

O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade

Francisco Ramos de Farias

Departamento de Fundamentos da Educação da UNIRIO.
Programa de Pós-Graduação em Memória Social (UNIRIO-PPGMS).
Doutor em Psicologia.
e-mail: frfarias@uol.com.br

Received 25 June 2007; accepted 17 October 2007.

RESUMO

Abordar o fracasso escolar, no âmbito das patologias contemporâneas, requer situar a dimensão histórica das relações sociais características de uma época. Quando aludimos ao aforismo: o inconsciente é o social, estamos desvinculando-nos das leituras que opõem indivíduo e sociedade e pensando o fracasso escolar como reflexo de contingências, transformações históricas e determinações inconscientes na rubrica de sintoma social, cuja estrutura é o reflexo da produção do discurso dominante de uma época. Por isso, faz-se necessário situar o discurso e a prática pedagógica que surgiu na Era Moderna para compreender o fracasso escolar, expressão que vai de encontro aos ideais esperados, pela escola, em termos do funcionamento ideal de aprendizagem. Mas, se o sintoma resulta de uma verdade recalçada, qual verdade figura no fracasso escolar? Trata-se do retorno e insistência decorrentes do destino que a civilização confere ao mal-estar do ser falante. Assim, o fracasso escolar, retorno de uma verdade, atrela-se à contingência histórica, ou seja, concerne às patologias da atualidade nas quais persiste o ideal de transformar e melhorar a sociedade, pelo aprimoramento da técnica e progresso científico, condições para libertação e felicidade. A execução de tal empreitada pauta-se num modelo forjado, que enquadra a criança numa infância tecnicizada. De resto, o fracasso escolar insinua-se na contramão das demandas sociais, que exigem igualdade e ceifam as expressões de singularidade, pois revela uma verdade subjetiva, excluída dos espaços instituídos pelo discurso dominante, que prima por modalidades ortopédicas para sustentar o ideal de homens perfeitos.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Sintoma social. Subjetividade. Inconsciente.

Schooling failure within the scene of contemporary pathologies.

ABSTRACT

An approach to schooling failure, within the sphere of contemporary pathologies, requires placing the social relationships in a historical dimension, characteristic of an epoch. When we refer to the aphorism: the unconscious is the social; we disengage ourselves from readings that place the individual versus society and think Schooling Failure to be the reflex of contingencies, historical transformations and unconscious determinations that carry the initials of the social symptom, which is structured as the reflection of discourse production dominant of the period. It is therefore necessary to place discourse and pedagogical practice, which emerged in the Modern era, in order to understand Schooling Failure, an expression that directly opposes the ideals expected of schooling in terms of excellence of the learning function. What truth is depicted from Schooling Failure if the symptom results from repressed truth? It refers to the return and insistence stemming from the destination that civilization confers to the discomfort lived by humans. Thus, Schooling Failure, the return of a truth, attaches itself to a historical contingency or belongs to present day pathologies, wherein, the ideal to transform and to better society with scientific progress and improvement of technique persist as conditions for liberty and happiness. The execution of such an assignment is aligned to a forged model that imprisons the child in a technical childhood. Finally, Schooling Failure, as it reveals subjective truth, insinuates itself into the wrong direction to social demands that impose equality and cut out expressions of singularity excluded from spaces established by the dominant discourse, which give priority to orthopedics forms in order to sustain the ideal of perfect men.

KEY –WORDS: Schooling Failure. Social Symptom. Subjectivity. Unconscious.

1 – Dimensão histórica

A instituição escolar, originalmente, voltada para os interesses da classe dominante excluía o oriundo de camadas sociais desfavorecidas economicamente, bem como os portadores de quaisquer indícios pelos quais o sujeito como uma entidade negativa, era inscrito no contexto social. Num primeiro momento, sequer era aventada a possibilidade de o diferente circular na escola. Em seguida, foram criados os primeiros “depósitos” de lixo atômico não reciclável, com a terminologia classes especiais, cuja finalidade era manter a segregação. Em tais espaços ortopédicos, pretendia-se forçar o sujeito a um processo de *adaptação*, por considerá-lo em estado de desvio, de erro, de anomalia ou de defeito. Nesse modo de proceder, a diferença deveria ser completamente apagada e, caso isso não acontecesse, era conhecido o fracasso da utilização de procedimentos encarregados para a correção. Quando essa prática pedagógica foi alvo de severas críticas, tentou-se uma nova política, o processo de *integração*, em que o sujeito-alvo deveria realizar um contorcionismo, para se integrar aos demais, considerados, pela norma vigente, como “normais”. A escola oferecia alternativas ao sujeito para se desdobrar em esforços, visando integrar-se a um conjunto de valores considerados inabaláveis, próprios do repertório do modo de proceder da elite dominante.

E qual o papel da escola? Na condição de aparelho ideológico de Estado, apenas reproduzia os interesses da classe que se encontra no poder, sem que fosse pensada qualquer possibilidade de transformação ou mudança. Mas, questionamentos e inquietações colocaram em xeque a própria instituição escolar, no tratamento ao diferente, sinalizando os efeitos negativos de uma política adaptativa ou integrativa. Em nome desses questionamentos, começou-se a pensar na categoria da *inclusão*, que pressupõe, como ponto de partida, a interação entre os diversos que compõem um segmento da tessitura social. Não se trata mais de querer desfazer a diferença, nem eliminar o diferente, mas sim, proceder a um outro tipo de tratamento com o diferente. Eis a tônica da escola nas últimas décadas do século XX. Assim sendo, a escola inclusiva representa um questionamento dos paradigmas da modernidade que

norteavam as práticas pedagógicas, o que, certamente, se revela como um momento de crise. Em primeiro lugar, como dar suporte a uma prática educativa inclusiva, numa sociedade que funciona com o objetivo explícito da exclusão? Como a escola reage às diferenças sem se desligar desse contexto social que funciona de modo excludente e segregativo? E, como formar uma nova geração de educadores que façam a escolha por uma educação inclusiva, em nome da interação e cooperação?

Ao longo da história das transformações referentes ao processo educativo, é comum assinalar as situações de impasses, surgidas do encontro entre o aluno e a instituição escolar, geralmente expressos em termos que, quase sempre, sugerem idéias de falhas, problemas, déficits e, enfim, fracasso escolar.

É interessante observar que a idéia de fracasso escolar, durante muitas décadas, era concebida como algo relativo às possíveis deficiências do aluno em se ajustar aos modelos formulados pelos ideais da instituição escolar. Nesse sentido, apontava-se para o processo de maturação do aluno, em termo de atraso, ou falta e, em alguns casos, levantava-se questões sobre a ineficácia do método, ou mesmo carência cultural. Para que possamos analisar a questão do fracasso escolar, como um novo sintoma produzido no século XX, é necessário fazer um recurso e situar acontecimentos diretamente vinculados ao aparecimento desse fenômeno.

O século XX, em todas as suas manifestações, traz as marcas do declínio dos esteios fincados com o advento da ciência moderna. Também reflete a herança de duas grandes revoluções ocorridas no solo europeu ocidental: a revolução francesa, que defendeu o lema da igualdade, liberdade e fraternidade e, a revolução industrial, da qual decorreu a construção do primeiro sistema fabril do mundo moderno. Ambas são responsáveis pelo surgimento das relações inéditas na história, em detrimento das quais são elaborados novos modos de laço social. Sendo assim, ao fenômeno fracasso escolar concerne, sobretudo, a rápida transformação no âmbito do trabalho, momento em que a sociedade torna-se cada vez mais tecnicizada. Mas alertemos que o fracasso escolar somente pôde surgir com a escolaridade obrigatória no final do século XIX e que, no século XX, toma proporções cada vez mais significativas, em consequência das mudanças radicais na sociedade. A esse respeito, é conveniente salientar que tal

fenômeno não resulta apenas das exigências da sociedade moderna, visto que temos no fracasso escolar “um sujeito que expressa seu mal-estar, na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são predominantes” (CORDIÉ, 1996:17). Desse modo, podemos afirmar que a pressão social serve somente de agente de cristalização de um distúrbio que se inscreve na história singular de cada um.

A obrigatoriedade de escolarização pressupunha a quebra da barreira entre pobres e ricos, pela igualdade de chances a todos, sonho que esteve e ainda está muito longe de se realizar. Mas, se tal obrigatoriedade é ditada por esse ideal, temos, na tentativa de supressão das distinções, mediante a educação do povo, a simples tradução de necessidades econômicas, pois a revolução industrial que assumiria um papel significativo no campo da economia, modificou profundamente a paisagem social: as máquinas deveriam substituir os homens, como se desejava, mas também, como se temia, fazia-se urgente a necessidade de adaptação do homem a esse novo cenário, no sentido de adquirir novas competências em termos de um saber particular que em muito se diferencia do saber-fazer manual. A exigência de posse de um saber técnico somente se colocou nessas circunstâncias. A partir de então, não ter tal modalidade de saber, veio a ser considerado como incapacidade, ou mesmo indício de uma deficiência. Eis o tempo em que os ofícios eram exercidos a partir de uma saber técnico, e aquele que não fosse portador de tal modalidade de saber engrossaria a lista fatal dos excluídos.

Essas foram as conseqüências da passagem de um modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, o que não ocorreu sem marcadas convulsões sociais, visto que o domínio do mundo pelo discurso capitalista produziu mudanças irreversíveis em todo o planeta em maior ou menor grau.

Nesse cenário, ainda no século XIX, a política educacional traz a marca dos três grandes vetores, responsáveis pelas ruínas das pilastras que serviam de suporte ao homem, no mundo antigo: a) a crença no poder da razão e da racionalidade científica, como o grande legado do pensamento cartesiano, b) o projeto liberal de mundo, com a dimensão de igualdade para pôr em ocaso a indesejável desigualdade, baseada na

tradição de herança familiar e, c) a luta pela consolidação dos estados nacionais, ou seja, a instauração da ideologia nacionalista, defensora de um arranjo político mais ofensivo, para a implantação de redes públicas de ensino.

Mas as propostas não mostraram os resultados esperados. Em princípio, o século XX, palco das grandes contradições, demonstrou que a idéia de escolarização obrigatória, no sentido de transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão, ainda é um sonho a se realizar. Isso quer dizer que o ingresso do homem no campo das letras, das máquinas, da ciência e da moralidade, não se constituiu em argumentos convincentes para livrá-lo da tirania, da desigualdade social e da exploração. É nesse contexto, na chamada “era dos extremos, com o colapso da sociedade burguesa do século XIX, com a desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano” (HOBBSAWM, 1995:24), que o fracasso escolar fez seu surgimento como mais um dos sintomas que encabeçam a lista das diferentes modalidades de sofrimento que acometem o homem da era contemporânea.

O panorama dessa era constituiu uma espécie de ontologia educativa, que levou ao desencadeamento de pesquisas e políticas educativas. Em princípio, disso resultou uma certa “psicologização” do cotidiano escolar, quando o processo educativo foi definido como o desenvolvimento de capacidades, aptidões e habilidades. Obviamente, essa visão partia do pressuposto de que as capacidades já deviam fazer parte do repertório de condutas do aluno, pelo menos, em estado nascente. O não desenvolvimento era interpretado, a partir de questões centradas no aluno e assim a responsabilidade da escola não era sequer cogitada, ou seja, os agentes do processo educativo passavam incólumes, ao se isentarem de tomar partida nesse processo. Não faltaram pesquisas para apontar as causas do fracasso escolar. Certamente, cada investigação revestia-se de uma ideologia, em função das premissas apontadas.

O fracasso escolar pensado como o insucesso, conseqüência de defeitos, deficiências ou falhas, ou seja, o mau êxito na escola foi abordado segundo três vertentes etiológicas.

2 – Perspectivas etiológicas do fracasso escolar

2.1 – A concepção das anomalias orgânicas

O primeiro movimento nessa busca de causas para explicar o fracasso escolar consistiu no apelo às anomalias orgânicas que eram consideradas também para explicar outras nuances das condutas do homem que não estivessem em consonância com os padrões vigentes numa dada época. Esse é o fruto da herança referente ao ato revolucionário empreendido por Vesálio que, desafiando a ordem sagrada, dedicou-se ao estudo do interior do corpo. (FOUCAULT, 1977). Como os achados corpóreos foram tomados para explicar a dinâmica do corpo vivo, então se produziram indícios para explicar as variações de ação humana pelo uso do conceito de lesão.

De igual modo, a vertente que postula as causas orgânicas para explicar o fracasso escolar empenhou-se na mensuração de valores indicadores de inteligência que eram tomados como parâmetros nas decisões dos educadores sobre o destino do aprendiz. Havia a assunção da ideologia de que a genialidade era um fator decorrente da hereditariedade. Assim, o fracasso escolar passa a ser definido no âmbito de uma condição patologizante, em termos de incapacidade, o que concorreu para a segregação das diferenças, na medida em que, pela utilização de critérios normativos, o insucesso era localizado no aprendiz, a partir de suas limitações cognitivas. Nessa abordagem de cunho biológico, atribui-se ao aprendiz a provável falta de aptidão, ou prontidão necessária ao processo de aprender, em função de um déficit corpóreo. Essa visão ideológica, na modernidade, evoluiu para a prática da medicalização, como forma de correção de possíveis desvios. A idéia de correção já estava presente no auge da Era Medieval, visto que aqueles que apresentavam tais aspectos diferenciais eram sacrificados, segundo a crença de portarem uma força demoníaca. Assim, os diferentes eram eliminados. Nessa concepção, o fracasso escolar era alocado na rubrica de anormalidade, uma vez que a diferença era considerada como aquilo que produz um desvio, quer dizer se afasta da norma. Daí o surgimento da expressão criança anormal.

2.2 – Dinâmica do ambiente familiar

A hipótese de um ambiente familiar favorável ao aparecimento do fracasso escolar resultou do empréstimo de termos do campo do saber psicológico, que se propunham a explicar as dificuldades de aprendizagem, em função da dinâmica nas relações familiares, especialmente nos primórdios da vida. Assim sendo, o fracasso era o resultado de um desajuste no âmbito das relações familiares que, como tal, seria passível de um tratamento clínico. Cabe salientar que, se na abordagem genética, o fracasso seria entendido como anormalidade, quando se considera o contexto familiar na sua entropia, o fracasso passa a ser o resultado de um desajuste e disso surge o rótulo criança problema.

2.3 – A hipótese da carência cultural

A teoria da carência cultural também comparece na lista de possibilidades de explicações do fracasso escolar, visto que valores, crenças, hábitos e habilidades consideradas como típicas de uma classe social, são tomados como mais adequados para um desenvolvimento psicológico sadio.

Preconceitos e estereótipos são os eixos que norteiam a prática pedagógica em que os oriundos de classes menos favorecidas são considerados mais agressivos, desinteressados e inconstantes. Certamente, tem-se nisso a formulação de que o pobre é o depositário de defeitos. Tal teoria advoga que a criança, produto da privação cultural demonstra deficiências nas funções relacionadas às operações cognitivas.

Na tentativa de suprir a carência, surgiram os programas de educação compensatória, com o objetivo de oferecer às crianças das classes sociais marginalizadas condições para recuperarem o atraso, no sentido da diminuição do estado de carência. Esse modo de proceder assentava-se na ideologia de que o modus vivendi de uma classe social poderia, facilmente, ser transportado a outra. Eis um projeto equivocado, que pretendia mudar as condições de vida da criança, sem que nenhuma abordagem institucional fosse posta em prática para discutir a escola.

2.4 – A abordagem psicanalítica

Além dessas possibilidades temos aquela que focaliza o que significa o aprender para a criança e o ensinar para o professor. Assim como o aprender pode ser o fruto de sua curiosidade infantil, transformada em desejo de saber, o ensinar liga-se ao desejo de transmitir o legado cultural construído pelos antepassados. Temos assim, duas molas em ação: o desejo de saber e o desejo de transmitir.

No tocante ao desejo de saber, acionado no aprendente, podemos pensar que o fracasso escolar pode resultar da pressão da demanda de uma sociedade, da família ou mesmo da escola, pois sabemos que a escola ensina, mas não faz nascer em alguém o desejo de aprender. Esse concerne à própria subjetivação, ou seja, faz parte da condição humana, mas pode encontrar-se embotado, ou mesmo inibido. Por isso, o fracasso escolar pode ser a denúncia de uma forte pressão no sujeito para atender um ideal que o anule e o impeça de se expressar em termos de sua dinâmica desejante, pois crianças repetentes trazem “à tona a questão da diferença, do Outro e não são fáceis. Borram os limites apesar de viver entre limites. Viver no entre, que é um lugar de vertigem, entre repetir e não mais, entre estar na escola e fora dela. Ser repetente é viver o entre da escola” (ABRAMOVICH, 1997:196). Analisado nesses termos, o fracasso escolar pode ser compreendido como uma modalidade de sintoma social, ou seja, como uma resposta do sujeito às exigências de uma época, em nome da eficiência desmedida que, num mundo globalizado, é tomada como índice de realização e parâmetro de felicidade, bem estar e sucesso. Não obstante, convém salientar que, se entendemos a contemporaneidade como a era atual, marcada por uma radical transformação de valores, é provável que o homem, ainda nostálgico dos esteios da era moderna, produza respostas sintomáticos aos vetores em vidência no seu cotidiano.

3 – Prática educativa e Conhecimento

Começemos pela palavra educar que, derivada do latim educare, quer dizer criar, alimentar, ter cuidado com, adestrar animais, formar e instruir. Eis o sentido

geral, pois numa acepção poética, educar significa moldar, esculpir e escrever. É importante salientar que, na educação, atualiza-se algo da ordem de uma marca que molda, que possibilita certa condição existencial e que burila o ímpeto próprio da suposta condição selvagem, considerada como uma modalidade de natureza presente na cria humana. Nessa acepção, o termo educar tem a conotação de endireitar, no sentido de ajustar a um modelo considerado ideal.

Mas, quando se formula um processo para promover uma certa retidão, é preciso que algo seja percebido, no contexto social, como diferente, e esse diferente receba uma conotação negativa, como a história nos retrata nas apreciações das fatalidades conhecidas como “crianças selvagens” (MALSON, s/d).

Não obstante, podemos destacar outras interpretações do que seja a educação.

Em primeiro lugar, podemos nos referir a um processo de transmissão de um conjunto parcial de conhecimentos. Isso quer dizer que o aprendente adquire um certo domínio sobre algum dos mundos possíveis e acaba sendo marcado por aquilo que é aprendido. Assim, entendemos que o aprendente, quando aprende, chega enfim a se perceber num laço com seu mestre, firmando, desse modo, um traço de identificação e, ainda, encontra-se submetido a uma tradição, empreendida como uma dose de existência, ou seja, uma cota de saber-fazer com a vida.

Em segundo lugar, podemos entender a educação como a transmissão de um certo saber existencial que não se reduz ao conhecimento sobre nenhum mundo possível. Tal formulação, nos leva a compreender que a reconstrução do conhecimento estende-se para além das fronteiras da vida. Assim, falamos que o saber faz um apontamento para um ideal que não é encontrável nas diferentes situações da vida.

Em terceiro lugar, podemos compreender a educação como *dívida* existencial ou simbólica, pensada na relação credor-devedor, parâmetro para se pensar a condição de existir e de desejar. Em se tratando do desejar, tem-se algo que se articula ao saber. Mas é pertinente advertir que sobre o desejo não há conhecimento possível. Daí quando situamos a díade saber-desejar, estamos diante de um paradoxo caracterizado pela relação entre o quer se quer saber e o recalque que aí opera. No tocante à dívida, sabe-se que o aprendente tem com o ensinante uma modalidade de

dívida simbólica, visto que o patrimônio transmitido é da ordem dos signos e dos símbolos e não da ordem das coisas, pois “a transmissão não comporta divisão: é mesmo um excesso que está em jogo” (FARIAS, 2005:68). Da mesma forma, o conhecimento construído na relação é também a partir dos símbolos. Isso quer dizer que o aprendente nada deve, no real, porque aquilo que é transmitido não faz parte de qualquer propriedade do ensinante. Dito de outro modo: o ensinante doa ao aprendente aquilo que faz parte de uma tradição dos sistemas de conhecimento. Assim, entendemos que o ensinante invoca uma tradição, de modo que, aquilo que é transmitido é um signo da dívida de ensinante, pelo empréstimo que faz com a tradição e também do desejo em causa no ato educativo. Isso pode ser compreendido como sendo o transmitir fazendo parte de uma totalidade, mas, não é, de longe, todo o conhecimento.

Em quarto lugar, entende-se a educação como a transmissão de uma saber ideal, uma vez que, no ato educativo, há uma cota de dever ser. Em se tratando do ideal, destaca-se a vertente simbólica relativa ao saber, que é veiculado como um saber não sabido e a vertente imaginária que se apresenta como se o saber fosse algo semelhante a uma certeza, ou seja, trata-se da forma de um dever ser, mas, como mandato especular.

Esses quatro vetores (conhecimento, saber, desejo e dívida), se articulam em todo o processo educativo de modo que o educar ocorre por um ato de filiação a idéias, aos sistemas epistêmicos e dívidas e, assim, estamos frente a ferramentas importantes para refletir sobre o fracasso escolar, não como um déficit orgânico, intelectual, ou mesmo uma carência cultural. Sem sombra de dúvida, estas condições devem ser consideradas como acessórias, e não como causa de um processo tão complexo imbricado nas teias da era contemporânea.

4 – Fracasso escolar: um sintoma social

Para circunscrever a temática referente ao fracasso escolar, é preciso assinalar que, no âmbito da vida cotidiana, a constituição da subjetividade e as transformações decorrentes do ato educativo se pressupõem e, às vezes, se confundem. Isso quer

dizer que o ato educativo opera num campo de legalidade, num espaço onde, de um lado, encontra-se o dever-ser (mais ou menos cumprido) e, de outro, uma modalidade de amor, em última instância, não correspondido. De igual modo, a constituição dos arranjos subjetivos somente é possível dentro de certos limites.

Considerando essa pressuposição mútua, indica-se, geralmente, que o ato educativo tem lugar na confluência da adequação entre as características maturacionais, próprias da condição evolutiva, e da utilização de estratégias científicas de ensino. Pelo menos, esse é o pensamento presente em nossos dias que remonta à modernidade. Não obstante, se a educação fosse somente possível em decorrência dessa adequação, então ser-se-ia obrigado a concluir que o sucesso do ato educativo se deve ao emprego de um método adequado, no momento maturacional próprio ao aprendiz. Certamente, temos de concluir que apenas existem métodos, mas nada pode ser afirmado no tocante à adequação. Sendo assim, a compreensão de uma adequação natural é bastante contraditória, além de ser inconsistente. Disso decorre então que, muitas vezes, o fracasso escolar é explicado pela falta de uma suposta adequação natural. Eis uma leitura problemática por ser fundamentada numa premissa ilusória.

Uma questão relevante é que o fracasso escolar tenha sido registrado nos tratados pedagógicos somente no século XX. Indagaríamos: essa condição não existia em outras épocas ou, caso existisse, teria passado despercebida? Certamente, a minoria, como é conhecida atualmente pela denominação fracasso escolar, não era objeto de interesse da ciência no sentido de um registro estatístico nem de preocupação pedagógica, mesmo porque esses sujeitos não eram evidenciados em funções das condições em que viviam, ou seja, as exigências impostas ao homem eram de outra natureza que não produziram o fracasso escolar como sintoma social.

Mas o cenário, forjado no momento em que o cotidiano escolar passa a ser objeto de preocupação psicológica nos finais do século XIX, coincide com o momento em que a categoria fracasso escolar faz sua aparição e passa a ser objeto de discussões e investigações, ou seja, circula nos meios científicos. (HEBRAD, 1975).

Talvez tenha sido em função da psychologização do ato educativo, que a categoria fracasso escolar tenha tido sua enunciação, mas, certamente, como defeito, falha, inadequação metodológica, ou qualquer atraso na expressão das capacidades funcionais. Esse modo de compreender, herdeiro dos auspícios da modernidade, não aventou a possibilidade de considerar dois aspectos fundamentais no fracasso escolar. Um, de cunho meramente político, ou seja, o fracasso escolar encontra-se intimamente vinculado à degradação e aos elos frouxos no sistema de leis de um país, o que compreendemos como sendo a maior renúncia à educação. Outro, ligado ao engendramento da prática política e à produção de sintomas sociais, como respostas contemporâneas às novas modalidades de produções subjetivas, ou seja, as modalidades de laços que o sujeito estabelece com o saber.

Assim, aproximamos fracasso escolar e sintoma social, uma vez que o sintoma social é produzido em consonância com o discurso dominante de um dado momento histórico. Sendo assim, não podemos mais pensar o fracasso escolar em termos das conseqüências da aplicação de um método de ensino inadequado, de condições desfavoráveis, ou mesmo de professores despreparados. Tampouco, podemos compreendê-lo como um sintoma surgido de uma história singular, entendido meramente como uma condição repetitiva do sujeito.

Estamos salientando que os sintomas sociais revestem-se das roupagens próprias a cada época, em função do discurso que impera e, sendo assim, não podemos desvinculá-lo do cruzamento do discurso capitalista com o discurso científico, na era contemporânea. Dito em outras palavras: procuramos entender como o fracasso escolar articula-se no âmbito da inscrição desse cruzamento discursivo (SINATRA, 1995). Sem sombra de dúvida, a imperiosidade dessa convergência discursiva trouxe para o sujeito um espectro de exigências bem amplo, ao mesmo tempo em que reduplicou o número de oferendas dispostas como bálsamos ilusórios, destinadas a minimizar as agruras próprias do existir. Talvez, por esse motivo, convive atualmente no âmbito da escola, com aprendentes que não se transformam pelo saber ou que desistem da pertinência à escola. Esses indícios servem de alerta para que categorias tenham lugar no sentido da melhor compressão do processo de

transmissão do saber. Notadamente, as expressões utilizadas para enunciar tal condição, como dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e outras, são, na verdade, um apelo extremado de que é possível existir uma outra condição de ensino que não deve estar ocorrendo na escola. Por outro lado, parte-se da condição de sucesso, sendo esse o caminho tão infrutífero, quanto o que advoga pelo funcionamento ideal de aprendizagem.

Acredita-se que, se eliminados determinados obstáculos, o sucesso manifesta-se sem problemas. Estaria-se assim promulgando a ilusão de que haveria uma essência latente, que estaria impedida de expressão, em razão de alguns obstáculos. Desse modo, o fracasso escolar é encarado como uma entidade externa que se instala no seio do processo educativo. Daí então, medidas são desencadeadas, no propósito de combatê-la. Mas operando nessa impropriedade, o fracasso escolar tem passado incólume aos procedimentos destinados a revertê-lo, principalmente, quando se tenta abordá-lo como um mal a ser eliminado, ou uma doença a ser tratada.

O campo educacional pedagógico encara o fracasso escolar como uma entidade externa, instalada no seio do processo educativo. A par dessa visão, decorre a idéia de que se trata de um mal a ser prontamente combatido pelas diversas modalidades de práticas que têm suporte no discurso científico, como a medicalização, programas de suplementação alimentar (FONTES, 1999:109), reformas educacionais, fomento e incentivo às pesquisas sobre o fracasso escolar, medidas técnicas-administrativas e educação compensatória. Todas essas indicações de práticas trazem embutida a idéia de que existem falhas no desenvolvimento, que deveriam ser compensadas. Não obstante, as inúmeras tentativas, decorrentes da utilização de diferentes metodologias, não vêm produzindo o resultado esperado pela pedagogia, em termos da minimização dos chamados problemas de aprendizagem. A persistência dessa situação evidencia que não se pode pensar em garantias, no que se refere ao processo de ensino, por envolver no seu contexto estratégias concernentes ao amor, assim estamos diante de um impossível expresso de diferentes modos, tanto positivos quanto negativos. Além do mais, não se pode pensar em sucesso quando a

transmissão de saber é realizada por um “bom mestre” munido do saber e dos instrumentos para transmiti-lo (PATTO, 1991).

De resto, a ciência, através das mais variadas tecnologias, produz objetos e os disponibiliza para o consumo e nestes estão incluídos o perfil do aprendente ideal e do ensinante competente pensado como um agente responsável em propiciar condições que se revertam em dispositivos, capazes de minimizar o sofrimento da vida. Eis o ideal da modernidade que o tomamos como matriz para entender o fracasso escolar. Em princípio, fracasso escolar se opõe ao sucesso na escola que, por sua vez, é o lugar em que uma prática teorizada tem lugar, no sentido de possibilitar alternativas ao sujeito para alcançar sucesso em sua vida. Isso significa a promessa de acesso aos bens de consumo, difundidos como essenciais ao bem estar e à felicidade. Certamente a criança encontra-se aprisionada nesse ideal, principalmente se considerarmos a difusão em ampla escala da síndrome de atenção, como elemento de explicação dos possíveis insucessos. Aqui nos deparamos com uma via que toma a contramão do processo educativo, visto que a educação deve ser definida como o processo, cujo propósito é levar o sujeito a encontrar um lugar possível na sociedade, ou seja, no mundo das relações sociais que se estabelecem em decorrência da passagem pelas etapas da infância e da adolescência. Para alcançar tais propósitos, é preciso que a educação seja suficientemente “boa”. Difícil é formular os balizadores para realizar o processo em tais condições. Mas temos um caminho por onde começar a trilhar nessa seara complexa: entendemos por uma boa educação o processo que implica deveres e direitos, para as instâncias simbólicas de autoridade, que impõe ao homem os limites que abrem o pórtico do campo do desejo. Assim, temos condições de firmar laços sociais e exercer a cidadania. Isso quer dizer que estamos frente a uma proposta do que seja o educar, muito diferente dos ideais formulados pela modernidade, em termos de individualismo e independência. Esclarecendo esse aspecto, queremos destacar que a proposta da modernidade concentra-se na difusão do ideal de que a criança e o homem devem estar sempre felizes e radiantes. Para tanto, contou com um aliado poderoso que são os meios de comunicação, ao disponibilizar a lista interminável de produtos e serviços para garantir a alegria e a felicidade do homem

moderno. Mas certamente, essa ação da mídia verteu-se, por outro lado, num grande paradoxo: os bens são divulgados, mas o sujeito deve ter poder econômico para adquiri-los. Sendo assim, estamos frente a uma possibilidade de frustração nas comunidades de baixa renda, na busca de soluções para garantir os caminhos que levem a uma realização plena.

O cenário então é bastante exigente: as crianças perderam o direito de sofrer, de chorar e de se entristecer. Para garantir que não haja tristeza, infelicidade, dor, medo e outras nuances da subjetividade, o saber científico produziu e disponibilizou para utilização, uma legião de especialistas, como os agentes técnicos aptos a fornecer as melhores soluções aos problemas da vida. Esse modo de engendramento social tem conseqüências imediatas: a educação que tinha lugar no âmbito familiar ficou terceirizada: os pais não são mais vistos como pessoas boas e eficientes para educar seus filhos, ou seja, de certa forma, foram depostos de sua função junto aos filhos: os especialistas são então representados, na tessitura social, como aqueles que sabem mais sobre as crianças e, desse modo, é tarefa deles proferirem a última palavra. Além disso, há também uma tecnologia que, da mesma forma, destitui o professor de seu saber sobre como ensinar.

A ordem mundial pressupõe a construção de um mundo perfeito funcionando de forma autônoma para que o homem seja feliz. Mas a contrapartida da felicidade oferecida é o homem estar preparado, de forma versátil, para ocupar lugares nesse mundo competitivo. Sem dúvida, o homem encontra-se na obrigação de realizar esse ideal de perfeição, na crença de que alcançará um futuro feliz, mediante o consumo das oferendas disponíveis. Isso equivaleria dizer que o ideal difundido é o de que todos sejam iguais, desprovidos de singularidade, competentes e sem falhas. Não estamos ante a promulgação de uma modalidade sofisticada de eugenia?

Não deixemos de salientar que a educação geral e a escolar seguem, em grande parte, a trilha traçada pelos anseios da modernidade que, de certa forma, estabeleceu um padrão do que deve ser a criança e o aprendiz: o aprendiz ideal é aquele com o qual todos os professores desejam lidar, ou seja, o aprendiz que aprende tudo, sem grandes questionamentos, sem dar muito trabalho, sem violências

e sem desrespeito às normas estabelecidas. Fica assim patente que esse é o aprendente que se converte no protótipo de provar que as metodologias utilizadas são eficientes e boas. Quando esse ideal falha, ou seja, quando o aprendente fracassa, torna-se então necessário buscar a causa do fracasso e desenvolver as formas de superá-lo.

As fórmulas de superação são estabelecidas em termos de uma ortopedia que desconhece que esse fracasso está relacionado a uma verdade subjetiva, de uma dada prática discursiva. Sendo assim, não podemos atribuir o fracasso às causas apontadas em termos das condições econômicas, materiais, metodológicas, técnicas, cognitivas e biológicas. Essas sim, seriam circunstâncias que, eventualmente, são tomadas como simplificações, mas, não devemos esquecer que tais condições devem ser consideradas para não cair em outra modalidade de simplificação.

5 – Considerações finais

Aprendentes que fracassam na instituição escolar podem trazer, como esse indício, questões relevantes de cunho subjetivo que, na relação com a família, com a escola e com o professor, podem estar exacerbadas em funções de ideais em pauta. Tais questões exigem um outro tempo e outros recursos para se considerar o aprendizado e assim podem ser uma forma de contestação e de transgressão do aprendente quando se percebe diante da ameaça em ver anulada sua dimensão desejante frente à possibilidade de corresponder a uma demanda postulada, em termos de um ideal a ser alcançado. Sendo assim, a escola, a família e o professor, estando em condições de escutar os ruídos que concernem à produção subjetiva dos alunos multirrepetentes podem, de maneira proveitosa, desnaturalizar os processos da prática educativa serializados e normatizadores, apoiados na idéia de que as capacidades de cada faixa etária se produzem gradualmente. Isso quer dizer que a construção do conhecimento não decorre de um processo acumulativo, progressivo e linear da aprendizagem num tempo previamente determinado.

Sendo assim, o sujeito que não aprende pode assim estar expressando, de forma salutar, uma alternativa de que não se vê perdido em atender os ideais da

família, da sociedade, da escola e do professor. Isso seria adotar um sintoma para fazer a ruptura a uma ordem linear, para suscitar alguma mudança que possa representar um desafio ao conjunto de ideais cristalizados pré-estabelecidos. Desse modo, são tecidas condições para o questionamento da estrutura institucional, na medida em que o fracasso do aluno estaria, em certo sentido, indo de encontro às expectativas da instituição escolar. Sendo assim, a recusa ou inibição a aprender, não aprender ou ter problemas de aprendizagem nada mais são do que momentos e ritmos diferentes do percurso da aprendizagem. Constantemente, esses ritmos não são compreendidos em função de julgamentos e expectativas, de acordo com padrões lineares das instituições educacionais: a família, e principalmente a escola.

Se a escola, a família e o professor têm condições de pôr em contenção o nível de expectativas, principalmente o professor pode assumir um papel privilegiado no sentido de intervir, como mediador, na zona de desenvolvimento proximal, e provocar avanços que espontaneamente não ocorreriam. Nesse sentido, o fracasso pode ser compreendido como um efeito da interação da criança com a escola e com o professor, que não abre mão de ter alunos ideais. Sendo assim, entendemos que o trabalho de investigar a ação pedagógica tem sua importância, se não se limitar às suas próprias circunstâncias. Desse modo, a compreensão da origem da dificuldade de aprendizagem tem suas bases em várias nuances de desconhecimento. Em princípio, o desconhecimento, divulgado pela psicologia do desenvolvimento, de que as capacidades cognitivas apresentam ritmos diferentes, a temporalidade não pode ser a mesma para todos os aprendentes. Também há o desconhecimento da importância de desafiar o sujeito a refletir sobre sua ação. Por fim, não se considera o fato de que, nos dias atuais, a escola se organiza segundo regras morais, que primam pela homogeneidade, pela harmonia e pela eficiência. Sendo assim, o fracasso escolar deve ser considerado como resultado da inibição do desejo de aprender e, também, como dispositivos para a reflexão sobre os saberes e práticas pedagógicas instituídas na escola.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, A. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997, p. 166.
- CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FARIAS, F. R. O lugar do ensinante no processo de transmissão do saber. *Revista Ciências Humanas*. XI, (11), nº. 1, 2005.
- FONTES, A. M. Fracasso escolar: um sintoma social. In: LAJONQUIÈRE, L. e KUPER, M. C. (orgs). *A psicanálise e os impasses da educação*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense, 1977.
- HEBRAD, J. Instruction ou education. *Ornicar?*. Bulletin Périodique di Champ Freudien. 26–27, 1975.
- HOBBSAWM, E. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MALSON, L. *As crianças selvagens*. Porto: Livraria Civilização, s/d.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SINATRA, E. S. *Variantes del argumento ontológico en la modernidad*. In: SINATRA, E. S.; SILLITTI, D. e TARRAB, M. (comp). *Sujeto. Goce y modernidad*. Buenos Aires: Atuel, 1995.