundo Bonamino (2012), por ser amostral, o Saeb representa pouca interferência no currículo escolar.

Mas, ao lado do desenvolvimento dessas avaliações nacionais, os estados e municípios passaram a sentir a necessidade de criar avaliações próprias. A coexistência do Saeb e das avaliações estaduais e municipais e também à Prova Brasil, avaliação nacional criada em 2005, em um segundo momento traz como consequência, segundo Bonamino (2012), uma mudança de foco das avaliações em

larga escala: da finalidade diagnóstica dos resultados para o uso dos resultados como subsídio para políticas de responsabilização, o que nos leva às duas gerações seguintes de avaliação.

A segunda geração de avaliação tem como marco a criação da Prova Brasil, por meio da qual busca-se agregar à função diagnóstica a noção de responsabilização. Essa avaliação, diferente do Saeb, é de caráter censitário e ocorre a cada dois anos e possibilita produzir informações a respeito de escolas e municípios, o que auxilia os governantes no direcionamento de recursos e também na implementação de metas e ações pedagógicas e administrativas. Além disso, os resultados da Prova Brasil passaram a compor os resultados do Ideb, considerado o maior indicador nacional para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas, municípios e estados. Mas, em termos de responsabilização, os resultados da Prova Brasil e do Ideb são considerados *low stakes*, já que se limita a traçar metas e divulgar resultados, sem atribuição de sanções ou prêmios vinculados a esses resultados. Mas, em relação à primeira geração, vemos um crescimento da relevância e das implicações dos resultados.

Para apresentar a terceira geração de avaliação, marcada pela responsabilização forte, ou *high stakes*, Bonamino (2012) traz as avaliações estaduais e, mais especificamente, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que direciona aos professores e demais profissionais da educação a responsabilização dos resultados marcada pela implantação, em 2000, do *Bônus Mérito*. A avaliação de São Paulo estabelece também uma correspondência direta entre avaliação, currículo e material didático, segundo a autora. Em sequência, no fortalecimento da terceira geração de avaliação, Bonamino (2012) nos apresenta a avaliação de Pernambuco, marcada também por responsabilização dos profissionais da educação, atrelada à bonificação e à crescente correspondência entre avaliação e currículo.

Desse modo, estamos assistindo à instauração crescente das avaliações dos sistemas educacionais, da criação de metas, e, muitas vezes, como consequência, o crescimento da inversão em que a escola passa a estar a serviço das avaliações, em muitos casos, fortalecidas por bonificações oferecidas em alguns estados a escolas que alcançam bons resultados. É neste contexto de metas que lanço o questionamento sobre qual é o lugar do sujeito que oferece obstáculo à escola no alcance desses objetivos.

Evidencia-se hoje, por meio dos resultados das avaliações, a nossa insuficiência no sistema educacional brasileiro: de um lado vemos o desempenho das escolas e dos professores como fator de resultados frágeis de aprendizagem dos alunos; de outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade a ser almejada e conquistada por meio de formação profissional e por incentivo por resultados, via bonificação. Podemos observar que, por intermédio desse discurso, uma série de medidas associadas regula a identidade do profissional da educação, indicam medidas a serem tomadas e orientam os rumos da escola.

Importante destacar que a aplicação de avaliações externas tem, desde sua origem, relação direta com a busca pela qualidade da educação. Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no art. 206, lemos que a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino. Já no art. 209, temos a avaliação da qualidade pelo poder público como condição do ensino voltado à iniciativa privada. Observamos também, no PNE, que o art. 214 preconiza a “melhoria da qualidade do ensino” como um dos resultados esperados (BRASIL, 1988).

A ideia de avaliar está associada a uma maneira de diagnosticar, de inteirar-se acerca do cenário da educação para elaborar propostas que possam elevar a qualidade do ensino e, como consequência, alavancar os resultados. Nesse sentido, autores como Afonso (2013) e Ball (2004) afirmam que estamos vivenciando uma nova fase dos papéis atribuídos ao Estado, denominado Estado Avaliador.

Essa denominação indica que o Estado passou a admitir “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos.” (AFONSO, 2009, p. 49). Afonso (2009) considera que as estratégias adotadas no campo da educação nas últimas décadas podem ser comparadas à lógica de mercado “porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos” (AFONSO, 2009, p. 115).

O Estado avaliador, segundo esse autor, obedece à lógica de mercado neoliberal, que pode ser compreendida em três fases no desenvolvimento da adesão ao sistema de avaliação ao longo das três últimas décadas (1980-2010): O primeiro estágio seria caracterizado pela adesão da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* e do aprimoramento de mecanismos avaliativos em escala

nacional. O segundo, pela adesão dos países a modelos internacionais de avaliação. O terceiro é compreendido pelos processos de transnacionalização da prática avaliativa. Esse terceiro estágio caracteriza-se pelo impacto de formas de avaliação comparada.

O Estado Avaliador promove a avaliação sob o pretexto de balizar medida para políticas públicas educacionais, em que o Estado atua com base nos resultados obtidos em testes realizados por agências. Isso aponta, como afirmam Shneider e Rostirola (2015), para o fortalecimento de referenciais neoliberais, na medida em que há a adesão a medidas político-administrativas adaptadas às leis do mercado. A educação torna-se bem de consumo e as pessoas são reduzidas a consumidores.

Na lógica neoliberal podemos afirmar que ratificamos as desigualdades sociais já presentes em nosso país, na medida em que ela induz

à homogeneização (dos currículos, da organização das escolas e dos projetos educativos), à competição (entre e intra escolas) e à seletividade (dos mais aptos e mais bem preparados). Essas consequências tornam mais distantes as possibilidades de melhoria da qualidade enquanto pretexto para a criação e ampliação das políticas nacionais de avaliação educacional (SHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 5).

Destaco, nesse movimento, alguns aspectos: (1) a homogeneização, e consequente redução curricular e organizacional escolares; (2) a relação entre causa e efeito, em que os resultados das avaliações seriam, por excelência, diagnóstico da eficácia da educação, em primeira instância, um meio de averiguar se as medidas educacionais estão sendo efetivas, no caso da melhoria dos resultados, ou insuficiente, no caso da queda de resultados, o que nos lança à competitividade; (3) a busca totalizante por resultados, que nos leva à seletividade dos mais aptos.

Em relação a esse primeiro aspecto, destacamos o risco de as avaliações guiarem o nosso currículo escolar, por meio das matrizes de referência, aquilo que almejamos como o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, guiando, portanto, também o dia-a-dia, os projetos, o material didático, o que deve ser destacado e valorizado como aprendizagem nas escolas. A homogeneização curricular é um dos aspectos destacados por Bruna, que percebe nas avaliações um guia para nivelarmos o nosso currículo:

*Eu acho que elas são importantes até porque elas nivelam o nosso currículo, porque Minas Gerais é um estado tão grande, então as avaliações externas acabam nivelando o currículo, o que tá lá no norte de Minas, que o aluno não sabe, o que ele sabe. (BRUNA, em entrevista).*

Sabemos, no entanto, que os objetivos das avaliações externas não estão vinculados à nivelamento curricular. Diferente disso, essa modalidade de avaliação objetiva um diagnóstico, por meio de um recorte curricular, para implementação de políticas públicas voltadas para a aprendizagem nas escolas.

Em relação à orientação curricular nacional, temos como parâmetro a elaboração da BNCC que surge em 2017 como proposta para nortear o currículo nacional. Isso representa que, caso adotemos as avaliações como um guia curricular, estaremos fadados à redução do currículo, tendo em vista que esse instrumento não tem como objetivo servir como parâmetro curricular e trata-se de um recorte daquilo que deve ser ensinado e aprendido nas escolas.

Em relação ao segundo aspecto, relacionada a causa e efeito, vale salientar a possível inversão já apresentada neste texto, em que os resultados estariam representando para as escolas um fim em si ou, dito de outro modo, os resultados estariam representando a própria escola ou sistema de ensino. Desse modo, tais resultados não estariam a serviço da aprendizagem, ao contrário, os alunos, sujeitos de aprendizagem, estariam a serviço dos resultados, como ambição última das escolas, alimentados por incentivos e bonificações.

Essa inversão, tanto incentivada por bonificações quanto ameaças de retaliações, pode ser vista na fala de Maria, ao afirmar que

*O professor muitas vezes vê a avaliação como um instrumento para avaliar o seu trabalho: “se o estudante não está aprendendo, a culpa é minha” (...) então o professor não quer ser avaliado. Ninguém gosta de ser avaliado. Ele sente que avaliação é uma forma de estar avaliando o trabalho dele (MARIA, em entrevista).*

Fica explicitado nessa afirmação que, ao temerem ser avaliados, a atenção não está mais voltada para os estudantes, e sim para o receio em relação à avaliação do próprio trabalho docente, das escolas, gerando uma competitividade entre elas ou entre os sistemas educacionais. Destacamos também, na fala de Maria, o significante culpa, em que nos mostra que, além de se sentir avaliada, sente também o peso que essa avaliação traz para si, porque a avaliação é também

uma forma de poder; o avaliado tem de assumir como sua a responsabilidade que cabe ao outro, àquele que detém o arbítrio para definir o certo e o errado. Nessa distorção o aluno é suprimido do processo e assistimos a uma busca pelos culpados pelo resultado aquém do esperado, uma verdadeira caça às bruxas.

Outro ponto que merece destaque é o terceiro ponto que destacamos, relacionada ao aspecto totalizante das avaliações: apesar de não negligenciarmos que as políticas públicas sejam essenciais, mas podemos estar perdendo de vista as diferentes dificuldades que oferecem obstáculo para a escola e que não devem ser excluídas, escamoteadas, mas vistas como parte integrante e essencial da instituição escolar e que, em seu cerne, podem ser vistas como pistas de sujeitos nas instituições de ensino. Em nome dessa homogeneização, implementamos nas escolas o que Shneider e Rostirola (2015) destacam como seletividade dos mais aptos.

A busca pela homogeneização do processo de ensino e aprendizagem leva os educadores, em muitos momentos, à busca pela uniformização, pela padronização, não havendo lugar para o fracasso. Há uma tentativa de “cerzir” o fracasso. Lembro que, para as costureiras, a arte de cerzir é mais apurada que a de remendar. Cerzir é coser com pontos miúdos um tecido de modo a ocultar a fenda, tornando-o invisível, a não ser para quem olha de perto. Isso é facilmente observável na fala de uma das profissionais do Centros de Atendimento Educacional Especializado em relação aos encaminhamentos feitos pelas escolas a esses Centros: *“fugiu do padrão, é encaminhado”*.

Essa busca pela uniformização materializa-se e é perceptível em metas criadas por um plano de uma gestão escolar que almeja 100% de aprovação, de permanência e de aprendizagem. Isso é perceptível, por exemplo, em uma questão de pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd (que tem como objetivo compreender por que uma determinada escola não alcança a meta almejada, ou em uma conversa informal entre gestoras escolares relatando a conquista de ter a visita de um psiquiatra para diagnosticar algumas crianças na escola, diagnóstico que favoreceria a escola em detrimento do aluno.

Mas, sabemos também que o sucesso total não é possível. Não há aprendizagem sem tropeços. O aluno que fracassa denuncia essa falha na escola, revela sua imperfeição. Denuncia que não é possível uma aprendizagem sem

obstáculos, sem “furos”. Não há escola sem o que chamamos de fracasso, não há escola sem mal-estar, já que não há escolas sem sujeitos.

Diante dos desafios impostos por metas e resultados, nos vemos às voltas com as dificuldades relacionadas aos processos de alfabetização e letramento que culminam muitas vezes no que nomeamos como fracasso escolar. Diante disso, viemos implementando diversas políticas públicas voltadas para a educação básica e, mais especificamente à aquisição inicial da leitura e da escrita. Mas apesar dos inúmeros esforços, o fracasso insiste em se reapresentar nas escolas. É o que discutiremos no próximo capítulo.

\*\*\*

Importou-nos neste capítulo tecermos uma discussão acerca das práticas de letramento e alfabetização, acerca das políticas públicas educacionais, mais especificamente aquelas voltadas para os processos relacionados à aquisição inicial da leitura e da escrita e, por fim, uma breve explanação acerca das avaliações externas nacionais.

Essa discussão foi necessária ao trabalho, considerando que nosso objetivo é compreender que lugar tem os sujeitos que são reconhecidos por nós em situação de fracasso, ou, dito de outro modo, que lugar têm como sujeitos esses alunos que não nos oferecem resultados vantajosos para a instituição. Isso foi pensado tendo em vista a premissa adotada nesta tese em que reconhecemos uma inversão provocada por esse cenário que foi nomeado por Shneider e Rostirola (2015) como Estado Avaliador. Isso porque, nos vemos cada vez mais imersos em um cenário em que a avaliação se tornou um dispositivo central para tomadas de decisão, assim como de recompensas e bonificações, desde reconhecimentos simbólicos até em termos de remuneração e premiações.

Tendo em vista também o recorte que foi feito nesta pesquisa em relação ao que chamamos de fracasso escolar, tendo um foco nos processos de relacionados à aquisição inicial da leitura e da escrita, vimos como necessária essa discussão em que localizamos o que chamamos de alfabetização e letramento, que cabe uma distinção entre a concepção que nos orienta na educação e o que chamamos de Letra e alfabetização em uma visão lacaniana. Vimos, também, como fundamental pensarmos as políticas públicas que nos guiam na educação e por meio das quais

buscamos lidar com os desafios na educação, mais especificamente nos processos educacionais; e, por fim, foi preciso nos localizarmos em relação a esse cenário avaliativo e alguns efeitos que essa centralidade da avaliação nos traz.

Foi possível reconhecermos que os processos relacionados à aquisição inicial da leitura e da escrita são um desafio na educação desde o princípio da institucionalização do ensino e que nos vemos às voltas para contornarmos essas dificuldades. Foi relevante demarcarmos também uma importante distinção entre a concepção psicanalítica e aquela que orienta a educação relacionadas à alfabetização. Para a psicanálise a Letra ocupa um lugar central e não se restringe à aquisição da escrita e da escrita, mas, diferente disso, está relacionada à constituição do sujeito, conceito que nos é caro neste trabalho.

Foi possível percebermos, ainda, que estamos às voltas para contornarmos as dificuldades que nos assolam na educação e que levam os nossos estudantes à situações reconhecidas como de fracasso. Em nome de melhorarmos os resultados de aprendizagem, criamos diversas políticas públicas, dentre elas as avaliações externas, na busca por aferirmos, analisarmos e propormos. Buscamos avaliar o que está sendo ensinado e aprendido nas escolas para aprimorarmos a nossa educação por meio de implementação de políticas e programas. Como incentivo para os bons resultados, vimos que são oferecidos benefícios diretos e indiretos. Benefícios esses que podem estar justamente acirrando a inversão proposta neste trabalho em que os resultados, de atividade meio tornaram-se atividade fim nas instituições de ensino.

Diante desse cenário avaliativo em que buscamos debater acerca do lugar que tem os alunos que não nos oferecem resultados vantajosos, já que os resultados tornaram-se atividade fim e os alunos são um meio pelo qual podemos atingir tais resultados, cabe-nos debatermos o que chamamos de fracasso, tendo em vista que o fracasso está sendo reconhecido neste trabalho como sintoma numa concepção psicanalítica. É o que faremos no próximo capítulo.

#### 4 O SUCESSO ILUSÓRIO, O FRACASSO REAL

“*O fracasso a gente quer esconder, né?*” Essa é a fala bastante intrigante de uma gestora escolar, que nos dá pistas do lugar do fracasso na escola: como algo que deve ser escondido, escamoteado. O fracasso escolar, visto por nós como sintoma ou espaço de mal-estar na escola, na perspectiva da psicanálise, será discutido neste capítulo por meio de dados produzidos nos encontros realizados no CAEE, nas dissertações selecionadas do programa de mestrado profissional do CAEd e, por fim, nas entrevistas realizadas com os autores dessas dissertações, dentre as quais, trago a fala que dá início ao capítulo.

Presente na educação desde a origem da escolarização, não como uma exceção, como casos isolados, mas como uma realidade que se impõe nas instituições escolares, o fracasso se faz presente com preocupações em pesquisas e debates que acompanham toda a história da educação. O que chamamos de fracasso escolar? O que almejamos como sucesso? É possível o não fracasso, ou o sucesso sem tropeços nas escolas? São indagações que nos levam a refletir sobre os papéis que o fracasso desempenha nas escolas.

Para isso, buscaremos discutir o fracasso escolar como sintoma, em um primeiro momento, para tentarmos escutar o que aparece como fracasso por meio dos dados de pesquisa e as relações que nos propusemos: a triangulação entre fracasso-sintoma e os três conceitos freudianos associados aos três registros propostos por Lacan.

Patto (1999), autora que trabalha na vertente do materialismo histórico em uma perspectiva crítica, nos oferece uma leitura sobre o fracasso, que virou referência para a educação, trazendo perspectivas históricas acerca do tema que causa tamanha preocupação nas discussões na área de educação. Sua obra é um marco por ter proposto um debate acerca do discurso acerca do fracasso, que traz como cerne a produção do fracasso escolar como produto da lógica capitalista. A autora divide sua obra em duas partes: a primeira que traz uma revisão de literatura sobre o tema proposto e uma segunda parte em que traz uma pesquisa que realizou durante seu doutorado e que traz uma fundante discussão acerca das relações entre escola e família nos processos que produzem este fracasso.

A pesquisadora observa, em uma primorosa revisão das pesquisas voltadas para a compreensão do tema em questão, que, desde os seus primórdios, a

discussão foi orientada por preconceitos e estereótipos que ratificavam a inoperância e a incapacidade de alunos pobres e não brancos, fortalecendo o discurso das classes dominantes.

A autora revela que as primeiras ideias sobre o fracasso escolar, no final do século XIX, foram voltadas para a discussão de raça e saúde. Essas primeiras formulações baseavam-se em uma via que buscavam comprovar a inferioridade da população pobre, o que justificaria o sucesso escolar das classes dominantes em detrimento desse grupo. Desde então, já no século XX, entre as décadas de 1930 e 1970, por meio do Manifesto dos Pioneiros da educação Nova, passando pelo tecnicismo da década de 70, as teorias das áreas de ciências humanas e da psicologia, que se debruçavam sobre a questão, traziam suas explicações para o fenômeno baseadas na inferioridade intelectual das classes pobres. Tais explicações passavam por características individuais entre as crianças – as dificuldades escolares eram explicadas por problemas de ordem físicas e/ou cognitivas e psíquicas –, ou pelas preocupações voltadas para o ambiente social dos alunos – os olhares focados nas famílias – o que explicaria o fracasso dos alunos pela via da carência cultural. A teoria da carência cultural defende que o fracasso escolar é uma decorrência da deficiência ou privação cultural de alguns alunos provocadas por condições socioeconômicas menos privilegiadas.

Patto (1999) destaca ainda uma outra tendência que seria orientada por uma leitura marxista, segundo a qual as razões do fracasso escolar estariam na predominância do discurso adotado pela escola, voltado para as classes dominantes e de difícil acesso para aqueles alunos de classes econômicas menos favorecidas.

Charlot (2000) assevera, quase 30 anos após a realização da pesquisa de Patto, não existir o objeto de pesquisa fracasso escolar. O que conhecemos como fracasso é uma combinação do que falha naquilo que a escola chama de êxito: ingresso, permanência e aprendizagem no tempo esperado. Ou seja, o fracasso é compreendido como abandono, evasão e repetência escolar, assim como a não aprendizagem em tempo esperado, implicando ou não em reprovação. Dito de outra maneira, o fracasso existiria em oposição ao sucesso?

O que fica visível ao pesquisarmos acerca das perspectivas de fracasso escolar que atravessam a história da educação é o fato de estarmos constantemente diante das indagações acerca das causas do fracasso e também dos possíveis caminhos para solucionarmos esse problema. Em diferentes momentos, diante de

diversas perspectivas históricas, assistimos ao predomínio de uma busca por soluções em relação às dificuldades que se apresentam na escola, na busca pela aprendizagem absoluta, sem tropeços, ou sem furos ou hesitações. Se adotamos, no entanto, o prisma da psicanálise, a ideia do sujeito como agente de escolhas conscientes deverá dar lugar à de sujeito movido por forças inconscientes, sujeito da linguagem e suas questões, sujeito sempre implicado no sintoma e na cisão, nos tropeços do desejo.

É pensando sob essa perspectiva que nos parece bastante plausível a leitura do fracasso como sintoma. O sintoma aqui visto, de acordo com a proposta freudiana, não como um mal-estar a ser eliminado ou mesmo curado. Diferente da psiquiatria, que pode perceber o sintoma como um excesso indesejável, a psicanálise reconhece que o sintoma é uma criação do próprio sujeito. Nesse sentido, menos importante que o comportamento sintomático, nos interessa, na perspectiva psicanalítica, a relação que cada sujeito estabelece com o seu sintoma, que pode ser justamente a maneira que encontra de se fazer presente, uma parcela, um fragmento de verdade daquele sujeito.

Cabe insistir: na visão inovadora de Freud (1916-1917) não há que confundir sintoma e doença e não há porque se pensar a cura como eliminação do sintoma. Aqui cabe uma distinção que Freud propõe em que, para os leigos, sintoma e doença se confundem e a cura seria a eliminação do sintoma. Diferente disso, na visão de sintoma proposta por Freud – e que assumimos neste texto – “o sintoma possui um sentido e guarda relação com a vivência do enfermo” (FREUD 1916-1917, p. 343). Por meio do sintoma, assim como de outras manifestações do inconsciente, como os sonhos, atos falhos e chistes, é algo do sujeito que se deixa revelar.

Mas, a esse respeito, além de revelar algo do sujeito, cabe ressaltar que o sintoma ocupa um lugar que merece destaque nisso que revela acerca daquele que o apresenta: é o que traz mal-estar, o que leva o sujeito muitas vezes a buscar um tratamento, uma ajuda médica, ou outros artifícios que busca afastar esse mal-estar. Freud (1930) afirma que o sujeito busca manter o prazer, a satisfação, e afastar de si qualquer tipo de mal-estar (FREUD, 1930). Isso pode ser percebido não só nas relações sociais e ajustes que fazemos em relação ao outro, ao ambiente ou à própria decrepitude física, mas também em relação a perdas de prazeres

primordiais, ainda na tenra infância (FREUD, 1917a). Prazeres que buscamos retomar como sintoma.

O sintoma é visto aqui como o retorno de parte da libido não satisfeita, portanto como parte da libido que não pôde se manifestar de outra maneira, que foi recalçada, e que retorna como sintoma ainda na infância ou na vida adulta. Isso se aplica à nossa discussão na medida em que nos alerta para a possibilidade de uma leitura do fracasso escolar, com sua carga de mal-estar, que não se esgota na evidenciação do insucesso, mas nos convida ao encontro de um sujeito que aí se deu a ver e que quer ser escutado. Indo mais adiante, empenhar-se para excluir o fracasso seria, assim, o desperdício de uma oportunidade preciosa em que a educação é chamada a cumprir sua tarefa.

Cabe destacar também que nem tudo que nomeamos como mal-estar pode ser reconhecido como sintoma. Atualmente, assistimos a uma tendência de patologizarmos tudo aquilo que causa mal-estar, sofrimento, ou, ainda, que é reconhecido como algo fora da ordem previamente estabelecida, aquilo que escapa ao padrão é facilmente patologizável e, assim, assistimos, especialmente nos ambientes escolares, os diagnósticos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (DSM<sup>29</sup> 5), Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), assim como tantos outros, oferecidos em larga escala. São diagnósticos baseados em sintomas de comportamento padrão, reconhecidos pelo conselho de medicina por meio de um conjunto de sintomas, ou comportamentos-padrão que levam a um diagnóstico. Esse conjunto de comportamentos não revela algo de singular, uma construção daquele sujeito em particular. Diferente disso, são comportamentos encontrados em um grupo de pessoas que recebem tais diagnósticos.

O sintoma, embora tenha relação com a patologia, é também índice de certa capacidade do eu de mobilizar suas defesas para obter a melhor formação de compromisso frente às coerções da realidade. Importante, portanto, “desmedicalizar” a visão do sintoma e deixar de pensá-lo meramente como um desvio da norma para a qual a cura reconduziria o seu portador. A própria ideia de “portador” – portador de diabetes, portador de hipertensão arterial, disfunção cognitiva, etc. – tão difundida na

---

<sup>29</sup> O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) ou “Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais”.

medicina, e que importamos na educação – portador de déficit de atenção, portador de laudo, portador de deficiência – não estaria aí testemunhando flagrantemente a crença em um sujeito dissociado do sintoma que ele “porta”, que carrega como um envelope fechado a ser aberto pelo médico? O resultado disso, obviamente, é o passaporte para os excessos do intervencionismo médico e, no campo da educação, a medicalização e a intransigência diante dos imprevistos que estão na alma da tarefa de formar?

Mas, assim como na analogia que Freud estabelece entre os leigos e os médicos diante dos sintomas, observamos que na educação estamos, ainda, nos deparando com o sintoma como sinônimo de patologia, como se fosse possível um percurso escolar sem falhas ou furos, buscando eliminar os tropeços que, no entanto, insistem em comparecer. Por meio de metas, políticas públicas e inúmeras medidas de largo alcance ou, ainda, medidas mais pontuais, a longo ou curto prazo, buscando solucionar desafios mais emergenciais, o que assistimos é a procura constante pelo sucesso total, pela aprendizagem sem tropeços. Tropeços que são vistos como fracasso. O fracasso é percebido por nós da educação como algo que está fora da ordem, como “a pedra no meio do caminho”. No entanto, vemos que esses entraves que são agrupados sob o significante fracasso são parte do percurso e revelam algo desses sujeitos. Algo que poderia ser escutado, mas que insistentemente buscamos calar, ou mesmo varrer para fora das escolas.

Situamo-nos aqui diante de uma reviravolta radical que nos afasta da definição de sintoma que seria aquela atribuída pela psiquiatria, que percebe o sintoma como objetivável, passível de ser observado no comportamento e permite chegar a um diagnóstico. Para a psicanálise, o fundamental não é comportamento, mas a relação que o sujeito guarda com o sintoma. O sintoma é, por definição, relacional, é uma condensação de narrativa de vida numa relação particular com o desejo do outro. Qual o desejo expresso pelo outro? É o de um grande Outro abstrato, alheio e com o qual a escola se identifica: um ideal de proficiência e uma exigência de metas diante do qual estão alienados tanto o aluno quanto a escola. Com a diferença de que na escola somos reféns dessa ilusão de estarmos identificados a esse desejo.

A esse respeito, podemos trazer que o fracasso seria a oposição do que se espera como resultado, e as expectativas estão relacionadas a parâmetros, em alguns casos mais claros e em outros um pouco mais difusos, como metas de níveis

de proficiência por etapa de escolarização, meta do Ideb ou meta de alfabetização no tempo certo. Expectativas essas apoiadas na visão idealizada que homogeneiza o corpo discente, ligada ao campo do imaginário, como vimos no capítulo anterior deste trabalho. A esse respeito, podemos identificar uma busca pela homogeneização da educação, via resultados, em que o fracasso quebra essa ilusão de uma totalidade formada pela busca de um todo eu de prazer (FREUD, 1930).

A esse respeito escutamos de diferentes profissionais da educação alguns pontos que fazem furo nesse ideal de um corpo discente homogêneo, que oferece furo a esse ideal proposto por meio de metas. Essas falas das participantes de pesquisa que nos auxiliaram nas definições das categorias de análise, pensadas a partir da relação entre fracasso escolar e sintoma na perspectiva da psicanálise e relacionando aos três conceitos freudianos – inibição, sintoma e angústia – e aos três registros propostos por Lacan – RSI. As três categorias de análise são apresentadas nas seções que seguem neste capítulo: (1) O ideal de sucesso e a supressão do simbólico; (2) Uma fissura no ideal; (3) O fracasso como irrepresentável.

#### 4.1 O IDEAL DE SUCESSO E A SUPRESSÃO DO SIMBÓLICO

A fala da profissional do CAEE que trazemos em capítulo anterior deste trabalho, qual seja, *“a escola está doente, vê a doença no outro e o encaminha buscando a cura”*, nos dá pistas para pensarmos que estamos buscando uma “solução” ou uma “cura” para o fracasso fora dos muros escolares ou, ainda, que buscamos nos ver livres do mal-estar trazido por essas crianças e adolescentes. Como oferecer cura a esse sujeito determinado como efeito de palavra?

Nessa direção, Freud (1930) nos indica que no processo de formação do eu “surge a tendência de segregar do eu tudo o que possa se tornar fonte de semelhante desprazer, de lançá-lo para fora, de formar um puro eu de prazer, ao qual se contrapõem um exterior desconhecido, ameaçador” (FREUD, 1930 p. 46). Vimos também que o nosso ideal de aprendizagem suprime qualquer possibilidade de o sujeito comparecer e que é justamente no tropeço, no ato fracassado, como nos orienta Lacan (1957-1958), que o Real do sujeito pode emergir.

Podemos reconhecer nesses encaminhamentos dos alunos aos Centros de Atendimento um processo análogo em que buscamos, nos espaços educacionais, segregarmos, ou nos desresponsabilizarmos por aquele que nos oferece obstáculo. Podemos pensar, ainda, que os parâmetros de avaliação são responsáveis por ratificar a ideia de fracasso escolar na qual parece estar embutida a presunção de uma autoridade para condenar o fracassado e reafirmar a escola, o sistema de ensino, como instância que decide sobre a norma.

Desse modo, metas e seus instrumentos podem estar a serviço de uma padronização do ensino, da busca por uma uniformização do conhecimento, que será aferido e validado. Fechamos os olhos para aquilo que não caminha de acordo com os parâmetros estabelecidos ou que não está neles enquadrado. A busca pela uniformização do ensino já é explicada por Freud ao afirmar que: “todas as instituições são constituídas para pessoas com um Eu unitário, normal, a que se pode classificar de bom ou mau e que preenche a função ou dela é excluído por uma influência mais poderosa” (FREUD, 1927, p. 186).

Em relação a essa visão de mal-estar que determina também uma ideia de sujeito moderno para Freud, Birman (2005) contribui com a discussão ao afirmar que

A subjetividade construída nos primórdios da modernidade tinha seus eixos constitutivos nas noções de interioridade e reflexão sobre si mesma. Em contrapartida, o que agora está em pauta é uma leitura da subjetividade em **que o autocentramento se conjuga de maneira paradoxal com o valor da exterioridade**. Com isso, a subjetividade assume uma configuração decididamente estetizante, em **que o olhar do outro no campo social e mediático passa a ocupar uma posição estratégica em sua economia psíquica** (BIRMAN, 2005, p. 23, grifo nosso).

O paradoxo apontado por Birman, ao trazer o contraponto entre o mal-estar moderno e o atual, está justamente no fato de ser parte da constituição do sujeito a tendência a exteriorizar aquilo que causa mal-estar na tentativa de um puro eu de prazer, como nos ensina Freud e, ao lado disso, ser esse Outro essencial na confirmação desse eu que se forma. Freud já reconhecia no sujeito moderno o lugar desse que Lacan nomeará como o Outro na constituição do sujeito. Mas o que Birman nos possibilita refletir ao discutir o mal-estar na atualidade, trazendo o sujeito para o centro do espetáculo na cultura do narcisismo, é a busca de um eu como um todo autocentrado, que busca no olhar do outro justamente essa unicidade mais

próxima ao narcisismo primário apresentado por Freud. Paradoxalmente, apresenta que “nas últimas décadas, constitui-se no Ocidente uma nova cartografia do social, em que a **fragmentação da subjetividade** ocupa posição fundamental” (BIRMAN, 2005, p. 23, grifo nosso). Um sujeito narcísico e fragmentado, portanto, que busca no olhar do outro sua unicidade.

Bauman (1998) também contribui com essa discussão acerca do sujeito atual ao traçar uma diferença entre o mal-estar da modernidade, apoiado em Freud, e o mal-estar da pós-modernidade:

Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais (BAUMAN, 1998, p. 10).

Destaca, com isso, que a obtenção do prazer é conquistada sempre em detrimento de algo, no caso a oposição entre liberdade e segurança, relação que nos remete a Freud (1930) que aborda: o homem moderno foi obrigado a abrir mão de grande parte dos instintos sexuais e agressivos no processo civilizatório. A felicidade é, nesse sentido, por excelência, parcial e episódica, como foi dito por Freud e reafirmado por Bauman. Nessa direção, Bauman traz a discussão acerca do sonho da pureza, de alcance de organização em que tudo que é considerado impuro pode ser deslocado para o exterior. Em outras palavras:

Outros seres humanos que são concebidos como obstáculo para a apropriada “organização do ambiente”; em que, em outras palavras, é uma outra pessoa ou, mais especificamente, uma certa categoria de outra pessoa, que se torna “sujeira” e é tratada como tal (BAUMAN, 1998, p. 17).

Ao estabelecermos uma analogia entre as instituições escolares e o mal-estar da pós-modernidade, é facilmente observável o papel desse olhar do outro, fundamental na busca pela unicidade do eu, ao nos depararmos com a busca incessante pelo alcance das metas, pela posição no ranking dos resultados, expostos em vitrine por meio de resultados do Ideb e níveis de proficiência alcançados pelas escolas, que são largamente divulgados. Na medida em que os resultados esperados não são alcançados, a “sujeira” é facilmente varrida para fora,

ou para baixo do tapete, uma vez que o motivo de tal mal-estar é localizado nos alunos que representam algum tipo de obstáculo para a escola. Para eles são oferecidos diagnósticos para que seus insucessos não derrubem o resultado da escola, ou, ainda, são feitos encaminhamentos a centros especializados, na busca pela “cura” de seus males.

É nessa "naturalização" e delegação ao Outro que na escola perseveramos no gozo do "eu unitário". Nessa expectativa perversa, o tropeço é acidental e não constitutivo da escola como organização, e é possível apagar os rastros do acidente, negando, assim, a falta. Delegar ao outro o que falta, ou seja, encaminhar a outras instâncias, externas à escola, o aluno que representa obstáculo a ela, é livrar-se da admissão da falta através de seu apagamento pela expertise, delegando ao aluno que oferece resultados satisfatórios o papel de fetiche que possibilita a ilusão de unidade, de totalidade. Ao fazer isso abdicamos na escola do seu "eu" trocando o desejo de ensinar pelo gozo da posição ideal no ranking, do alcance das metas, o gozo instrumental. Desse modo, recusamo-nos ao nosso papel de ser aquilo em que se espelha a sociedade (instituição), com suas falhas, conflitos e fragmentação do saber, para agir como organização unitária, fixada no Eu ideal<sup>30</sup>.

Diante disso, ficamos com a interrogação: que lugar tem na escola o sujeito que fracassa? Procuramos responder a essas indagações nos guiando pela ética psicanalítica, que não se trata de respostas pré-estabelecidas, mas se orienta pelo desejo dos sujeitos envolvidos e, por que não, da pesquisadora.

A busca por excluir da escola os furos, os tropeços dos alunos, como um mal que deve ser excluído das escolas é destacada na fala de Maria:

*eu acredito que aquele (aluno) que tem o resultado positivo, eu acredito que o olhar é mais voltado para ele do que para o outro, o que está com resultado ruim. Eu acho que a preocupação deveria ser*

---

<sup>30</sup> Sabemos que o conceito de gozo e “Eu ideal” são empregados pela psicanálise referindo-se ao sujeito, não à instituição. Mas neste trabalho propomos uma analogia com base na proposta de Melman (1993, p. 2) que estabelece uma relação da família como um corpo: a família é um corpo: “É um corpo, no sentido em que a família é constituída por um conjunto de partes que são destinadas a realizar uma estrutura funcional e destinada a se perpetuar ela mesma”. Melman estabelece essa relação entre família e corpo para empregar o conceito de gozo, que sabemos ser própria ao sujeito. O sujeito goza, não a família ou a instituição. Aqui, propomos uma analogia entre instituição e corpo, cientes que o gozo não pertence à instituição, mas aos sujeitos que a constituem.

*inversa, todo o trabalho educacional deveria ser inverso. O olhar voltado para **aquele índice, para aquele aluno** que está mostrando o fracasso (...) eu acho que tem a ver com aquela questão, né? **De você querer mostrar o que é melhor e não o que é pior.** Você querer chamar atenção para aquilo que é mais bacana, que enche os olhos, que vai pra mídia, que faz sucesso. **O fracasso a gente quer esconder, né?**” (MARIA, em entrevista. Grifo nosso).*

Observamos na fala de Maria uma dificuldade que temos na escola em nos depararmos com o mal-estar representado pelo fracasso. Isso nos levaria tanto a transferir as causas para questões externas, como a escamotearmos os resultados ruins, de acordo com o que nos revela Maria. Ou como ficou nítido na fala trazida na apresentação desta tese, que nos indica ser possível excluir o sujeito da escola para que esse fracasso não apareça, escondendo os possíveis resultados indesejáveis por meio de laudos que impedem que esses alunos sejam contabilizados no momento de aferir os resultados da escola. Ao nos indicar que procuramos esconder o fracasso, a participante de pesquisa nos dá pistas que estamos, na educação, operando por meio de um ideal de aprendizagem. Nos chama atenção também o fato de ela afirmar que *o fracasso a gente quer esconder*, na mesma fala ela própria “esconde”, em seu ato falho, o aluno sob o significante índice. Isso nos sinaliza um assujeitamento do aluno por meio do índice, ou, ainda, um desaparecimento do sujeito, escamoteado em resultados, números, índices.

Nesse processo de exclusão de nossos alunos com dificuldade, Maria nos convoca para o debate ao afirmar que “esse aluno fracassado, mesmo que ele esteja dentro da escola hoje, ele é excluído, ele se sente excluído, entendeu? E eu percebo assim: ele se sente excluído pelo próprio sistema.”. Nessa fala, Maria nos diz de uma exclusão que não se refere à matrícula ou frequência em sala de aula, mas que está de fora, ainda que de dentro da instituição escolar. Vale lembrar que a mesma participante de pesquisa também faz parte desse campo que exclui o sujeito em nome de resultados, como deixa escapar ao trazer o índice no lugar do sujeito na fala anterior.

Nesse sentido, vale destacar também que, durante meu percurso de trabalho no mestrado profissional do CAEd, me deparei com falas de educadores que ocupam diferentes cargos na educação, tanto em Secretarias de Educação quanto em escolas, em diferentes estados do país, que afirmam haver uma prática escolar de exclusão dos alunos que apresentam muitas dificuldades. Essa prática consiste

em não permitir que esses alunos realizem as avaliações externas a fim de garantir o sucesso nos resultados institucionais e, para isso, deslocam esses alunos, de diferentes segmentos de ensino, para realizarem outras atividades durante as avaliações ou até mesmo solicitam aos pais que não levem seus filhos em dias de avaliação.

Um exemplo disso foi a fala de uma gestora escolar do estado de Minas Gerais que relatou, durante um encontro no curso do mestrado, que, em sua escola, que oferece dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, ter observado os alunos serem matriculados no 6º ano com muitas dificuldades, muitas vezes sem saber ler e escrever, apesar de as escolas municipais de onde vinham apresentarem resultados altíssimos, acima do esperado, tanto em proficiência quanto em Ideb. Vale destacar que essa escola estadual recebe quase todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental, já que é a única escola pública a ofertar essa etapa de escolarização do município.

Intrigada com essa realidade, afinal, se as escolas do município, onde esses alunos do 6º ano estudaram até o ano anterior, no 5º ano do EF, apresentam resultados reconhecidos como exemplares, como os alunos chegam à escola em que atuava como gestora, no 6º ano, sem saber ler e escrever? Foi tomada por essa questão que a gestora escolar resolveu aplicar aos alunos do 6º ano a avaliação em larga escala estadual que eles teriam realizado no final do ano anterior, finalizando o 5º ano do EF. Ficou surpresa quando ouviu dos alunos que apresentavam as maiores dificuldades no início do 6º ano, entre eles, alunos que não sabiam ler e escrever, que eles não haviam realizado tal exame no ano anterior, ao passo que, segundo o relato dos alunos, aqueles que chegaram em sua escola no 6º ano sem maiores dificuldades relatavam reconhecer a prova.

Isso deu pistas para a gestora que as escolas que apresentavam um nível elevado de proficiência e mantinham o Ideb acima da meta estavam manipulando os resultados ao evitar que os alunos com maior dificuldade realizassem as provas. Essa conduta, que poderia ser considerada simplesmente como uma burla, deve revelar-nos alguma coisa a mais, isto é, uma estratégia de negação, ou, mais precisamente, uma recusa da norma formalmente aceita por poder ser infringida na prática, um mecanismo que a psicanálise reconhece como da ordem da perversão.

Ora, se as escolas são avaliadas de acordo com o desempenho de seus alunos nas avaliações, se elas são premiadas ou repreendidas em função desses

resultados, podemos inferir que é preciso para elas garantir um bom resultado, mesmo que, para isso, precise excluir seus alunos, distorcendo a finalidade das avaliações que seria justamente mapear o nível de desempenho desses estudantes e, por meio disso, avaliar as diversas instâncias da educação.

Interessante pensarmos nessa lógica do não todo, na tentativa de quebrarmos com a ilusão do sucesso absoluto ou do fracasso sem possibilidades de saída, ou de aprendizagem. Nesse cenário da lógica totalizante, transitamos entre a ilusão de sucesso e a exclusão do fracasso. Seria possível pensar no sucesso não-todo, que permite a entrada de algum furo, de alguma dificuldade, de algum sofrimento, algum tropeço que não fosse caracterizado como fracasso, como aquilo que deve ser limado da escola?

Bruna faz uma distinção na escola entre dois modelos de turma determinados por uma prática que é assumida nas escolas de seu município: a adoção de turmas de referência. Essas turmas são formadas por alunos que obtiveram os melhores resultados no ano anterior. Ou, nas palavras da participante da pesquisa: *“pegam todos os alunos do 7º ano que foram os melhores e formam uma turma para 8º ano, e o resto eu espalho nas outras turmas”* (BRUNA, em entrevista. Grifo nosso). Já é possível, nesse fragmento, observarmos a distinção que estabelece entre os alunos que apresentam bons resultados e aqueles que são nomeados como “resto”, que seriam os alunos que apresentam resultados aquém do esperado. Melhor investir em outra coisa e deixar o “resto” à própria sorte. Lembrando que, para a psicanálise, resto é apenas o que resiste à simbolização, aquilo em que o real arpeja.

Em relação a essa diferença entre turmas, Bruna exemplifica com o 8º ano: *“fica um oitavo ano muito bom, em que **os alunos são todos bons** alunos, **fazem tudo** e eu tenho um oitavo muito ruim, de **alunos que não fazem nada**, que os pais não interagem na escola”* (BRUNA, em entrevista. Grifo nosso). Destacamos, nesse trecho de sua fala, significantes que revelam uma expectativa totalizante em relação aos resultados: tanto em relação ao sucesso, alunos que “fazem tudo”, quanto em relação ao fracasso, alunos que “não fazem nada”.

A lógica totalizante aparece também em relação ao conhecimento que os alunos trazem, que adquirem em casa, com as famílias. Segundo a professora, seria importante que as turmas fossem formadas por um número menor de alunos, já que assim *“a professora conseguiria detectar quem é que já chegou na escola com uma bagagem, quem é que **não chegou com bagagem nenhuma, que vai iniciar do***

**zero**” (BRUNA, em entrevista. Grifo nosso). Ora, será possível chegar até a etapa de alfabetização, por volta dos 6 anos de idade, sem nenhum conhecimento, nenhum acesso ao universo letrado? Poderíamos falar em iniciar do zero? Sabemos que esses meninos em idade escolar estão inseridos na linguagem e, mais especificamente, em um contexto de letramento.

Bruna, em sua dissertação, discorre acerca dos significados de alfabetização e letramento e recorre a Kleiman (2008) para explicar letramento como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola, sendo possível defini-lo como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita e a leitura. A própria conceituação de letramento trazida pela pesquisadora nos indica que não é esperado que um aluno chegue à escola ou, à etapa de alfabetização, sem conhecimento algum do sistema alfabético ou dos usos da escrita.

Mas é justamente na lógica totalizante do imaginário que vemos imperar a organização, o planejamento e, ao lado disso, a busca por suprimirmos a falha, o tropeço e, portanto, o sujeito, dos processos de ensino-aprendizagem. Guiados por metas aferidas por meio de avaliações externas e resultados relacionados a fluxo, nos vemos nas escolas a serviço dessas metas, suprimindo, muitas vezes, o próprio aluno como sujeito nesse processo. Nesse contexto, a aprendizagem, que deveria ser finalidade última das escolas, se torna instrumento para obtenção desse objetivo: o lugar almejado nesse ranking avaliativo.

Mas o que estamos chamando de escola? Qual a função de uma escola na sociedade? Talvez esteja cada vez mais funcionando como uma organização quando devia ser uma instituição. Lembrando que, na concepção de Chauí (2003), enquanto a organização aplica o conhecimento, a instituição impulsiona o pensamento, na acepção que lhe dá Arendt, isto é, como atividade que não se orienta por cálculos ou resultados, mas pela imprevisibilidade dos atos de criação.

Nessa acepção, nas escolas, funcionando como organização e não instituição, promovemos a obtenção de conteúdo, mas não a possibilidade de reflexão, como processo subjetivo e singular, segundo Arendt (2002), excluindo os alunos como sujeitos desse processo. A escola substitui o ensino/aprendizagem pelo agir planejadamente (LOPARIC, 1990). Desse modo, as avaliações externas impulsionam o nosso ideal de aprendizagem, que não oferece espaço para o que se apresenta como diferente.

As avaliações externas buscam aferir habilidades e competências, que podem ser definidas como a capacidade de os alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos. Mas, isso seria suficiente? Afinal, o que estamos avaliando? Parece-me indiscutível que a escola precisa possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimentos e saber aplicá-los seria indispensável. Mas, adquirir e aplicar os conhecimentos esgotariam as conquistas que devem ser traçadas pelos sujeitos no processo de escolarização? Como afirma Arendt (1992), há pessoas muito inteligentes, mas incapazes de pensar.

Nessa direção, em uma das ocasiões em que retoma a discussão sobre a “banalidade do mal” e tendo discorrido acerca das oposições entre pensamento e conhecimento, afirma Arendt:

O não-pensamento, entretanto, que parece um estado tão recomendável em assuntos políticos e morais, também apresenta seus perigos. Ao proteger as pessoas do perigo da investigação, ensina-as a agarrarem-se a qualquer conjunto de regras de conduta prescrito em um dado momento, em uma dada sociedade. As pessoas acostumam-se, então, não tanto ao conteúdo das regras, cujo exame detido as levaria à perplexidade, mas sim à posse das regras, sob as quais podem subsumir particulares. Em outras palavras, acostumam-se a jamais decidir por si próprios (ARENDR, 2002, p. 159).

As avaliações externas têm como objetivo aferir habilidades e competências, o que poderia ser considerado um conjunto de regras de conduta prescrito em dado momento, nas palavras de Arendt. Mas isso bastaria? Esse instrumento deveria determinar o currículo e as práticas escolares? Deveriam delimitar o que é ensinado e aprendido na escola?

A disposição para o pensamento pode ser ensinada, mesmo que o curso do pensamento seja imprevisível. Nesse sentido, o que podemos fazer na escola é compartilhar sentidos, na expectativa de possibilitarmos novas reflexões. Com isso, não estamos negando a importância de se transmitir conhecimento na instituição escolar. Os conhecimentos são fundamentais para a vida cotidiana e do trabalho, assim como a obtenção de habilidades e competências. Mas não podemos tratar aqui o pensar e o conhecer como sinônimos.

O pensar diz respeito a uma capacidade reflexiva, sugere colocar em movimento o conhecimento adquirido, atribuindo-lhe novos sentidos. Essa capacidade não está relacionada à aplicabilidade do conhecimento, como sugerem

as habilidades e competências, que aferimos nas avaliações em larga escala. Nesse sentido, vale acrescentar que habilidades e competências são noções que se tornaram correntes exatamente por fazerem parte do “discurso da performance”, que é uma das produções mais caras do discurso do mercado, mais caras ao capitalismo vigente, como veremos adiante neste texto.

Nesse sentido, a inversão da função das avaliações, que deixam de ser um instrumento para aferir o desempenho das escolas e tornam-se finalidade última ou razão de ser das escolas, pode ser esclarecida por Arendt quando afirma que no lugar da pergunta “em nome de que”, passamos a interrogar “para que”. Nessa inversão de paradigma nos curvamos ao pragmatismo em que o conhecimento é validado pela sua utilidade. Nesse jogo de inversão, os resultados das avaliações tornam-se verdades inquestionáveis, um verdadeiro retrato da educação brasileira. Mas, é importante lembrar que a verdade não está apenas nos métodos utilizados, mas principalmente nos efeitos que produz (FOUCAULT, 2002). Quais efeitos podemos esperar de tais performances?

Uma lógica contaminada de ideologia pode levar à extinção do pensamento, ao automatismo. A verdade enunciada como dogma, seja ela baseada na ciência, no senso-comum ou na crença, pode afastar o sujeito de sua capacidade reflexiva, de sua atribuição pessoal de sentidos. Um exemplo disso seriam os regimes totalitários que se mostram capazes de convencer pela lógica que há uma justificativa, por exemplo, para o holocausto. Essa relação foi percebida por Arendt, enquanto acompanhava o julgamento de Eichmann, ao perceber tratar-se de um sujeito assustadoramente banal, superficial. Não identificava nele uma estupidez, mas a ausência de um pensamento reflexivo. Foi essa percepção do automatismo, da irreflexão, que a levou a pensar acerca da banalidade do mal. Ela o viu sem nenhum traço de monstruosidade, sem parecer ao menos amedrontador, mas como um homem ordinário, comum e superficial (ARENDR, 1992).

Segundo Arendt (1992, p. 6):

Clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizados têm a função socialmente reconhecida de nos proteger da realidade, ou seja, da exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência.

Loparic (1990) sugere que as decepções infligidas pelo século XX - guerras, nazismo, stalinismo - ao sonho de se chegar a verdades e causas ou máximas e regras sólidas, universais e infinitas, bifurcaram-se no relativismo das verdades precárias e falíveis. Podemos compreender que, nesse sentido, como defesa contra a ameaça da falibilidade, o mundo pós-guerra substituiu o antigo “infinetismo”, nas palavras de Loparic, pela compulsão à administração total, para a qual agir já não significa “fazer o bem” ou “fazer história”, mas, simplesmente “agir planejadamente”. Fazer certo, fazer bem em vez de fazer o bem. Como vimos, agir planejadamente é, para a psicanálise, buscar na perversão uma solução para a neurose, já que isso significa contrair a lei que preside a ética à norma ou à regra que se esquiva da contradição ou, dito de outro modo, equivaleria a atuar segundo a lógica da perversão, já que o perverso, diferentemente do neurótico, desconsidera a função da Lei como ordenadora dos laços relacionais.

Nesse sentido, percebemos uma relação entre a percepção de Loparic (1990) acerca do período pós-guerra e o automatismo que Arendt identificou em Eichmann. Um agir perverso dissociado de reflexão, uma busca pelo planejamento, pela administração total que traz a inversão da pergunta: o “para que” no lugar de “em nome de que”, como nos elucida Arendt. Uma cilada que o conhecimento desprovido de pensamento pode nos apresentar.

Na educação, assim, além de termos o papel de possibilitar ao sujeito a aquisição de conteúdo, deveríamos também ficar atentos à tarefa de instigar o pensamento, para não formar pessoas extremamente inteligentes, capazes de construir e adquirir conhecimentos, mas sem a capacidade de refletir sobre eles. Afinal, nas palavras de Arendt (1997, p. 166),

pensar e lembrar [...] é o modo de deitar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deita raízes.

Complementando as palavras de Arendt, podemos recorrer a Paulo Freire (2005) que ratifica a importância do espaço de reflexão como uma possibilidade de vínculo com o outro, de um comprometimento que se dá a partir do espaço de fala. As crianças fadadas ao fracasso estão excluídas desse diálogo que as convoca à reflexão. O aluno “[...] precisa dirigir sua fala a alguém para que esta retorne e ele a

ouça. Não se ouve se não usar esse recurso" (KUPFER, 2000, p. 138). Um vínculo ou, nas palavras de Arendt, um modo de "deitar raízes", uma maneira de criar comprometimento com o outro e, portanto, consigo, realizado por meio da palavra. É preciso darmos a esses alunos um espaço para a palavra na escola, é preciso propiciar laços no interior dessas instituições. É pensando nesse processo de aquisição de conhecimento, que marca uma distinção entre adquirir conhecimento e formular um pensamento subjetivo, que Bruna contribui com esse debate, ao trazer em sua dissertação que

O pensar autônomo é atividade importante no processo de apropriação do conhecimento e deve ser contemplado pela atividade escolar. No entanto, percebemos que, preocupados com a precisão e entendendo o conhecimento impreciso como algo a ser imediatamente combatido, os educadores, de um modo geral, restringem, cerceando e disciplinando suas possibilidades de ação na sala de aula (BRUNA, trecho de dissertação).

O que estaria nos levando a, paulatinamente, abandonarmos as funções da escola como instituição e incorporarmos diretrizes que são próprias da empresa? Nossa hipótese é a de que, na etapa atual do desenvolvimento capitalista, observa-se um processo de colonização e que todo o campo da política vai sendo reconfigurado pela lógica do mercado. São transformações que, de certo modo, vão se revelando no uso de um novo vocabulário, de cunho cognitivista, em que a ênfase está posta em certas categorias como desempenho, rendimento e eficácia.

Pela reiteração de um vocabulário que lhe é próprio, é indisfarçável a influência do cognitivismo e da lógica capitalista nas novas políticas de ensino em que a avaliação ocupa um lugar de centralidade, já que o cânone cognitivista ambiciona colocar à prova, a todo tempo, a exatidão e a resolutividade de seus pressupostos (WINOGRAD, 2006). O capitalismo oferece a promessa de alcance de satisfação ao cliente, de obtenção de gozo via aquisição de mercadoria, o sujeito como consumidor, a quem é oferecida a qualidade total, o sucesso-mercadoria, em que impera não mais o valor simbólico, mas o valor de mercado, imaginário.

É curiosa a história de como a matriz cognitivista habilitou-se a fornecer uma nova linguagem para descrever o mundo em que vivemos, às vezes caracterizado como "sociedade do conhecimento". Não vamos aqui rastrear essa história em detalhes, mas sugerir aproximações que acabaram por entronizar o cognitivismo

como régua e compasso para mapear o mundo em que vivemos, que se encaixa como luva ao discurso capitalista que impera e nos consome, posto que o cognitivismo tem como problema de investigação a forma como se dão os processos que resultam na aquisição de informação e orientação de condutas.

Suas condições de possibilidade “deitam raízes” na escolha do pensamento ocidental, desde Descartes e da gestação do capitalismo, através da imagem do homem como máquina. Assim como o conhecimento da mecânica é possibilitado pela redução aos elementos mais simples que compõem a engrenagem, o conhecimento científico da natureza humana derivaria de um processo análogo de redução de seus componentes. Vale ressaltar que esse mecanicismo forneceu uma importante matriz da ciência ocidental, voltada para a ideia de previsibilidade, de constância e reprodutibilidade, avessa à singularidade, à criatividade e à abertura do conhecimento para a incompletude e o inesperado. Perspectiva essa adotada e fomentada pela psicanálise.

Ao longo do século XX essa imagem do corpo como máquina biológica foi estendida ao pensamento, porque o chamado pensamento ocidental tende a se deixar seduzir pela ideia do pensamento como operação em vez de criação – não na acepção de Arendt. Certamente uma razão para essa mudança de acepção adveio do desmentido imposto pelo século de guerras e horrores à crença de que uma mecânica racional tornaria o mundo mais justo e habitável.

Assim como a expansão capitalista vai substituindo a ambição de domínio dos territórios colonizados pela estratégia de ocupação dos aparelhos que administram a vida social, também a ideia de domínio vai sendo substituída no plano micro pela da administração, isto é, pela necessidade de se acumularem informações e se desenvolverem métodos de manipulação dessas informações. Na esfera ferozmente concorrencial do mundo empresarial capitalista, a ideia de administração total se adequa perfeitamente e os gestores das empresas adotam maciçamente o receituário cognitivista: metas, treinamentos, avaliações, gerenciamento, elaboração de modelos, formação de lideranças, simulação de situações reais etc. alastram-se como fogo em vegetação seca.

O mundo político, por sua vez, vai-se deixando acuar – em virtude de novos contextos cuja caracterização é dispensável aos propósitos deste trabalho – e, preocupando-se cada vez mais com a governabilidade, novo ícone no altar cognitivista, e aceitando trocar a administração pública pela administração do

público, isto é, pela adoção das regras do jogo do setor privado para favorecer quem está ganhando. É nesse contexto que o cognitivismo desembarca com armas e bagagens na política trazendo à cena pública o modelo conhecido como gerencialismo, que passa a ocupar um lugar privilegiado na formulação das políticas públicas. Como resultado temos as avaliações externas, as metas de resultados, os protocolos oferecidos para guiar as Secretarias de Educação.

Qual o motivo dessa incursão pelo cognitivismo? É possível traçarmos algumas analogias entre a Teoria Cognitiva Comportamental (TCC) ou modelo teórico cognitivo, mais um triunfo do engodo capitalista, e o uso das avaliações externas como nossa finalidade última nas escolas. Vale ressaltar que analogia é um conceito usado no cognitivismo para identificar e correlacionar problemas. Os conteúdos dos problemas são irrelevantes, o que importa é a equivalência das estruturas. Para a psicanálise, que temos como referência neste trabalho, analogia é associação por semelhança, ou seja, aproximações. Assim, a analogia estabelecida aqui refere-se a essa segunda concepção, de aproximação, em que o conteúdo é fundamental.

É claro que essa atmosfera, onde vicejam a administração total, as metas, a resolutividade, os resultados, é hostil ao discurso da psicanálise, apoiado em teorias sobre a incompletude humana, a irrealização do desejo, a falta, a subversão inadministrável do inconsciente. Ironicamente, no entanto, o ostracismo a que está relegada a psicanálise facilita a ela o trabalho de compreender e diagnosticar o que está em jogo.

Como água e óleo, teoria psicanalítica e teoria cognitivista podem coexistir, mas não se misturam, tendo, logo de partida, a impossibilidade de um objeto comum. Enquanto o objeto da psicanálise é aquele que Freud denominou de inconsciente e que Lacan nomeou objeto *a* ou como o impossível, a TCC está coligada às neurociências e tem como objeto a estrutura química neuronal. Análoga a toda lógica capitalista, anseia por um ideal de objetividade e rejeita a falha, a subjetividade e o sintoma, na acepção que lhe dá a psicanálise, que são conceitos basilares para o pensamento psicanalítico e, em consequência, para este trabalho.

A ciência cognitiva se sustenta tendo como base as redes de neurônios. O pensamento é visto como operação equivalente a uma máquina, em que as leis da física podem operar e explicar como e por que ocorre o processo de pensamento. São sistemas de processamento de informações, segundo regras lógicas. Desse

modo, vale ressaltar que nesta pesquisa adotamos como referencial teórico e metodológico os pensamentos que regem a psicanálise e que vão ao encontro da proposta de conhecimento, pensamento e aprendizagem propostos por Arendt, mencionados neste texto.

Do conjunto de diferenças entre essas concepções, pretendo aqui realçar uma: o conceito de sintoma, basilar neste trabalho. Para o cognitivismo – e para as psicologias do tipo cognitivo-comportamental – o sintoma representa um mal-estar a ser eliminado por ser indesejável. Para a psicanálise não há sintoma indesejável. Diferente disso, o sintoma é por definição carregado de sentido e representa o próprio sujeito.

Vale ressaltar aqui que, no uso das avaliações externas, é a escola que é avaliada por meio da avaliação do aluno. Se na escola priorizamos a nossa própria avaliação, a avaliação do aluno é mero instrumento que pode ser manipulado, conformado às necessidades da avaliação da escola e aos nossos interesses, entre eles o de nos assegurar previamente de um sucesso que não venha a ser desmascarado pelo eventual insucesso do aluno. Essa visão instrumental, em que a avaliação do aluno é apenas o meio para se alcançar outra meta, outro objetivo, ou seja, a avaliação da escola é uma estratégia em que seguimos a lógica do sintoma perverso por parte da instituição, aquele que toma a lei como meio para obter vantagem.

Nesse sentido, é possível compreendermos o entusiasmo das gestoras escolares com o relato que faço na apresentação deste texto com a visita de um psiquiatra à escola. A fim de atendermos aos nossos interesses na escola, cabe, inclusive, sacrificar o aluno. Ou, na analogia aqui estabelecida, está presente o sintoma perverso em que o aluno é reduzido à condição de instrumento e destituído da sua condição de sujeito em nome do interesse da escola, que passa a ocupar, ela sim, o lugar do sujeito. Há, portanto, uma inversão de lugares: o sujeito torna-se o instrumento, e a escola, que deveria ser o instrumento de aprendizagem, toma o lugar do sujeito. Sujeito que não se relaciona com sujeito, mas sim com objeto.

A fim de darmos continuidade a essa discussão e trabalharmos a relação entre a lógica orientada pelas avaliações externas e o ideal de aprendizagem que exclui o diferente, trago um excerto de fala bastante elucidativo: *“Ainda não domina a leitura, a escrita e cálculo de acordo com o esperado para o início do 4º ano”* (grifo da autora). Esse é um motivo para encaminhamento da escola ao CAEE

preenchido na ficha que direciona um dos alunos ao Centro de atendimento. Vale lembrar que, de acordo com a meta nacional, orientada pelo PNE, toda criança deve ler e escrever até os 8 anos de idade, ou, a partir na BNCC, como vimos, até os 7 anos de idade, segundo ano do Ensino Fundamental. Nessa fala de uma das profissionais do CAEE, o encaminhamento ao Centro de Atendimento guarda relação justamente com essa expectativa.

O que foi considerado para o encaminhamento desse aluno foi a meta, a expectativa para a etapa de escolarização em que ele se encontrava no momento, e não a trajetória pessoal, singular desse aluno. Os parâmetros são fundamentais para nos guiarmos na educação, mas, como vimos, são essenciais quando nos servem de referência, e não como finalidade última em relação a qual devemos nos colocar a serviço e nos valer como parâmetro único para as nossas condutas e encaminhamentos.

As avaliações externas são ferramentas essenciais nessa engrenagem de almejar, determinar, e aferir as metas estipuladas para cada etapa de escolarização. O grande Outro da pós-modernidade, ou modernidade tardia, é o mercado, que situa todas as relações como mercadoria. Nesse novo molde de relações intersubjetivas, em que o próprio sujeito é revertido em mercadoria (o \$ agora é o sujeito consumidor), podemos afirmar que “o triunfo do neoliberalismo trouxe consigo uma alteração do simbólico” (DUFOR, 2005, p. 14). Isso porque, na medida em que o lugar do Outro é ocupado pelo mercado, o agente passa a ser o sujeito consumidor. Bauman contribui com essa discussão ao afirmar que

a sociedade pegou a estrada de uma vida orientada somente pelo consumo. O ser humano autossuficiente e satisfeito nas suas necessidades materiais ou espirituais perdeu o jogo para o mercado. Qualquer caminho que satisfaça os desejos e que não esteja ligado a compras e lucros é amaldiçoado (BAUMAN, 2009, recurso online).

Podemos dizer que se trata da queda do valor simbólico da mercadoria em favor do valor monetário (a moeda como falo). Disso resulta um movimento de dessimbolização. Os valores simbólicos transcendentais são substituídos pelo jogo da circulação de mercadoria (DUFOR, 2005, p. 13). Nessa nova lógica de mercado tudo é vendável, tudo se torna bem de consumo, inclusive o próprio sujeito, consumidor e mercadoria, tendo em vista que seu valor é mensurado pelo seu poder de consumo. Melman (2008, p. 16) esclarece que “estamos lidando com uma

mutação que nos faz passar de uma economia organizada pelo recalque a uma economia organizada pela exibição do gozo”.

Bauman (2008) acrescenta ainda que sujeitos e instituições não medem esforços hoje na busca por tornarem-se consumíveis, o que pode ser traduzido como ter prestígio, ter um bom emprego, estabilidade financeira, um corpo em forma, tornar-se desejável aos olhos do Outro. Nas instituições escolares, tornar-se desejável é alcançado por meio de bons resultados: a escola reconhecida como a “menina dos olhos” é aquela que alcançou um bom resultado no Ideb dos últimos anos, por exemplo. Nesse sentido, podemos retomar o trecho da fala de Maria quando afirma: *“Você querer chamar atenção para aquilo que é mais bacana, que enche os olhos, que vai pra mídia, que faz sucesso. O fracasso a gente quer esconder, né?”* (MARIA, em entrevista).

Assistimos atualmente, nos diversos espaços educacionais, a alunos e professores empenhando-se, “de modo tímido ou ostensivo, na busca por um olhar desejanter do outro. De modo inequívoco, podemos reconhecer este “grande ‘Outro’ frente ao qual todos devem se moldar: o mercado.” (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015, p. 7)

O produto disso, segundo Dufour (2005), é um sujeito precário, acrílico e psicotizante, exposto às mais diversas transações comerciais e a todas as oscilações identitárias. Um sujeito pós-moderno marcado, entre outros aspectos, por um período de diminuição do papel do Estado, a supremacia crescente da mercadoria, o reinado do dinheiro, a crescente individualização e valorização da aparência, a privatização do domínio público e a publicização do espaço privado (DUFUR, 2005). E, por que não acrescentar, um sujeito marcado pela busca incessante pela satisfação e a dificuldade em lidar com os mais diversos mal-estares. Inversão que traz à tona, de maneira irônica, justamente o mal-estar. Vemos hoje um sujeito bruto, “inteiro, compacto, não dividido” (MELMAN, 2008, p. 27).

A busca pela totalidade do sujeito ou, ainda, da escola como organização, pode ser nitidamente identificada na medicalização como recurso para sustentar a promessa do sujeito não barrado, criando a ilusão de que não existe falta a não ser como falha recorrente a ser reparada. Não há lugar para o erro, o tropeço, para as singularidades, uma vez que tudo pode ser mensurado assumindo as metas, os resultados como referência.

Para além dos muros da escola, Dufour (2005) afirma que o capitalismo atual não se restringe a um controle social dos corpos, mas, sob a promessa da liberdade, visa a uma profunda reestruturação subjetiva, trazendo os mecanismos de subjetivação como mercadoria. Dito de outro modo, a atual lógica de mercado trabalha com a “desatada liberdade concedida ao capital e às finanças à custa de todas as outras liberdades e o repúdio a todas as razões que não econômicas” (BAUMAN, 1998. p. 34), o que talvez possa ser traduzido como lógica da administração total. O triunfo da liberdade individual, a liberdade do desejo em detrimento do esvaziamento do pensamento, como pondera Melman (2008).

Dufour aposta, portanto, na crescente desinstitucionalização. Nesse sentido, Chauí (2003), como já debatemos antes, contribui para a discussão ao trazer uma distinção entre organização e instituição, em que a primeira se caracteriza por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade, aspira à completude, à totalidade, enquanto as instituições funcionam como uma representação social, que comporta seus furos e entraves. É nesse sentido que observamos as escolas, funcionando atualmente como organizações e não instituições, de acordo com o que Dufour aponta como um movimento atual de desinstitucionalização. É nesse sentido também que percebemos, a cada dia, a falta de espaço para os sujeitos na escola. A busca pela homogeneização em que não há lugar para o tropeço, para o fracasso, o sintoma por meio do qual o sujeito pode se presentificar.

Com a promessa de qualidade total<sup>31</sup>, a lógica de mercado atual assume o compromisso de satisfação integral do cliente. Vale pensar que na ideia de satisfação total está embutida a ideia de totalidade de gozo, de alcance de satisfação sem furos, ou, ainda, a promessa da dissolução da distância entre o sujeito e seu tão sonhado objeto *a*, objeto esse encarnado não somente nos bens de consumo necessários, mas, também, naqueles bens que geram a necessidade que até então não havia para o consumidor. Dufour (2005) afirma, nesse sentido, que hoje o sujeito vai ao shopping não para procurar aquilo de que precisa, mas para

---

<sup>31</sup> “A Gestão da Qualidade total (GQT) é apresentada na literatura como” este é “um modelo de racionalização que visa em primeiro lugar, à máxima produtividade e a redução de custos, tentando, de todas as formas, voltar a empresa ao atendimento das reais necessidades dos seus clientes” (MONACO; GUIMARÃES, 2008, p. 71, grifos do autor).

saber do que precisa, o que equivale a uma alienação do sujeito que se desresponsabiliza em relação ao próprio desejo.

É nessa relação entre sujeito-mercadoria, ou consumidor-bem de consumo, ou, ainda, na relação entre sujeito e objeto de consumo mascarado de objeto de desejo, que a ciência opera. Nesse sentido, Lo Bianco e Costa-Moura (2017) tecem uma distinção entre a inovação – prometida pelos avanços científicos – e o novo, que vai surgir como efeito de um ato. Um exemplo dessa distinção é trazido por elas ao afirmarem que “em nossa vida diária, sabemos que não temos ‘necessidade’ de um smartphone e, pelo contrário, o uso e as utilidades que ele ganha só aparecem depois de sua invenção” (LO BIANCO; COSTA-MOURA, 2017, p. 499). Mas, ressaltam ainda que, “desde que existe um tal objeto não podemos mais viver sem ele, nem tampouco sem a inovação através da qual o iPhone 6 necessariamente dará lugar e deverá ser substituído pelo 7, o 7S, o 8 e assim por diante” (Ibidem, p. 499), estabelecendo o que a ciência nos oferece como inovação, muitas vezes travestido do novo. Isso porque

em lugar de prover conhecimento, a ciência se arrisca a se tornar o suporte de um totalitarismo pragmático, organizado em torno de uma lógica que pretende dar conta racionalmente de tudo, a tal ponto que chegaria a não mais dar lugar ao sujeito (Ibidem).

Estaria a ciência a serviço do mercado e de suas promessas de alcance da satisfação total? As autoras, nesse mesmo artigo, esclarecem essa relação nos lembrando que Lacan já afirmava que a ciência foraclui o sujeito. “A ciência põe o sujeito do inconsciente no mundo, por assim dizer, ao foracluí-lo de sua operação” (Ibidem, p. 503). Isso sem desconsiderar que lidamos hoje com o sujeito das ciências. Não se trata, portanto, de negar a ciência, mas de nos localizarmos diante dela.

O novo, diferente da inovação, como nos esclarecem as autoras, concerne à invenção: “Não se trata de resultados de um acúmulo de saber ou do progresso natural do conhecimento”, como a passagem do iPhone 6 para o iPhone 7, por exemplo. Trata-se, isso sim, “de um acontecimento, do ato de um sujeito”. Ou seja, o novo inclui o sujeito, enquanto a inovação o suprime. O sujeito é, então, aquilo que retorna do real foracluído pela ciência e, de maneira concomitante, “contingência absoluta” (Ibidem, p. 504). Ressaltam ainda que para que haja a presença do

sujeito, não basta que ele emergja do real, mas também que esteja incluído no laço discursivo. Incluído, vale lembrar, com seus tropeços e furos, como grifamos tantas vezes neste texto.

Nessa lógica atual tudo pode ser traduzido em dados numéricos, como o valor na conta bancária, saldo disponível por um valor simbólico, que indica o poder aquisitivo de seu portador. Os resultados das avaliações também são mensurados numericamente e representam a alta ou a baixa qualidade da educação, por meio de índices, dados de proficiência, níveis de desempenho. Mas, para que esses indicadores possam representar algo, é preciso incluir o novo. É preciso incluir o sujeito.

As escolas e os sistemas de ensino obedecem a essa lógica atual e podemos situar as metas, os resultados regulados pelas avaliações externas como compromisso de totalidade, de satisfação ou promessa de diluição do abismo entre o sujeito e seu objeto de satisfação. A organização escolar, nesse caso, ocupando o lugar de sujeito-agente-consumidor no discurso. As avaliações, assim como os bens de consumo, podem ser lidos como *gadgets*, representações metonímicas da totalidade de gozo na lógica neurótica de mercado, ou *fetiches*, na lógica perversa de mercado.

Os resultados escolares representados em dados numéricos são apresentados por Maria ao afirmar que

*o objetivo da avaliação, vamos dizer assim, é mostrar o resultado através de número, de índice, de gráfico (...) esse número me mostra alguma coisa. Esse número alto de estudantes que não estão alfabetizados no terceiro ano está me mostrando alguma coisa e aí eu acho que o foco seria esse: **olhar para esse índice**, fazer o que com este aluno que não está aprendendo? Eu acho que ele tá mostrando, mas o que está sendo feito em cima disso? **O que está sendo feito com esse número que a gente está vendo?** (MARIA, em entrevista. Grifo nosso).*

Os resultados, traduzidos em números, espelham, segundo Maria, uma realidade escolar, mas não têm valor algum se não soubermos o que fazer com tais resultados. Chama-nos atenção, mais uma vez na fala de Maria, que ela nos convida a olhar para o índice, no lugar de olharmos para esse aluno. Retoma mais uma vez também tal substituição ao indagar o que pode ser feito com “esse número que a gente está vendo”. Embora Maria busque enfatizar sua preocupação com os

alunos que apresentam dificuldades, o que aparece, em sua fala, são significantes próprios do meio avaliativo. No lugar de aluno, sublinha índices e números.

Os gadgets operam justamente na distância entre a organização das necessidades e a organização dos desejos. A promessa da satisfação que cria demanda no sujeito, necessidade que não existia? Até a criação do bem de consumo ou, pensando nos sistemas de ensino, da instalação das metas impostas às escolas. Por trás de cada objeto real há um objeto sonhado, diz Baudrillard (1968), e a função do objeto é libidinal. Os gadgets, como nos ensina Lacan, nunca chegarão a animar-nos verdadeiramente, apenas faremos sintomas ao redor deles (LACAN, 1973-1973). Isso porque a promessa de satisfação oferecida por eles é, por excelência, inalcançável. Resta-nos, portanto, fazermos círculos ou sintomas ao redor deles, uma vez que são oferecidos como verdadeiros objetos perdidos.

Dufour (2005) esclarece que a escola hoje opera no registro do imaginário, diferente da escola moderna que era regida pelo simbólico. Funcionando como organização e não como instituição (CHAUÍ, 2003) a escola assume hoje o significantes qualidade de ensino, análogo ao significantes qualidade total oferecida pela lógica de mercado, e assume o desempenho, o rendimento, as metas, para sustentar a fantasia da escola perfeitamente organizada em que tudo se ensina e na qual todos são incluídos. Ora, a inclusão aqui vista como a garantia de aprendizagem, mas, como vimos, o sujeito se faz presente com seus tropeços.

Já na escola moderna, operando no registro do simbólico, buscávamos formar cidadãos, não consumidores, como na escola atual, segundo Dufour (2005). A escola do imaginário ou da onipotência prescinde das políticas públicas, que assumiram discurso da impotência e estão em franco declínio, para promover o gozo, o aluno “empoderado”. Nesse sentido, é preciso ficarmos atentos quanto às relações incestuosas no interior das instituições escolares, para a satisfação de gozar ao lado do aluno em substituição às relações de autoridade e transferência que se fazem necessárias nas relações de ensino/transmissão<sup>32</sup>. No “empoderamento” do aluno, cabe destacar que “não há mais nem interdito nem objeto que se torna simbólico” (MELMAN, 2008, p. 34). É o reinado do imaginário

---

<sup>32</sup> Os conceitos de ensino e transmissão, essenciais nesta pesquisa, serão discutidos no capítulo 3.

nas escolas e é na exclusão do simbólico em que localizamos, vale lembrar, a exclusão do sujeito.

Ehrenberg (2010) contribui para essa discussão ao trazer o culto à performance para o centro das instituições, ou organizações. Uma ideologia que convoca o sujeito a entrar no jogo da “excelência pessoal”, ou a escola no lugar de destaque por alcance de metas, se sobrepõe à transformação coletiva (política). O discurso da performance está impregnado em diferentes áreas e surge, segundo o autor, do entroncamento entre três discursos: do esporte (o herói esportivo); do consumo (ostentação do consumo como alvo de admiração); e da empresa (a busca incessante pela eficácia).

Observamos esse discurso da performance impregnado na educação, trazendo para o interior das escolas a ideia de eficácia via resultados, de corrida pelo alcance das metas, o ranking. Está subentendido aí o valor meritocrático naturalizado pelo discurso da empresa e podemos identificar o vocabulário bastante específico nas dissertações do mestrado do CAEd, ao se referirem aos alunos ou à comunidade escolar como clientela da escola, por exemplo. Observamos a fala taxativa de Bruna, ao trazer um balanço de seus achados de pesquisa

*A conclusão que se chegou foi que tanto o Estado e União e a Escola têm feito muito para acabar com essa defasagem, mas ainda é pouco, a nossa **clientela** é muito eclética, de vários níveis socioeconômicos, várias distorções familiares, e que, a escola, ainda não se preparou para essa **clientela** (BRUNA, em entrevista. Grifo nosso).*

É com base nessa analogia entre as avaliações externas como *gadgets* no discurso capitalista atual, orientado pelo mercado, pela performance e pensando nas escolas como organizações pautadas pelo imaginário, que discutimos as avaliações em larga escala e as metas por elas aferidas e suas relações com o lugar do sujeito que oferece obstáculo para a escola. Destacamos na fala de Bruna o significativo clientela que faz menção direta às relações de mercado. O excerto traz ainda uma clara relação entre posição econômica e aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem se justifica pelo baixo poder aquisitivo ou as diferenças econômicas presentes nas escolas. O que nos lança novamente à relação entre educação e bens de consumo.

Pudemos ver, assim, por meio de aproximações, que as avaliações em larga escala são parte de uma engrenagem atual em que impera o discurso capitalista, a lógica de mercado, cientificista e da performance, em que impera o imaginário e suprime o simbólico, que excluem o sujeito. Lógica que promove a relação consumidor-mercadoria, valor monetário acima do valor simbólico, representação numérica ou em cifras que valora, na educação, a qualidade numericamente, por meio de resultados. Uma engrenagem que exclui o sujeito. Mas o sujeito insiste em comparecer e se fazer presente nos atos fracassados. Atos que fazem furo no imaginário, como discutiremos na seção seguinte.

#### 4.2 UMA FISSURA NO IDEAL

Vimos que, em nome de metas e resultados escolares, buscamos, em muitos momentos, cerzir o fracasso que, no entanto, insiste em comparecer. São condutas regidas pela nossa busca de alcance de resultados de maneira totalizante, sem furos, relacionados ao ideal da boa forma, ao ideal de aprendizagem, em que, muitas vezes, delegamos a estâncias externas à escola aquilo que nos causa mal-estar. Mas o Real faz furo nesse imaginário de resultados em termos absolutos e o sujeito comparece, com a sua singularidade.

É contrariando essas expectativas relacionadas à unicidade da instituição escolar, que podemos trazer a fala de mais uma profissional do CAEE: *“a gente sempre vai ter aluno na escola, independentemente de ter deficiência ou não, que vai ter necessidades específicas de tempo, de forma de responder, de fazer uma atividade, de fazer uma avaliação”*. A questão relacionada ao tempo singular de aprendizagem também é trazida por Bruna, em sua dissertação, ao afirmar que *“ela (a escola) precisa eliminar a tendência de não ver que todo aluno consegue aprender, uns com mais facilidade do que os outros, mas aprendem.”* Vemos que ambas sinalizam no sentido da singularidade da aprendizagem. As duas falas fazem um furo no ideal de aprendizagem, destacam as diferenças subjetivas para o tempo e a maneira de cada um construir o seu percurso de aprendizagem. Outro trecho bastante elucidativo na dissertação de Bruna é quando afirma que:

*Cumpra dizer que a criança, em algumas circunstâncias, não aprende do modo que o professor quer, ela interage o que aprendeu*

*com sua experiência, fazendo uma ponte e conseguindo assimilar um novo conhecimento, mais rápido ou mais lento. Com isso produz conjecturas e suposições. Esses conhecimentos, não necessariamente corretos, revelam um novo movimento do processo de conhecimento que vai do conhecido ao desconhecido, num desdobramento dos conhecimentos anteriormente adquiridos: as conjecturas e suposições que se formam a partir dos conhecimentos precisos e tomam a forma de conhecimento não preciso, são, por sua vez, pontos de partida para novos conhecimentos precisos (BRUNA, trecho de dissertação).*

Observamos uma preocupação tanto por parte da profissional do CAEE quanto da pesquisadora Bruna em relação ao processo singular de aprendizagem, de tempos e modos subjetivos. Essa busca pela singularidade dos alunos faz furo na visão idealizada em que almejamos o alcance de metas de modo em que esses estudantes são vistos como uma massa homogênea, relacionada ao que Lacan localiza como registro do imaginário. A imagem idealizada que nos reporta a um corpo uno, nos remete a resultados e também a unicidade de um corpo discente, em que o furo, a singularidade, aquilo que não caminha como o esperado, são deixados de lado.

Mas, como vimos, essa singularidade insiste em comparecer e vemos nesse corpo discente as marcas do sintoma, do Real da escola que se reapresenta. Esses alunos comparecem fazendo furo nessa expectativa de unicidade e lançam nas instituições algo de singular, comparecem como sujeitos e nos obrigam a fazer uma torção nessa visão idealizada. Podemos reconhecer nesses excertos aquilo que nos escapa sendo metaforizados por esses sujeitos-alunos.

Entretanto, em um cenário orientado por metas impostas pelas avaliações, encarnamos esse papel do “Eu unitário”, privilegiando o desempenho, o rendimento, a aprendizagem, o acerto, e negligenciando a dificuldade, o erro, o que nos escapa ao controle é denunciado como imperfeição ou quebra da homogeneidade. Essa lógica imperativa do alcance de metas, das expectativas de aprendizagem, e, mais especificamente, da aquisição inicial da leitura e da escrita, é de tal maneira determinante que Bruna, apesar de defender a importância da interação e do respeito ao processo singular de aprendizagem, se orienta pelas metas para pensar a aprendizagem de seus alunos. Isso é visível no trecho de sua dissertação em que afirma, com base em observações realizadas em uma turma de 3º ano de sua escola:

*O que pude concluir com o diagnóstico realizado com os alunos do 3º ano é que, de acordo com o documento do Pnaic, eles não conseguiram obter a proficiência para a leitura e escrita **que já deveriam ter consolidada nessa fase de escolaridade. A maioria dos colegas já escrevem de forma autônoma e esses alunos ainda não conseguem** (BRUNA, trecho de dissertação, grifo nosso).*

Ainda em relação aos tempos de aprendizagem e às dificuldades presentes, em observação realizada em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de sua escola, a mesma pesquisadora afirma que:

*Pelo nível que se encontram, final de ciclo, esses alunos **deveriam, através da metacognição, ter atingido** as dimensões gramaticais, ortográficas e semânticas, evoluindo, assim, para a escrita de modo correto, com a grafia adequada e tendo pleno entendimento do seu significado, claro, dentro de cada nível de conhecimento. Mas o que todos podem notar é que isso não acontece, **enquanto seus coleguinhas já atingiram essa fase, eles não** (BRUNA, trecho de dissertação. Grifo nosso).*

Apesar de a pesquisadora defender os processos subjetivos de aquisição do conhecimento, percebemos na dissertação analisada que o discurso predominante ditado por metas, parâmetros de aprendizagem, níveis de desempenho, é determinante e acachapante nas escolas. Isso é visível, não apenas em trechos destacados que trago neste capítulo, mas nos próprios objetivos que orientaram as pesquisas de mestrado, como foi apresentado no início deste trabalho.

Vemos, nos dois excertos do trabalho de Bruna, ratificada a ideia que o parâmetro de aprendizagem é ditado pela etapa de escolarização. Vemos claramente expressa a expectativa da autora da dissertação em que todos caminhem de acordo com as metas estabelecidas para a alfabetização, que as aprendizagens se deem dentro dos parâmetros previamente estipulados pelas diversas instâncias da educação e, mais especificamente, norteadas pelas metas de alfabetização previstas até o momento pelo PNE. Vemos expressa aí a idealização de aprendizagem homogênea, do funcionamento de um corpo discente uno, embora haja falha, o tropeço não cesse em se reapresentar.

Mas, esse é o discurso da educação, voltado para metas e resultados, em que todos nós que trabalhamos nessa área estamos inseridos. É possível negligenciarmos essas metas que nos orientam na educação? As metas nos servem

como parâmetro, um guia para nos orientar nas práticas escolares. A cilada está em nos colocarmos a serviço dessas metas, escamoteando o que se apresenta em nossa realidade cotidiana nas escolas. Um caminho viável pode ser a tentativa de encontrar, nas brechas desse discurso, o lugar de singularidade desses alunos. Desse modo, ainda que inseridos nesse cenário, podemos dizer que a pesquisa de Bruna, assim como nossa tentativa neste trabalho, busca identificar o sujeito de aprendizagem e fazer furo no discurso predominante da educação, ancorado no imaginário. E é nesse sentido que acreditamos que é preciso desiludirmo-nos.

Na escola nos recusamos a nos depararmos com a falha, com o mal-estar que, no entanto, também compõem o processo de aprendizagem; estão mesmo no seu cerne. Buscamos o nivelamento, a homogeneização do conhecimento. A psicanálise quebra essa ilusão. Insiste em trazer de volta a falta, o compromisso com a imperfeição e faz da própria falta o propulsor do desejo, pois o desejo não busca a ilusão de totalidade; ao contrário, ele é a possibilidade de defesa contra o que há de mortífero na alucinação da completude. É importante ressaltar, no entanto, que há necessidade de parâmetros, de referências que possam nos orientar no campo da educação. O problema parece estar mais na rigidez como o parâmetro é adotado, funcionando menos como referência do que como medida disciplinar.

Mas, havendo metas definidas e instrumentos para aferi-las na educação, ratificamos, a cada dia, os binômios erro/acerto, sucesso/fracasso, apto/não apto, satisfatório/não satisfatório. Nesse contexto, qual o lugar dos alunos que oferecem obstáculo para as instituições escolares? São essas as crianças e adolescentes encaminhados aos CAEE. Acerca deles que procuramos escutar nas conversas realizadas em um desses Centros e também que buscamos nesses trabalhos de pesquisa de mestrado cujos objetivos apresentavam uma inquietação sobre como proceder com crianças que não leem e não escrevem no tempo esperado.

Ouvimos das profissionais do CAEE que essas crianças e adolescentes são encaminhadas ao Centro na expectativa, por parte da escola, que retornem curadas, como podemos observar na primeira fala apresentada neste capítulo. Foi destacado por elas que o percurso do aluno que é encaminhado ao Centro é aferido pelas escolas com base em metas previamente estabelecidas para a respectiva etapa de escolarização, ou seja, não é pensado levando em consideração o próprio sujeito e o seu processo de aprendizagem. A mesma lógica de nivelamento é confirmada pela pesquisadora, Bruna, que atuava em sala de aula, em uma turma de 6º ano, como

podemos observar nos excertos trazidos, e se ocupou em sua pesquisa em compreender porque alguns alunos estavam chegando a essa etapa de escolarização sem ler e sem escrever. Importante ressaltar, nesse sentido, que entendemos aqui a aprendizagem como um processo de subjetivação, em que o sujeito adquire conhecimento e é capaz de refletir a respeito (ARENDRT, 1992).

Parece-nos indiscutível que a escola precisa possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimentos e saber aplicá-los seria indispensável. Mas, adquirir e aplicar os conhecimentos esgotaria as conquistas que devem ser traçadas pelos sujeitos no processo de escolarização? Acumular conhecimento equivale “a saber” pensar? Afinal, como afirma Arendt (1992), o conhecimento está relacionado ao intelecto, enquanto o pensamento é uma ação da razão, uma atividade singular e subjetiva. O conhecimento sem reflexão parece-nos trazer o sujeito para um automatismo no agir, um agir de maneira planejada, previamente determinada. Não havendo espaço de escuta para o erro, para a não aprendizagem, para o silêncio do aluno, para a reflexão particular, qual o lugar para o sujeito na escola?

Nos processos de aquisição inicial da leitura e da escrita, vemos essa proposta de aprendizagem oferecida por Arendt na discussão acerca das definições de alfabetização e letramento, discutidas no capítulo anterior deste trabalho, em que temos, lado a lado, de maneira complementar, os dois processos: de alfabetizar e de letrar. O primeiro, que chamamos de alfabetização, está relacionado ao conhecimento, à aquisição do sistema alfabético e em seu uso técnico, enquanto o segundo, que chamamos de letramento, está vinculado à formulação de pensamento, saber agir e criar a partir desse conhecimento, atribuir sentido ao que é lido e deixar também sua marca no que é produzido textualmente. O poeta e desenhista belga Henri Michaux nos acompanha nesse percurso ao afirmar que “Quem deixa um traço, deixa uma ferida” (RIVERA, 2005 *apud* LENCI, 2019, recurso online). Quem escreve, de maneira não automatizada, deixa a sua marca de sujeito, seu traço subjetivo.

É preciso darmos espaços nas escolas para que esses alunos não só adquiram conhecimento, mas possam produzir a partir desse conhecimento adquirido, que possam deixar a sua marca. Mas, segundo uma das profissionais, em relação aos encaminhamentos feitos ao CAEE: “*fugiu do padrão é encaminhado. A ideia é que o aluno se transforme*”. Essa assertiva é reforçada, ainda, ao afirmar que: “*nesse momento eu vejo como o mais difícil de tudo é a falta de disponibilidade*

*da escola em mudança. Ela quer que o aluno mude, que a família mude, mas dentro da escola nada muda*". Vemos que na escola não colocamos para nós mesmos a questão de nossa falha. Nesse sentido, tentamos passar da experiência neurótica para sua recusa, sem nos implicarmos, sem experimentar o conflito e gozando do tratamento do aluno falho como uma burla à lei, um desconhecimento de seu próprio compromisso e seus limites. Afinal, agir planejadamente é, para a psicanálise, buscar na perversão uma solução para a neurose. Um agir perverso dissociado de reflexão, uma busca pelo planejamento, pela administração total. Na escola, como parte dessa engrenagem orientada por metas e resultados, participamos dessa tentativa de dar materialidade à falta, propiciando a sua recusa pela delegação ao Outro da responsabilidade de saná-la.

Pensando na recusa à falta, Lacan (1953) nos indica que o sujeito perverso não tolera a falta constitutiva, suas falhas devem ser escamoteadas, negadas. Assim, o fetiche funciona como um congelamento metonímico de um ideal de eu narcísico, sem falta. Analogamente, na escola, como organização, não como instituição, segundo Chauí (2003), aspiramos ao ideal de completude, uma vez que tem os fins previamente definidos por metas e parâmetros que fazem a vez do eu ideal. Em uma linha de continuidade, visando à completude, não convivemos com a imperfeição, negamos as falhas, as dificuldades denunciadas pelos alunos.

Ainda acerca da quebra da homogeneidade trazida pelo fracasso escolar, em nosso segundo encontro no CAEE, ao indicar que o processo de fracasso só existe em termos comparativos, escutamos que

*é o fracasso não existir dentro das escolas, (...) porque cada uma vai estar ali dando o que é possível no momento dentro das suas possibilidades, a avaliação vai ser feita dele com relação a ele mesmo, enquanto não tiver isso aí vai ter fracasso.*

Se considerássemos o processo singular, o avanço de cada um dos alunos em seu percurso subjetivo, não haveria o fracasso, ou, melhor dizendo, não haveríamos a classificação ou o agrupamento de alunos sob o signo fracasso, embora as dificuldades estivessem presentes na escola também nesse caso. Ou seja, o que é denunciado nessa fala é justamente que o fracasso existe em termos comparativos, na medida em que há a expectativa de a escola caminhar sem tropeços, sem furos, sem dificuldades. O fracasso existe em relação a um ideal de

sucesso<sup>33</sup>, assim como a felicidade só existe em contraste ao desprazer (FREUD, 1930). É nesse sentido que vimos no fracasso a possibilidade de furo nesse ideal de aprendizagem e existindo apenas em oposição a um ideal de aprendizagem, como retomaremos adiante.

Chama-nos atenção nessa fala o fato de a definição de fracasso, embora difícil de delimitar, se estabelecer por meio de metas e parâmetros, por meio de oposição ao esperado. Nesse sentido, Maria, descrevendo em entrevista seu trabalho com os processos de alfabetização, nos revela que era feito “*sempre com a perspectiva de melhorar o resultado, melhorar o indicador da avaliação externa, que é o PROALFA*”. Podemos nos indagar, em conformidade à indicação feita nessa fala em encontro no CAEE: caso a avaliação fosse realizada tendo como parâmetro o próprio aluno e os seus avanços pessoais, poderíamos falar em fracasso?

Merece atenção o fato de a definição de fracasso escolar estar atrelada a uma ideia de oposição ao sucesso, ao esperado, ao alcance de metas ou expectativas. A respeito da definição ou indefinição para o que chamamos de fracasso escolar, escutamos de diferentes participantes de pesquisa, o que nos possibilitou o terceiro eixo de análise proposto neste trabalho e apresentado na seção seguinte.

#### 4.3 O FRACASSO COMO IRREPRESENTÁVEL

À dificuldade em definir o que seria o fracasso escolar, que localizamos em oposição ao sucesso almejado tendo metas como parâmetro, Jacob *et al.* (2008) atribuíram o caráter de indecível. Caráter esse que pode ser reconhecido tanto em falas dos entrevistados quanto em trechos das dissertações selecionadas. Para os autores,

O caráter *indecível* 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.(JACOB *et al.*, 2008, p. 67).

---

<sup>33</sup> O fracasso aqui trazido como uma condição escolar do aluno. Isso porque, de acordo com a fala da profissional do CAEE, respeitadas as singularidades, todos, cada um a seu ritmo, aprende e fracassa ao longo do percurso escolar.

A indecidibilidade do fracasso escolar também é indicada por Cohen (2006) ao afirmar que é possível defini-lo pelo seu caráter de indecidibilidade, não sendo possível precisar com exatidão as suas causas. ao afirmar que “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.” Essa afirmativa nos indica que não há, para a autora, um consenso para determinarmos quando há ou não uma situação de fracasso escolar. A introdução dessa categoria do “indecidível” nos remete àquilo que não pode ser representado, relacionado ao registro do Real proposto por Lacan e que nos remete à dimensão do simbólico: daquilo que não é dito no que falamos e naquilo que dizemos sem ser dito.

Cohen (2006) acrescenta, ainda, que esse evento que nomeia como indecidível, se manifesta como dificuldades de aprendizagem, evasão e/ou defasagem idade/série. Identificamos nessa delimitação que pode ser considerado fracasso tudo aquilo que não flui como o esperado. Mas, para termos mais claro o que seria esperado na trajetória escolar, é preciso definir um pouco melhor o que esperamos de um processo de aprendizagem.

Entre a busca pelo saber e a sexualidade, Freud (1916-1917, p. 103) afirmava que “o instinto<sup>34</sup> de saber das crianças é atraído, inopinadamente cedo e com imprevista intensidade, pelos problemas sexuais, e talvez inclusive despertado por eles”. Assim como vemos a relação entre a sexualidade infantil e a aprendizagem, podemos estabelecer aqui uma relação entre a vida sexual infantil e a recusa dessa criança em aprender, ou, mais especificamente, sua recusa em aprender a ler e a escrever.

Para Freud, o desejo de saber surge no período em que “a vida sexual da criança atinge seu primeiro florescimento” (FREUD, 1901, p. 103). Acrescenta ainda que a relação entre o saber e a vida sexual são bastante significativas, já que “o instinto de saber das crianças é atraído, inapropriadamente cedo e com imprevista intensidade, pelos problemas sexuais, e talvez seja inclusive despertado por eles” (FREUD, 1901, p. 103).

---

<sup>34</sup> No Brasil, tradução traz instinto, mas lê-se pulsão

A primeira pergunta que marca essa fase do desenvolvimento infantil é “de onde viemos?” O menino pressupõe, nessa fase, que todas as pessoas, dos dois sexos, têm o mesmo genital que o seu, o que Freud considera “a primeira das teorias sexuais prenes de consequências”, enquanto a menina é vencida pela inveja do pênis ao se deparar com a diferença genital entre os sexos (FREUD, 1901, p. 104, 105). Tal inserção, que tem início com a primeira pergunta acerca de nossa origem, não se faz sem perdas, sem feridas.

Nesse sentido, podemos retomar a fala de Michaux que nos revela que “quem deixa um traço deixa uma ferida” (RIVERA, 2005 *apud* LENCI, 2019, recurso online). O traço é uma marca, a marca do sujeito do inconsciente (\$) (LACAN, 1957-1958). O traço apresentado por Michaux pode ser visto por nós como a marca da divisão, do impedimento, do impossível: é uma ferida do sujeito expressa por meio de seus primeiros traços no papel. Nesse sentido, podemos afirmar que no fracasso está o triunfo do sujeito, é a brecha por meio da qual o sujeito se presentifica.

O tropeço singular do aluno denuncia também, além de uma marca do sujeito, uma imperfeição da própria escola. O sujeito, ao triunfar no fracasso, se revela por meio do fracasso, denuncia para a escola que o percurso da educação não acontecerá sem furos e tropeços, obstáculos que buscamos escamotear por meio de metas que visam a totalidade na aprendizagem, como a meta do PNE, em vigor de 2014 a 2024, que visa alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, aos 8 anos de idade. Meta que fora atualizada recentemente pela BNCC (BRASIL, 2018), que indica que as crianças agora devem ser alfabetizadas até o segundo ano do Ensino fundamental, aos 7 anos de idade, como vimos. São metas que nos revelam que a nossa busca pela educação é pela totalidade na aprendizagem, é a busca pela superação daquilo que nos apresenta como imperfeição, como furo ou obstáculo, daquilo que não flui no tempo esperado e que nomeamos como fracasso. Metas que nos apresentam o ideal de aprendizagem, que não comportam o que se apresenta como diferente, como estranho.

Ainda em relação a isso que não é benquisto por nós na educação e que buscamos excluir, o que emerge do sujeito e que é, por nós, por vezes negligenciado, pode ser lido também como marca do sujeito do desejo, como nos apresenta Lacan (1959-1960). Ao introduzir considerações sobre a ética orientada pelo desejo, Lacan inaugura uma nova percepção em que o bem para o indivíduo pode ser reconhecido socialmente como um mal. Nesse caso, aquilo que é

socialmente reconhecido como não desejável, a não aprendizagem, pode ser reconhecido como a marca do sujeito, a possibilidade de o sujeito de revelar. Nessa direção, embora não seja nosso foco de discussão, não podemos deixar de lado as considerações sobre o desejo quando nos referimos ao fracasso escolar. Assim como não podemos deixar escapar que todo fracasso pode ser visto como sintoma.

Pensando nas contribuições da psicanálise, o fracasso é inerente ao processo de escolarização, é o espaço em que o sujeito por vez triunfa. É parte integrante do processo escolar. Nesse sentido, seria inviável pensarmos nas escolas e nos processos de aprendizagem sem fracasso, sem tropeços, sem furos. Mas também não se trata de naturalizar o fracasso no sentido de não ficarmos atentos aos alunos que não estão obtendo êxito nas escolas, e sim de dar lugar a essa não aprendizagem, de escutar esse sujeito que se revela no sintoma. Afinal, nossa expectativa é que todos consigam concluir o percurso escolar e que as crianças e adolescentes não fiquem excluídas das escolas. Mas como conciliar essa visão em que o fracasso é parte inerente, mas não desejável nas escolas?

Patto (1999), em sua pesquisa, questiona a responsabilidade do fracasso estar nas mãos do aluno e/ou de suas famílias e nos alerta quanto a questões institucionais e sociais para o fenômeno que ela nomeia como produção do fracasso escolar. Desse modo, desloca o foco que estava voltado para questões orgânicas, cognitivas e psíquicas para questões de abrangência político-sociais. Mas, vale ressaltar, que na perspectiva aqui adotada, qual seja, a do fracasso como sintoma, não cabe desresponsabilizar o aluno pelo seu insucesso na aprendizagem. Diferente disso, é preciso escutar o que desse sujeito se revela. Mas também não se trata de uma desresponsabilização social, já que cabe a nós, na educação, escutarmos o que esse fracasso pode nos revelar.

Nesse sentido, Patto (1999) contribui com essa perspectiva uma vez que alerta que o fracasso não é algo individual, isolado, mas um desafio que se presentifica nas escola e que nós, da educação, podemos localizar como episódios isolados, por meio de diagnósticos ou responsabilizando as famílias desestruturadas, ou, ainda, buscando escamotear esse fracasso uma vez que ele nos revela que o processo de aprendizagem não se dará sem tropeços. Nesse sentido, podemos compreender que o fracasso escolar deve ser lido como algo do sujeito, de singular, que se revela, mas, também um desafio social que precisa ser enfrentado na educação. Enfrentado, a nosso ver, não como algo que deve ser

superado, já que isso não seria possível, nem excluído, uma vez que seria preciso, para isso, excluir o próprio sujeito. Mas, isso sim, precisa ser escutado, é preciso dar lugar ao que se revela por meio do que chamamos de fracasso.

A pesquisa de Patto (1999) foi realizada nos anos 80 em uma escola pública municipal na periferia de São Paulo. Nessa pesquisa ela entrevistou a diretora da escola, a assistente pedagógica, assim como pais e professores, além de ter realizado uma imersão nas casas de 4 alunos, convivendo com suas famílias, seus hábitos. Em seu livro, ela traz um relato dessa pesquisa, com diversas falas dos entrevistados e finaliza narrando 4 histórias de alunos com histórico de reprovação os quais acompanhou no cotidiano de suas casas.

Na investigação da autora, com os quatro casos que ela nos apresenta para ilustrar situações de fracasso na escola, a ideia de fracasso está claramente relacionada à reprovação em série desses alunos. Mas a repetência não seria o nosso único parâmetro, considerando, inclusive, que atualmente observamos diversas iniciativas de poderes públicos no sentido da não reprovação, principalmente nos anos iniciais. Em alguns estados brasileiros, a reprovação é, se não proibida, coibida nos anos iniciais do ensino Fundamental. Mas temos, ao lado disso, novos parâmetros, como as metas de proficiência aferidas pelas avaliações externas, e também os recorrentes casos de reprovação e abandono nas escolas.

É muito interessante observar que a pesquisa de Patto revela causas que, ainda hoje, mais de 30 anos depois, são relacionadas ao fracasso escolar. Em síntese, podemos apontar: (1) a diretora responsabiliza a inoperância do corpo docente e atribui à falta de dedicação dos professores o fracasso de seus alunos, (2) a assistente pedagógica também responsabiliza os professores, e chega a tecer algumas falas que apontam para a teoria da carência cultural, que já havia sido identificada pela autora na revisão de literatura apresentada na primeira parte do livro; (3) os professores apostam nas péssimas condições de trabalho da categoria, como baixo salário, excesso de trabalho, falta de reconhecimento como causa do fracasso escolar; culpam também o autoritarismo da diretora; mas, acima de tudo, (4) responsabilizam alunos e famílias, basicamente alunos com déficit e famílias “desestruturadas”, ou que não estão de acordo com o padrão vigente, tais como pais que bebem, se dedicam pouco aos filhos, crianças que cuidam de seus irmãos menores e dos afazeres domésticos, crianças criadas por avós (5) As famílias e os alunos vêm o problema nas próprias dificuldades, em falas como: “este mês caiu

muito, é mais fraca em matemática, não sei por que caiu, se é problema de nervoso. Ela tem medo de chegar nas pessoas e daí não pede explicação à professora” (PATTO, 1999, p. 336).

Naquele período em que foi realizada a pesquisa, assim como ouvimos ainda hoje dos diversos membros que lidam com a educação, vimos que as causas estão em fatores externos ao aluno, tais como condições de trabalho, desestrutura familiar ou inoperância dos profissionais, ou, quando trazem o próprio aluno, é por meio de diagnóstico de déficit. Em nenhum dos dois casos, tanto em causas externas ou quando apontam algum tipo de déficit desse aluno, aquele que apresenta dificuldade no percurso escolar é escutado. As causas externas denunciam uma necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para as condições de trabalho e de ensino, de intervenção ou assistência em relação às famílias tidas como desestruturadas ou, no caso de déficit, percebe-se a necessidade de cuidados com relação à saúde desse aluno, tais como acompanhamento médico e psicológico e/ou medicação dessa criança ou adolescente. Mas, o que escutamos desses casos? Ao atribuímos ao fracasso causas externas ou de condições de saúde, não estaríamos negligenciando o sujeito que ali se manifesta? Afinal, o que nos diz esse fracasso?

O relato mais detalhado que enfoca a história de 4 crianças acompanhadas por Patto em sua pesquisa, tanto no ambiente escolar quanto em suas casas é ainda mais surpreendente. A pesquisadora traz histórias de crianças entre 10 e 11 anos de idade, com histórico de múltiplas repetências na primeira série, atual segundo ano do ensino fundamental. Crianças tidas nas escolas como lentas, pouco inteligentes ou com diagnóstico de deficiência. Em todos os casos, com base nos acompanhamentos feitos, a autora questiona esses diagnósticos feitos por médicos, psicólogos e pelos próprios funcionários das escolas.

No primeiro relato, a criança, Ângela, primogênita em uma família de 5 filhos, é vista na escola como apática e chega a ser diagnosticada por um psicólogo como portadora de inteligência abaixo da média, tanto em aspectos cognitivos como motores. A pesquisadora, entretanto, que faz inúmeras visitas à casa de Ângela, destaca a destreza com que a menina desempenha suas funções domésticas, assim como sua vivacidade e curiosidade com diversos aspectos do mundo.

Augusto, personagem do segundo relato feito pela pesquisadora, visto na escola e também em sua família como um menino com traços delinquentes, que passa grande parte do tempo nas ruas, fugindo tanto da escola quanto do ambiente

familiar, é identificado pela pesquisadora como um menino extremamente afetuoso que luta para escapar das pressões que sofre na escola e em sua casa.

Nailton e Humberto, apesar de uma primeira resistência de suas mães, são diagnosticados como deficientes. O primeiro, com o diagnóstico de “oligofrenia leve”, é visto pela pesquisadora como um menino persistente e habilidoso, sendo destacada ainda sua paixão por pipas e seu gosto por brincadeiras com grupo de amigos. Já o segundo, tendo sido reprovado 4 vezes na primeira série e incluído entre as crianças consideradas “deficientes mentais”, é considerado por Patto como “um exemplo claro da determinação da ‘carreira da criança portadora de dificuldade de aprendizagem’ em função de sua classe social, à semelhança da ‘carreira do doente mental’” (PATTO, 1999, p. 406).

É interessante observar que ainda hoje, já ao início da década de 2020, quando nos deparamos com dificuldades apresentadas pelos alunos, as hipóteses levantadas não diferem muito das trazidas por Patto, há mais de 3 décadas, como falta de tempo e/ou dedicação e/ou despreparo dos professores, assim como falta de apoio das famílias ou, ainda, algum tipo de deficiência ou transtorno por parte dos alunos. Há também o problema da falta de estrutura das escolas.

Além disso, no relato dos quatro casos aqui apresentados de crianças acompanhadas pela pesquisadora, vemos que houve ali, em sua pesquisa, um olhar para cada uma daquelas crianças. Por trás de diagnósticos e rótulos que já eram atribuídos a elas apesar da pouca idade, Patto identificou crianças curiosas, habilidosas, afetuosas, porém fixadas, presas a laudos e estereótipos (PATTO, 1999). O que podemos perceber, por meio do olhar que a pesquisadora nos oferece, são histórias de crianças que puderam nos apresentar algo de singular, da marca particular de suas histórias, ao apresentarem uma dificuldade em acompanhar o ritmo escolar, tendo como consequência múltiplas repetências no período de alfabetização. Chama-nos atenção também a relação direta entre fracasso escolar e dificuldades nos processos de alfabetização, como é reforçado por Maria em entrevista: *“fracasso está muito ligado na questão da leitura e na escrita, por isso tenho uma preocupação muito grande com a alfabetização”* (MARIA, em entrevista)

É possível notarmos que, além das causas muito semelhantes para o fracasso escolar, há, ainda nos dias atuais, um certo consenso em relação à definição do fracasso, como sinais daquilo que não flui como se espera nas escolas. Nesse sentido, atualmente, no contexto escolar permeado pelas metas, as fronteiras

entre fracasso e sucesso vêm se redesenhando. Isso porque o que nos orienta em relação ao fracasso escolar, diferente de períodos anteriores em que o fracasso era reconhecido em situações de múltiplas repetências, são situações de não alcance de metas.

Mas, assim como as pesquisadoras Patto e Cohen, é possível observarmos, durante as entrevistas com os alunos egressos do mestrado profissional do CAEd, uma dificuldade dos educadores em definir fracasso escolar, embora consigam discorrer acerca de suas causas, ilustrar situações de fracasso com alguns casos que puderam acompanhar, ou até mesmo elaborarem um plano de ação em suas pesquisas na expectativa de atenuar ou mesmo extinguir o fracasso das escolas.

Bruna – que na ocasião de sua pesquisa de mestrado apresentou cinco casos de alunos que, segundo ela, não estavam alfabetizados no sexto ano, ano escolar em que ela era professora no período de sua pesquisa – na ocasião da entrevista, estava atuando como professora de língua portuguesa do oitavo ano e teria acompanhado, portanto, a turma desses alunos que foram participantes de sua pesquisa. Ela destacou, no entanto, que três desses alunos teriam saído da escola e ela estaria acompanhando, até aquele momento, dois alunos que foram participantes de sua pesquisa de mestrado. Mas faz uma distinção entre esses dois alunos que ela vinha acompanhando desde o sexto ano: enquanto um, que chamaremos de João, se mostra interessado e apresenta progressos na escrita e na leitura, o outro, que chamaremos de Paulo, se mostra negligente e desinteressado.

Quanto às causas do fracasso escolar apontadas por ela, estão relacionadas ao envolvimento familiar na vida escolar desses alunos, ao comprometimento dos professores e da gestão escolar, aspectos destacados por ela em diversos momentos. Frisa também, reiteradamente, que não responsabiliza os alunos pelo próprio fracasso:

***Eu nunca coloco culpa no aluno, muito difícil eu ver no aluno a culpa pelo fracasso escolar. Eu, na minha opinião, 80% ou mais é da própria escola, porque no momento em que os professores não se unem em prol desse objetivo, no momento em que os professores pensa (sic) só em reprovar, às vezes eu vou conversar com alguns professores a respeito do aluno e eles falam: “eu não tô nem aí”, são essas respostas que deixam a desejar (BRUNA, em entrevista. Grifo nosso).***

Mas, a contradição entre a responsabilidade do corpo docente, assim como o destaque para a não culpabilização dos alunos aparece em sua fala uma descrição que faz do envolvimento dos dois alunos nas atividades escolares:

*Ele (Paulo) não frequenta, é um aluno totalmente apático na sala de aula ele não aceita a nossa intervenção (...) ele não quer que os colegas saibam que ele tem esse problema, ele não escreve. O outro (João) ainda faz esse acompanhamento na sala de recurso, consegue escrever alguma coisa, mas não é aquela escrita normal, né? Direto como todos os outros alunos. Mas ele tem o apoio da família, enquanto que o outro (Paulo) não. O outro faz o que quer (BRUNA, em entrevista. Grifo nosso).*

Observamos nesse último excerto que, apesar de Bruna afirmar que não responsabiliza os alunos pelo próprio fracasso e vê essa responsabilidade na falta de compromisso dos professores, ela traz uma distinção entre ambos: enquanto um se mostra comprometido e tem na família um apoio, o outro se mostra desinteressado e sem um devido acompanhamento familiar. Ela percebe, portanto, uma relação entre o aproveitamento escolar e o interesse e compromisso dos alunos, assim como no acompanhamento de suas famílias, fatores que poderiam se somar à responsabilidade, interesse e comprometimento dos professores.

Tece, ainda, uma distinção entre as expectativas relacionadas a dois grupos de alunos por ela distintos: aqueles considerados normais e aqueles para os quais foi atribuído algum laudo, como TDAH, hiperatividade e autismo. Em relação a este segundo grupo de alunos, embora ela afirme em alguns momentos da entrevista que há a expectativa de que eles venham a ser alfabetizados, em outros tantos momentos, afirma que a meta de alfabetizar até o 3º ano do EF deveria atender a esses alunos, enquanto em relação aos demais, classificados por ela como normais, destaca que deveríamos ter expectativas mais rígidas de aprendizagem, que eles fossem alfabetizados durante o primeiro ano do ensino fundamental. Essa contradição em relação à expectativa de aprendizagem dos alunos aparece nos trechos da entrevista em que afirma

*Eu não sei se o aluno tem o problema de saúde, se ele tem TDAH, se ele é autista, aí ele não vai aprender mesmo. Ele ainda consegue aprender. No espaço de tempo dele, mas ele consegue aprender (BRUNA, em entrevista. Grifo nosso).*

*A questão do déficit de atenção faz com que ele tenha mais, tenha menos, seja mais lento para aprender, **mas se a criança é normal ela consegue aprender** (BRUNA, em entrevista. Grifo nosso).*

Nesses dois excertos de fala Bruna faz uma distinção entre alunos portadores de laudos e aqueles tidos por ela como normais. Espera do primeiro grupo que eles não aprendam, ora afirmando que não irão aprender, ora afirmando que irão aprender no tempo deles, ou seja, talvez precisem de um tempo um pouco maior para serem alfabetizados.

Segundo ela, enquanto os alunos “normais” poderiam aprender ainda no primeiro ano do Ensino fundamental, os demais alunos, pertencentes a esse segundo grupo, precisariam de um tempo maior. Mas, deixa escapar em sua fala, em um determinado momento, que “ele não vai aprender mesmo”, mostrando que, embora seja esperado dela que é preciso ter uma expectativa de aprendizagem, de acordo com o discurso oficial que perpassa a educação, ela tem claras dúvidas em relação a essa possibilidade de aprendizagem desses alunos portadores de algum laudo. Essa questão também aparece ao afirmar que: “se a criança é normal, ele consegue aprender”. Essas contradições em sua fala nos mostram que Bruna não tem clara uma definição de fracasso ou sucesso escolar, portanto não consegue delinear bem as suas causas.

Ainda em relação às expectativas de alfabetização dos alunos aos quais foi atribuído algum laudo, escutamos de Bruna: “eu acho que ele conseguiria, mas não é a realidade dentro da sala de aula”. Essa fala sinaliza que Bruna estabelece uma distinção entre o que é esperado dela afirmar: que os alunos podem sim aprender, mas, na prática, não consegue confirmar esse discurso que é esperado pela/na escola. Essas contradições em sua fala nos indicam não apenas o caráter indecível do fracasso escolar, a sua irrepresentatividade, a dificuldade em circunscrever em palavras, em delinear, em simbolizar o fracasso, como também nos mostra que há um ideal de discurso que perpassa a educação e há, ao lado disso, o que Bruna consegue aferir de sua prática docente. Fica claro que há uma dificuldade na definição de fracasso e suas causas e também que há uma lacuna entre o ideal de aprendizagem ou ideal de fracasso e aquilo que concretamente se apresenta em sua prática docente.

Considerando que, para a psicanálise, o sujeito é justamente efeito de palavra, e aparece naquilo que deixa escapar, como o que aparece em atos falhos,

chistes e sintomas, não podemos deixar de escutar uma enunciação da participante da pesquisa em nossa entrevista. Podemos observar, nas falas de Bruna, que ela percebe as dificuldades dos alunos como problemas relacionados à déficit de atenção e hiperatividade ou desinteresse por parte desses alunos, e afirma não acreditar ser responsabilidade dos alunos em relação a não aprendizagem no tempo esperado nas escolas.

Ora isenta o aluno de qualquer responsabilidade – em relação a essa isenção, é importante afirmar que consideramos aqui neste trabalho que o fracasso revela algo deste aluno, do sujeito –; ora justifica essa dificuldade por meio de laudos – o que também não deixa de isentar o aluno de qualquer responsabilidade, tendo em vista que os laudos trazem um apagamento do sujeito, que passa a ser visto como portador de uma determinada deficiência, perdendo, assim, qualquer aspecto de subjetividade no olhar institucional –; e, por fim, responsabiliza os alunos, indicando que “faz na escola o que quer”, indicando falta de comprometimento do aluno em relação a sua aprendizagem, assim como a falta de acompanhamento familiar.

Em relação ao que ela indica como falta de comprometimento, a professora reconhece que há ali um sujeito em causa. Reconhece que tem algo do próprio aluno que se manifesta e não está relacionado a laudo, família, ou a qualquer outro fator externo, e sim ao próprio aluno, que no fracasso apresenta algo próprio, singular, que ela chama de desinteresse.

Outro aspecto que nos chama atenção é que a fala de Bruna nos indica que ela parece reconhecer a resposta que seria esperada dela: não responsabilizar os alunos, indicar que há sim expectativa de aprendizagem para todos, mas logo em seguida revela que o aluno que não consegue se alfabetizar, não se compromete com a escola e, em relação àqueles portadores de laudo, afirma que esses não irão aprender, já condenando, de largada, ao insucesso escolar, já que são os alunos que supostamente portam algum déficit. Isso nos mostra que, embora ela tenha uma notícia das respostas esperadas, tem algo que se revela para ela na prática: alunos que portam deficiência não aprendem, ao passo que alunos nomeados por ela como “normais”, que não portam nenhum tipo de déficit, aprendem quando se dedicam às atividades escolares.

Percebemos que ela busca, em vão, uma resposta para o que a assombra e a motivou em sua pesquisa de mestrado: por que alguns alunos chegam ao 6º ano do

ensino fundamental sem ler e sem escrever? Essa expectativa nos revela mais uma vez a perspectiva que temos na educação de contornarmos as dificuldades que nomeamos como fracasso.

Em sua dissertação, em relação às dificuldades de aprendizagem dos 5 alunos que acompanhava na ocasião, Bruna destaca que “a maioria dos colegas já escrevem de forma autônoma e esses alunos ainda não conseguem” e destaca, como possíveis causas para essas dificuldades:

*(...) talvez seja por parte da professora de não “ter tempo” para mudar essa situação, ou por parte da família em não ajudar com uma escrita mais adequada para a idade (BRUNA, em entrevista).*

*(...) uma grande omissão da família com esses alunos no tocante ao acompanhamento do seu dia a dia, no cuidado com os materiais que serão utilizados na aula, com a falta de compromisso em ajudar nos deveres de casa, a omissão quanto a procurar ajuda externa para as crianças e a falta de acompanhamento na escola. São pais ausentes (segundo a direção) não vêm na escola, mesmo sendo chamados (BRUNA, em entrevista).*

Interessante que as causas do fracasso foram reiteradas por ela durante a entrevista, trazendo uma distinção entre os dois alunos, João e Paulo. Segundo ela, João tem a família bastante frequente, que o acompanha em suas atividades escolares, ele demonstra bastante interesse e passou a frequentar a sala de recursos. A esse respeito, destacou que, apesar de não ter nenhum laudo, foi oferecida a ele essa possibilidade de realizar um trabalho na sala de recursos. Uma possibilidade oferecida em comum acordo entre ela e a professora responsável pelo trabalho na sala de recursos. Ao passo que Paulo apresenta uma família bastante ausente, além de ter, segundo ela, se recusado a frequentar a sala de recursos.

É perceptível a divisão que se apresenta em sua fala, tanto em relação às causas do fracasso, como também em relação às expectativas de aprendizagem de seus alunos, o que pode nos revelar o caráter indecível do fracasso escolar. Ela não sabe por que os alunos não aprendem, mas busca essa resposta a fim de resolver o que é visto por ela como um problema: a não aquisição inicial da leitura e da escrita. A dificuldade de aprendizagem desses alunos preocupa a pesquisadora que gostaria de ver todos os seus alunos lendo e escrevendo com desenvoltura e, para isso, acredita que precisa encontrar o que os impede de ler e de escrever. Mas sabemos que as causas dos tropeços no processo de escolarização não estão

necessariamente relacionadas a questões institucionais ou familiares, mas sim ao próprio sujeito que triunfa ao fracassar. O fracasso como sintoma, na medida em que guarda uma relação com esse sujeito, como uma possibilidade de esse sujeito aparecer.

A pesquisadora Bruna destaca também, fazendo uma distinção entre João e Paulo, a motivação do primeiro em aprender, assim como a participação de sua família, ao passo que o segundo se negaria a participar de atividades na sala de recursos, assim como de receber a ajuda da professora, que ofereceu levar um material diferenciado, e não recebe o apoio necessário da família:

*começou a escrever agora, o outro não porque ele colocou na cabeça dele que ele vai passar de ano, que ele não vai ser reprovado, ele não precisa fazer nada, então ele leva a vida assim (BRUNA, em entrevista).*

São nessas falas, quando Bruna faz uma distinção entre os alunos, trazendo um como interessado, implicado, e o outro como desmotivado, que ela reconhece que há ali um sujeito, uma singularidade. Percebe, portanto, no fracasso, um fragmento de verdade do sujeito, que é nomeado por nós aqui neste trabalho como sintoma. Nesse sentido, vale destacar, Lacan reconhece no sintoma uma estrutura de metáfora, na medida em que enovela uma narrativa sobre o Real, que aparece como indício de algo não nomeável.

Apesar de recorrer as causas externas na tentativa de compreender as dificuldades apresentadas por esses alunos, é justamente no deslize de sua fala que ouvimos algo relacionado à singularidade deles. Isso porque ela parece acreditar que aquilo que esperamos ouvir são causas que justificariam aquelas dificuldades, e essas respostas plausíveis estariam relacionadas justamente a causas externas ao aluno.

Essa divisão acerca das possíveis definições para o fracasso aparece também na entrevista de Teresa, ao discorrer acerca do fracasso escolar. Em um primeiro momento da entrevista, ela afirma que

*Uma situação de fracasso é quando o aluno vai para a escola seguidamente por anos e anos e não consegue aprender nada (...). As variáveis são muitas, mas quando eu vejo, fechando mesmo no âmbito da escola, o que a gente pode fazer pelo aluno dentro da*

*escola, para mim o fracasso é quando ele não consegue aprender (TERESA, em entrevista. Grifo nosso)*

No entanto, em um segundo momento da entrevista, ainda discorrendo acerca do fracasso escolar, Teresa tece definições a partir de um caso que ocorre com dois alunos por volta de dois meses antes da data da entrevista: ambos foram baleados, um morto, o outro gravemente ferido, se tornara cego. A esse respeito, ela afirma que

*aquilo ali é fracasso porque a vida terminou para ele, e a escola não conseguiu mostrar para ele, não conseguiu fazer com que ele fizesse as melhores escolhas, entendeu? **Quando um aluno meu é assassinado eu me sinto fracassada**, porque eu não posso fazer a escolha por ele, entendeu? (TERESA, em entrevista. Grifo nosso).*

Podemos destacar dois aspectos em relação a essas definições trazidas por Teresa: ela ora define como caso de fracasso o aluno que frequenta a escola, mas não aprende, ora define como fracasso quando não é possível mais à escola intervir nas escolhas desse aluno ou contribuir para a sua aprendizagem. A esse respeito, ela diz que, enquanto o aluno está frequentando a escola, enquanto a escola ainda pode fazer algo por ele, não podemos considerá-lo um caso de fracasso, ainda que ele não esteja aprendendo de acordo com as metas estabelecidas.

Nesse sentido, é possível retomarmos uma das falas ditas no CAEE a esse respeito, em que a participante de pesquisa tece uma distinção entre o percurso pessoal do aluno e as metas estabelecidas, problematizando que o fracasso só é assim determinado quando nos amparamos em metas e parâmetros, em um processo comparativo. Diferente disso, nas palavras de Teresa, percebemos uma definição de fracasso escolar que está mais relacionado ao percurso do aluno do que a metas ou parâmetros. Nesse sentido, ora ela afirma que o fracasso estaria relacionado a não aprendizagem do aluno, ora reconsidera, dizendo que, ainda que em um ritmo próprio, aquém do esperado para a etapa de escolarização, enquanto o aluno está frequentando a escola, não poderia ser considerado um caso de fracasso.

A esse respeito, ela explica ainda que, apesar de a meta nacional ser de alfabetizar todos os alunos até o 3º ano do EF, no caso de um aluno não estar

alfabetizado após essa etapa de escolarização, ele não pode ser considerado um caso de fracasso, já que estaria avançando em um ritmo possível para ele.

Destacamos também, nessa fala, que, apesar de ser perguntado acerca do que ela consideraria como um caso de fracasso, a coordenadora, em sua definição, traz em primeira pessoa: “*Quando um aluno meu é assassinado, eu me sinto fracassada*”, o que nos indica que não se trata do fracasso do aluno, mas da escola e da coordenação. A relação entre dificuldade de aprendizagem, evasão e essa implicação pessoal como coordenadora aparece no trecho em que afirma:

*Para mim, o fracasso escolar se dá quando o aluno não aprende nada em sala. Ele não aprende, ele não progride e chega um momento em que ele sai da escola. Esse é o fracasso, é quando a gente perde o aluno. Perde porque ele saiu da escola, a gente perde porque o tráfico tomou conta, a gente perde porque perdeu o aluno. Ali é o fracasso (TERESA, em entrevista. Grifo nosso).*

Nessa definição, Teresa nos possibilita inferir que o fracasso só existe quando o aluno não está mais frequentando a escola. A definição dela deixa aberta, portanto, a possibilidade de os alunos aprenderem em ritmos diferentes, abre espaço para os tropeços, desacertos, furos que se apresentam na escola, desde que esse aluno não deixe de frequentar a sala de aula. São casos de evasão. A evasão escolar, como vimos, é um dos aspectos considerados como fracasso por diversos pesquisadores da área da educação.

Julia, gestora escolar no interior de Minas Gerais, também estabelece uma relação entre a dificuldade de aprendizagem e a conseqüente evasão como casos de fracasso escolar e traz para si essa responsabilidade:

*Eu vejo fracasso escolar como um fracasso meu também, porque a partir do momento que você não consegue fazer um trabalho que tem o resultado, você também fracassou junto com aquele aluno (...) A gente faz um trabalho com família para que esses alunos não evadam, né? (JULIA, em entrevista. Grifo nosso).*

*Eu vejo fracasso escolar em dois vieses, dois pontos: **um deles é a questão do aluno não conseguir aprender e evadir, né?(...)** O outro fracasso escolar que eu vejo é quando eu vejo o aluno chegar no nono ano e que ele não aprendeu o mínimo necessário, que **ele chega lá no 9º ano muitas vezes com as mesmas dificuldades que ele entrou no 6º** (JULIA, em entrevista. Grifo nosso).*

Chama atenção, nas relações estabelecidas pela gestora escolar, a expectativa por um trabalho que tenha “resultado” como sinônimo de sucesso ou não fracasso, a relação direta de causa e efeito entre dificuldade de aprendizagem e evasão e entre o fracasso do aluno como causa do fracasso da gestão escolar. Vemos aí um emaranhado de relações em que os bons resultados revelam o sucesso do trabalho escolar – não apenas da gestão, mas também do aluno –; o baixo resultado é causa de evasão e esta como sinônimo de fracasso. Vemos também a definição de fracasso relacionada a não aprendizagem do aluno ao longo de um período de escolarização.

A relação entre fracasso e evasão escolar, assim como a responsabilidade da escola a esse respeito, também é estabelecida por Maria:

*a evasão e o abandono na escola são situações que estão ligadas ao fracasso escolar. Porque a gente não tem que garantir só a vaga para o estudante, né? Não só inserir o estudante na escola, mas garantir a permanência dele. Eu acho que esse é o grande desafio da escola hoje: **garantir que esse estudante esteja frequente dentro da escola** (MARIA, em entrevista, grifo nosso).*

Em relação ao aluno que está fora da escola, acrescenta, ainda, tratar-se de “um caso de **fracasso da instituição**, porque não garantiu que ele ficasse dentro da escola” (MARIA, em entrevista, grifo nosso). Assim como Teresa, Maria atribui o fracasso ao aluno e também à gestão escolar.

Percebemos que há, assim como em Bruna, uma preocupação de Teresa, Julia e Maria relacionada às causas do fracasso a fim de intervir nesse sentido, garantindo a frequência dos alunos em sala, assim como a aprendizagem. Elas dão indicativo que tomam para si essa responsabilidade, compreendendo que é possível prevenir ou combater o fracasso, assim como reconhecerem, em si, um fracasso pessoal nos tropeços dos alunos.

É curioso perceber como há uma reincidência de expectativa por parte das participantes em eliminar o fracasso. As pesquisas realizadas por elas no programa de mestrado buscam extinguir o fracasso, visam à aprendizagem de todos os estudantes, sem que nenhum deles fique excluído do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, da escola, como aluno evadido. Mas, pudemos escutar, de algumas, uma angústia, uma inquietação ou uma busca em dar lugar a essas

dificuldades. Se interrogam acerca do que nos revelam o fracasso e, também, a respeito dos caminhos e meios possíveis para intervirem nesse campo.

De que maneira a escola pode caminhar contando com o fracasso como parte inerente, e não eliminando esse fracasso, buscando escutar o que ele pode nos revelar? Estamos todos imersos no discurso que vigora nesse momento, que busca o sucesso total, os resultados numéricos, o alcance das metas, e perdemos de vista o sujeito na escola. Mas vimos também uma dificuldade em definirmos o fracasso escolar. O que essa dificuldade em delinear nos revela? Algo que nos indica a dimensão do indizível, do irrepresentável, relacionado ao registro do Real.

Vemos também algo que nos guia em relação à ideia de não-todo, de impossível de agrupar, de reunir em uma definição apenas o que pode ser considerado fracasso. Isso nos traz a dimensão singular do fracasso, a impossibilidade de homogeneizarmos um único grupo discente, seja no sucesso, seja no fracasso. O que nos revela essas falas distintas que trouxemos ao longo desta seção é justamente que cada aluno fracassa a seu modo, que cada tropeço escolar diz de uma trajetória única, singular e não generalizável. Vemos aí a dimensão do que aparece de cada sujeito da escola, seja aluno, professor, gestor, relacionado, portanto, à possibilidade de metaforizar, de deixar uma marca, um traço, uma ferida.

É possível observarmos também, em alguns momentos, uma tendência em colocar o fracasso para fora dos muros escolares, aquilo que causa mal-estar deve ser deslocado para o exterior, para o outro, na tentativa de formarmos um puro eu de prazer, unívoco, como nos ensina Freud (1930), partindo da premissa que, excluindo o fracasso, que como vimos é múltiplo, fosse possível a manutenção de um corpo escolar marcado exclusivamente pelo sucesso.

\*\*\*

Tendo em vista a questão de pesquisa proposta neste trabalho, este capítulo teve como finalidade tecer uma discussão acerca do fracasso escolar como sintoma em uma perspectiva psicanalítica oferecida por Freud e Lacan, relacionando esse conceito aos três registros lacanianos – Real, Simbólico e Imaginário – e aos três conceitos freudianos – Inibição, Sintoma e Angústia; relação essa que nos guiou na definição das três categorias de análise apresentadas em três seções deste capítulo.

Nas três categorias de análise – (1) O ideal de sucesso e a supressão do simbólico; (2) Uma fissura no ideal; (3) O fracasso como irrepresentável – buscamos trazer as vozes dos participantes de pesquisa por meio da articulação aqui proposta entre fracasso-sintoma, os três registros lacanianos e os três conceitos freudianos.

Na primeira categoria de análise, foi possível percebermos uma primazia do imaginário em detrimento do simbólico na educação atual, permeada e guiada pelo discurso próprio do capitalismo, a lógica de mercado, assim como a lógica cognitivista e da performance. É possível percebermos uma ênfase em resultados numéricos, um valor de mercado importado na educação, assim como a lógica cognitivista que emprega termos como: metas, treinamentos, avaliações, gerenciamento, elaboração de modelos, formação de lideranças. Em meio a essa lógica, buscamos o alcance de metas, o ideal de resultados e perdemos de vista o sujeito, o singular.

Mas, apesar de identificarmos a primazia do imaginário, o ideal de sucesso, em detrimento do simbólico, vimos também que o Real do sujeito insiste em comparecer, fazendo um furo no ideal totalizante. Essa foi a proposta de discussão da segunda categoria de análise em que vimos que o sujeito se faz presente em diferentes modos e tempos de aprender. Fica explicitado, por meio de falas das participantes de pesquisa, que há diferentes ritmos de aprendizagem, assim como o fracasso só existe em comparação ao sucesso, ou a parâmetros. Caso considerássemos a trajetória singular de cada aluno na escola, não teríamos fracasso. Essa discussão nos leva a pensar que, assim como o fracasso só pode ser pensado em termos relativos, o sucesso também não existe em termos absolutos, o que nos lança à discussão à definição de sucesso e fracasso.

Na terceira e última categoria de análise, diante da percepção do caráter relativo entre sucesso e fracasso, pudemos debater acerca da definição de fracasso, o que nos levou a confirmar que este só existe em termos relativos, não absolutos. Cada aluno fracassa a seu modo, assim como pudemos perceber que, diante disso, há um caráter indecível acerca do fracasso escolar. Isso nos lança à singularidade das questões relacionadas aos tropeços dos alunos no processo de aprendizagem, o que nos leva à reafirmarmos o fracasso como sintoma, como representação do sujeito, que não seria possível em termos absolutos.

## 5 CONCLUSÕES PARCIAIS: DESILUDIR-SE TAMBÉM É CAMINHO

Uma flor nasceu na rua!  
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
 Uma flor ainda desbotada  
 ilude a polícia, rompe o asfalto.  
 Façam completo silêncio, paralisem os negócios,  
 garanto que uma flor nasceu.  
 (...)  
 É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.  
 (ANDRADE, 2012, p. 13).

Com base na pergunta que propusemos inicialmente como questão de pesquisa - **que lugar tem na escola o sujeito que fracassa?** – que abarca inúmeras indagações que não poderão ser respondidas em sua totalidade, fizemos um percurso que pôde ser parcialmente apresentado neste trabalho.

Percurso que partiu da premissa inicial de que está havendo uma inversão no contexto educacional atual em que metas e resultados tornaram-se, de atividade-meio, atividade-fim. Tal premissa foi possível a partir de observações – incluindo a cena que ilustra o início desta tese, na apresentação do problema de pesquisa, em que as gestoras comemoravam a exclusão de alguns alunos, por meio de laudos, nos resultados das avaliações externas que oferecem benefícios ou retaliações à instituição – que nos indicam que as avaliações, de atividade-meio, que tem como finalidade aferir e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem, tornam-se verdadeiras finalidades em si. Na busca por bons resultados, pelo alcance de metas, é possível, inclusive, a exclusão dos alunos do processo.

Vimos também que nessa lógica excludente, o que resta é justamente o sujeito. Sujeito que surge como resto dessa operação que acaba por excluí-lo. Isso porque é justamente no ato fracassado que podemos ver triunfar o sujeito. A psicanálise nos permite tal leitura na medida em que quebra com a ilusão de totalidade, de sucesso absoluto, nos indica o impossível da relação proporção sexual. Traz de volta a falta, o resto, e faz da imperfeição a propulsora do desejo, sendo o desejo a possibilidade de defesa contra o que há de mais nocivo na ilusão da completude.

O sujeito surge como esse resto da operação excluído pela cientificidade, pela lógica de mercado, pelo discurso da performance, pela primazia da organização em detrimento da instituição. Contexto esse em que as avaliações externas e as metas por elas aferidas encontram terreno fértil. Assistimos, nesse cenário, à ênfase no imaginário, muitas vezes sob o ofuscamento do simbólico, a supressão do sujeito, que insiste em comparecer em atos fracassados.

Essas duas subversões – os resultados como finalidade última e o sujeito que pode emergir como resto na lógica excludente – foi que nos lançou à pesquisa. Partindo dessa indagação, os desafios foram diversos, iniciando pelo percurso metodológico. Foi preciso não perder de vista o rigor metodológico impulsionado pela psicanálise, que nos oferece um método criterioso em sua prática. Diferente do rigor científico, que busca a neutralidade nos resultados, a não intervenção do sujeito-pesquisador, a psicanálise faz do próprio sujeito propulsor de sua prática, trazendo para o centro da cena não o enunciado, mas buscando os elementos da enunciação, a subjetividade.

Nessa trajetória em que o sujeito é central, iniciamos o trabalho com um episódio que ilustra a primeira subversão proposta neste texto – a cena em que as gestoras escolares comemoram a visita de um psiquiatra à escola para dar laudos aos alunos, o que os excluiria dos resultados avaliativos – e procuramos tecer o percurso por meio da escuta de alguns participantes de pesquisa. Participantes que nos indicaram a exclusão dos alunos em situação de fracasso das escolas, nos indicaram também a presença da subjetividade no ambiente escolar, com maneiras e tempos distintos de aprender, e nos indicaram que não há um consenso em relação ao fracasso, há um tanto de irrepresentatividade nisso que agrupamos com o nome fracasso.

Foi preciso reconhecer também que, como pesquisadora, estou presente neste trabalho e partimos de indagações que surgiram de minha trajetória pessoal e profissional. Foi preciso, para isso, me autorizar a me tornar autora deste texto e imprimir nele, também, a minha subjetividade. Foi preciso reconhecer que esse era o único caminho possível para escrever em psicanálise. Seria preciso me lançar e me arriscar.

Esse percurso arriscado nos levou a pensar no lugar do fracasso escolar quando os resultados se fazem imperativos. Essa indagação nos possibilitou, em um primeiro momento, a pensar no fracasso escolar como lugar de o sujeito aparecer, o

fracasso como sintoma. Levou-nos a campo a fim de escutar o que os diversos participantes de pesquisa tinham a nos dizer. Essa indagação partiu de uma premissa que foi parcialmente refutada durante o percurso de pesquisa, o que nos redirecionou em relação ao trajeto previamente pensado, em relação à indagação inicial, em relação ao desfecho que acreditávamos que iríamos alcançar.

Isso porque, nos debruçando sobre os achados de pesquisa, o que os participantes trouxeram, o que encontramos em nosso percurso de discussão, leitura e análise, avançando nas relações entre os três conceitos freudianos, os três registros lacanianos e a formulação de fracasso como sintoma, foi possível formularmos que há uma polarização no campo do imaginário, de onde partimos a nossa proposta de pesquisa: a ambição por resultados idealizados pode estar nos conduzindo justamente a reconhecer, naquele que não responde ao que almejamos, o seu extremo oposto, o que chamamos de fracasso, também imaginário.

Afinal, se é questionável o ideal em que todos obtenham o mesmo nível de desempenho por etapa, é também duvidoso seu extremo oposto: que um aluno não tenha obtido nada além do fracasso em sua trajetória escolar. Sucesso e fracasso, este último que aparece na dimensão da inibição, compõem os dois polos idealizados com os quais nos deparamos hoje na educação. Isso porque vemos embutida no que sustenta a proposta de metas um ideal de aprendizagem e a nossa tendência em localizarmos no não alcance de metas um outro grupo, o extremo oposto do primeiro, que fica nomeado como fracasso. É justamente entre esses dois polos que nos perguntamos acerca do lugar do sujeito.

Percebemos, em um primeiro momento, o predomínio do ideal, a exclusão do sujeito, na lógica do mercado, da performance, dos resultados, da escola como organização e não instituição, o que nos levou à primeira categoria de análise apresentada no quarto capítulo – O ideal de sucesso e a supressão do simbólico. Torna-se visível na discussão dessa categoria de análise a exclusão dos sujeitos que são vistos no lugar de fracasso que, como foi apontado na fala de uma das participantes da pesquisa, se veem excluídos do processo ainda que frequentando as escolas.

Mas, nas diversas falas, apareceu também que, embora estejamos regidos por essa lógica do imaginário, há sempre um aluno, independente de ter um laudo, que vai nos apresentar uma necessidade de tempo diferente, como escutamos de uma das participantes. Pudemos escutar, em diferentes falas, que o sujeito abre

frestas nessa lógica que visa à totalidade; faz ranhura e oferece um furo no imaginário. Estaria aí, nesse ato fracassado, o triunfo do sujeito, o que nos levou à segunda categoria de análise – Uma fissura no ideal.

Vimos também que não existe um consenso em relação à definição de fracasso. Fracasso existiria em oposição ao sucesso, em oposição ao ideal de aprendizagem ou, como foi escutado também durante a pesquisa de campo, só existe em relação a parâmetros pré-estabelecidos ou em termos comparativos. Se pensarmos no percurso singular de cada aluno, não há fracasso, e sim diferentes tempos e maneiras de aprender, o que nos levou à terceira categoria de análise – o fracasso como irrepresentável.

Percorrido esse caminho, nos foi possível refutar parcialmente a premissa inicial e reinventar um percurso. Isso porque pudemos concluir que o fracasso, em termos totalizantes, assim como o sucesso, é idealizado. Faz parte de um discurso ancorado na ilusão e no qual temos algumas oportunidades de fazer furo, de nos desiludirmos, como nos alerta Clarice Lispector na epígrafe desde trabalho.

Percebemos que o ideal de sucesso, de resultado, pode estar nos levando também a criarmos o seu extremo oposto, o fracasso, também imaginário. Por isso a visão totalizante, de agrupamento, seja no resultado positivo ou no resultado aquém do esperado, pôde ser revisto. Existem na escola sujeitos com diferentes maneiras de aprender e de apresentar dificuldades, todas elas singulares. Todos nós fracassamos, cada um a seu modo.

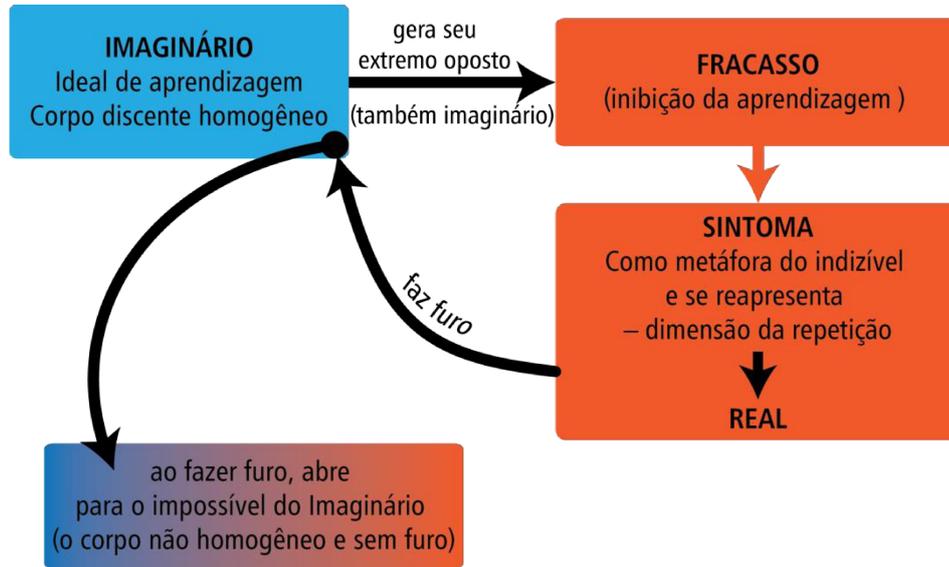
Apostaríamos, diferente dos dois opostos como os únicos lugares possíveis para o aluno, em situações de aprendizagem e de não aprendizagem no ambiente escolar. Isso porque, com base em situações vivenciadas por mim no campo da educação, partimos da premissa que está havendo um ideal de aprendizagem e, conseqüentemente, um negligenciamento do sujeito. Tanto no sucesso quanto no fracasso, não vemos espaço para o singular aparecer. Mas, é justamente em relação a essa dimensão do imaginário, da idealização de aprendizagem, que o fracasso faz furo e nos remete ao impossível da imagem especular do corpo despedaçado, um corpo discente que não é uno, homogêneo e harmônico.

Por isso a premissa inicial pôde ser parcialmente refutada, pôde ser revista. O Real do sujeito emerge no ato fracassado, como nos alerta Lacan, mas o que foi revisto foi a ideia de fracasso, tendo em vista que o fracasso não é absoluto, há sim

fracassos, no plural, e é na singularidade, na possibilidade de o sujeito aparecer que há também a possibilidade que se faça furo no ideal.

A partir desse percurso propomos o esquema-síntese expresso na figura 3:

Figura 4 - Os fracassos como furo do imaginário



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por meio do esquema representado na Figura 4 buscamos sintetizar a proposta apresentada que relaciona fracasso e sintoma por meio dos três conceitos freudianos e dos três registros de Lacan. Reconhecemos, no entanto, que há nessa formulação um desfecho possível para a questão que nos propusemos responder, sem perder de vista que não há resposta para a indagação em sua totalidade. Esse percurso e essa formulação a qual chegamos no desfecho da tese é apenas um dos caminhos possíveis, uma das leituras que podemos fazer acerca do fracasso escolar. Trata-se de uma inventividade que não esgota a questão de partida.

Outras possibilidades para pensarmos o problema de pesquisa foram cogitadas, como a análise do fracasso a partir do anti-discurso capitalista proposto por Lacan, já que vimos imperar no contexto das avaliações externas a lógica do mercado e – por que não? – do capital. Neste trabalho a discussão acerca das avaliações externas, da lógica das metas em um entorno em que impera o discurso do mercado é, no entanto, cenário do problema de pesquisa. O que é central na questão levantada é o lugar do sujeito nesse contexto permeado ou ditado por metas. Por isso, se impôs a essa investigação a discussão a partir do sujeito. Outro caminho que foi pensado durante o percurso foi a centralidade do laço social,

indicação que deixamos para pesquisas futuras. Mas era necessário pensar em uma vereda, sem bifurcações, e eleger um caminho para nos orientarmos no trabalho. Foi o sintoma e suas relações com os conceitos freudianos e os registros propostos por Lacan que nos ofereceu esse percurso.

Ao final do percurso, dentro do que nos foi possível discutir, chegamos ao desenlace deste trabalho com a formulação representada na figura 3 que nos indica que o fracasso em termos absolutos é da ordem do imaginário, porém os fracassos, no plural, preservando as singularidades de cada processo, as subjetividades, esses sim podem ser lido por nós como sintomas, por meio dos quais os sujeitos podem emergir e fazer uma fissura no imaginário, no ideal totalizante. Uma flor que rompe a resistência do asfalto.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.
- ANDRADE, C. D. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARENDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1995.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARENDT, H. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- BAUDRILLARD, J. **Le système des objets**. Paris: Gallimard, 1968
- BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. Zigmunt Bauman: 'Estamos constantemente correndo atrás. O que ninguém sabe é correndo atrás de quê' [Entrevista concedida Karla Monteiro]. **O Globo**, [s.l.], 26 abr. 2009. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/zigmunt-bauman-estamos-constantemente-correndo-atras-que-ninguem-sabe-correndo-atras-de-que-273321.html> Acesso em: 04 maio 2017.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373- 388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 abr. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano

134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em:  
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em:  
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=177&totalArquivos=446>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 27, p. 1, 07 fev. 2006. Disponível em:  
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/02/2006&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=64>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Brasília, DF: MEC. 2008a. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 181, p. 26, 18 set. 2008b. Disponível em:  
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=26&data=18/09/2008>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 190, p. 17, 5 out. 2009a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=17&data=05/10/2009>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009b. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=12/11/2009>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/07/2012&jornal=1&pagina=22&totalArquivos=140>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 245, p. 41, 22 dez. 2017. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

CABAS, A. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan**: da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

CAED. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **Caracterização Geral do Programa**. [2018a]. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/caracterizacao-geral-do-programa/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAED. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **Apresentação**. [2018b]. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAEE/SUL: Centro de Atendimento Educacional Especializado. **CAEE/Sul**, Juiz de Fora, 22 jul. 2015. Disponível em: <http://caeesul.blogspot.com.br/2015/07/caeesul-centro-de-atendimento.html>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CAGLIARI, L.C **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

COHEN, R. H. P. **A lógica do fracasso escolar**: Psicanálise & Educação. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

COSTA-MOURA, F.; SILVA, M. E. A. Do mundo fechado... ao desuniverso do discurso. *In*: COELHO DOS SANTOS, T.; SANTIAGO, J.; MARTELLO, A. (org.). **De que real se trata na clínica psicanalítica?** Rio de Janeiro: companhia de Freud, 2012, p. 271-294.

DAMETTO, J.; ESQUISANI, R.S.S. Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/13742/pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUNKER, C. I. L. **Transitivismo e Letramento**: Constituição do Sujeito e Entrada no Discurso Alfabético. São Paulo: PUC-SP, [2011]. Disponível em: [https://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/transitivismo\\_e\\_letramento\\_constituicao\\_do\\_sujeito\\_e\\_entrada\\_no\\_discurso\\_alfabetico.pdf](https://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/transitivismo_e_letramento_constituicao_do_sujeito_e_entrada_no_discurso_alfabetico.pdf). Acesso em: 22 jun. 2018.

EHRENBERG, A. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

FERNANDES, F. L.; COSTA-MOURA, F. Lógica da ciência, formalismo e forclusão do sujeito. *In*: COSTA-MOURA, F. (org.). **Psicanálise e laço social**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 144-166.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein *et al*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002a.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2005. p. 1-18. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-da-educacao-basica-no-brasil-dimensao-normativa-pedagogica-e-educativa>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FREUD, S. [1893-1895]. **Estudos sobre a Histeria (1893-1895)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. (Obras completas, v. 2).

FREUD, S. [1900]. **A interpretação dos sonhos (1900)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (Obras completas, v. 4).

FREUD, S. [1905a]. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 13-162. (Obras completas, v. 6).

FREUD, S. [1905b]. **O chiste e sua relação com o inconsciente (1905)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. (Obras completas, v. 7).

FREUD, S. [1909]. **Cinco lições de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obras completas, v. 11).

FREUD, S. [1915]. O Inconsciente. *In*: FREUD, S. **Introdução ao Narcisismo, Ensaio de Metapsicologia e Outros Textos (1914-1916)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 99-150. (Obras completas, v. 12).

FREUD, S. [1916-1917]. **Conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Obras completas, v. 13).

FREUD, S. [1917a]. Os caminhos da formação de sintoma. *In*: FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1916-1917)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 475-499. (Obras completas, v. 6).

FREUD, S. [1917b]. O sentido dos sintomas. *In*: FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1916-1917)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 343-363. (Obras completas, v. 6).

FREUD, S. [1917c]. A transferência. *In*: FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1916-1917)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 570-592. (Obras completas, v. 6).

FREUD, S. [1920]. Além do princípio do prazer. *In*: FREUD, S. **História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros**

textos (1917-1920). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 161-239. (Obras completas, v. 14).

FREUD, S. [1926]. Inibição, Sintoma e Angústia. *In*: FREUD, S. **Inibição, Sintoma e Angústia, O Futuro de uma Ilusão e outros textos (1926-1929)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 19-123. (Obras completas, v. 17).

FREUD, S. [1927]. **Fetichismos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obras completas, v. 21).

FREUD, S. [1930]. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FREUD, S. [1932]. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. *In*: FREUD, S. **Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos (1932-1936)**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. p. 11-220. (Obras completas, v. 22).

FREUD, S. [1938]. A cisão do Eu no processo de defesa. *In*: FREUD, S. **Moisés e o Monoteísmo, Compêndio de Psicanálise e Outros Textos (1937-1939)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 345-350. (Obras completas, v. 19).

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GOMES NETO, J. B.; ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade de ensino e seu papel no Sistema Nacional de Educação. **Em aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 13-28, jun., 1995. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2024/1993>. Acesso em: 16 nov. 2017.

HENRIQUES, M. M. S. B. **A monografia no Veredas**: construindo sentidos para a produção de textos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp028545.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

INEP. **Saeb 2001**: Novas Perspectivas. Brasília, DF: Inep, 2001. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo\\_Novas\\_Perspectivas2001.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf). Acesso em: 12 nov. 2018.

INEP. **Ideb**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 21 mar. 2018.

INEP. **Saeb**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em 21 mar. 2018.

JACOB, C. A. *et al.* Conversação com educadores. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 65-80, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v14n2/v14n2a05.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (ed.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. [1945]. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 197-213.

LACAN, J. [1953]. Função e Campo da Fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 238-324.

LACAN, J. [1954]. **O seminário, livro 2**: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. [1956-1957]. **O seminário: Livro 4**: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LACAN, J. [1957-1958]. **O seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LACAN, J. [1959-1960]. **O seminário, livro 7**: A ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LACAN, J. [1972-1973]. **O Seminário, Livro 19**: ...ou pior. Lições de 8/3/1972 e 15/3/1972. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LACAN, J. [1973-1973] **O Seminário, Livro 20**: Mais, Ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar edit. 1985.

LACAN, J. [1974-1975]. **Le séminaire, livre XXII: RSI**. [2020]. Disponível em: [http://www.valas.fr/IMG/pdf/s22\\_r.s.i.pdf](http://www.valas.fr/IMG/pdf/s22_r.s.i.pdf). Acesso em: 11 set. 2020

LACAN, J. [1975-1976]. **O seminário, livro 23**: o Sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LACAN, J. [1960-1974]. **O Triunfo da Religião, precedido de Discurso aos Católicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LENCI, M. A. Rasuras no real: um esboço do passe que subverte. **Ato Freudiano**, Juiz de Fora, 19 jun. 2019. Disponível em: <http://atofreudiano.com.br/2019/06/19/rasura-no-real-um-esboco-do-passe-que-subverte/>. Acesso em: 16 set. 2019.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo GH**. 18. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1995.

LO BIANCO, A. C.; COSTA-MOURA, F. Inovação na ciência, inovação na psicanálise. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v20n2/1809-4414-agora-20-02-00491.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

LOPARIC, Z. **Ética e Finitude**. São Paulo: Escuta, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23- 50.

MELMAN, C. **A Família, Incidências Formadoras e Patogênicas**. 1993. Inédito.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. Entrevistas por Jean-Pierre Lebrun. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MELMAN, C. **Novos estudos sobre a histeria**. Rio de Janeiro: Tempo Freudiano, 2018.

MONACO, F. F.; GUIMARAES, V. N. Gestão da qualidade total e qualidade de vida no trabalho: o caso da Gerência de Administração dos Correios. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 67-88, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v4n3/v4n3a05.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

OÑATIVIA, A. C. **Alfabetização em três pro postas**: da teoria à prática. São Paulo: Ática, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

RIVERA, T. **Guimarães Rosa e a psicanálise**: ensaios sobre imagem e escrita. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SANTOS, J. L. G.; COSTA-MOURA, F. Angústia de castração e objeto: limites do processo analítico. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 922-938, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8599/6491>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, [s.l.], v. 31, n. 3, p. 493-510 set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790/37015>. Acesso em: 24 ago. 2019.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2002.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARILDES, M.; CARVALHO, G. T. (org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

WINOGRAD, M. Psicanálise, ciência cognitiva e neurociência: notas para uma interlocução sobre o corpo pensante. **Psiché**, São Paulo, ano 10, n. 19, p. 179-195, set./dez, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psyche/v10n19/v10n19a12.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.