

## Poema em linha reta

**Fernando Pessoa**

*(Álvaro de Campos)*

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.  
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.  
E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,  
Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita,  
Indesculpavelmente sujo,  
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,  
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,  
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas,  
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante  
Que tenho sofrido enxovalhos e calado,  
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;  
Eu, que tenho sido cômico às criadas de hotel,  
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos moços de fretes,  
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar,  
Eu, que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado  
Para fora da possibilidade do soco;  
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,  
Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.

Toda a gente que eu conheço e que fala comigo.  
Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,  
Nunca foi senão príncipe - todos eles príncipes - na vida...  
Quem me dera ouvir de alguém a voz humana  
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;  
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!  
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.  
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?  
Ó príncipes, meus irmãos,

Arre, estou farto de semideuses!  
Onde é que há gente no mundo?  
Então sou só eu que é vil e errôneo nesta terra?  
Poderão as mulheres não os terem amado,  
Podem ter sido traídos - mas ridículos nunca!  
E eu, que tenho sido ridículo sem ter sido traído,  
Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?  
Eu, que venho sido vil, literalmente vil,  
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

# 1

## Sobre a noção de fracasso

### Do desígnio de Deus ao mérito

Tanto a noção de sucesso quanto a de fracasso não existiam na Antiguidade nem no período medieval da forma como as concebemos hoje. Assim, propomos uma breve recapitulação da história desses conceitos para melhor introduzirmos nossa questão.

Ocupar uma posição inferior na hierarquia social assume diferentes sentidos e efeitos subjetivos diversos de acordo com o lugar e a época em que essa situação acontece.

Essas oscilações ocorrem em função das diferentes explicações sobre o que leva alguém a ter ou não êxito na vida. Em seu livro *Desejo de status*, o filósofo Alain de Botton dedica um capítulo às origens da ideologia meritocrática para abordar a gênese da angústia moderna relacionada ao fato de ter status menos elevado na sociedade ocidental cristã.

Segundo o autor, a partir do início da peregrinação de Jesus até a segunda metade do século XX, o homem com posição inferior na sociedade tinha nas mãos três parábolas/narrativas sobre sua importância, que, por sua vez, produziam um efeito profundamente consolador e apaziguador do que hoje chamamos de angústia.

A primeira parábola que o autor propõe é: *O pobre não é responsável por sua situação e é o mais útil na sociedade*. Em outras palavras, a sociedade medieval e pré-moderna era dividida em três classes – camponeses, clero e nobreza –, porque assim Deus determinou. E a vida do camponês era materialmente difícil, mas de seu trabalho dependiam o clero e a nobreza.

A segunda parábola seria: *O status inferior não tem conotações morais*. De uma perspectiva cristã, nem a riqueza nem a pobreza poderiam servir de guia para determinar o valor moral de alguém. Afinal, Jesus tinha sido um homem superior e abençoado, mas fora um carpinteiro, enquanto Pilatos tinha sido um importante funcionário imperial, mas era pecador – o que nos conduz a concluir que o lugar de uma pessoa na hierarquia social não refletia as suas reais qualidades.

A terceira parábola: *Os ricos devem sua riqueza ao que roubam dos pobres*. Segundo Botton, essa narrativa assumiu grande influência entre os séculos XVIII e XX. Aos pobres era lembrado que os ricos tinham alcançado seus privilégios por meio de pilhagem e fraude, em vez de virtude e talento. Em suas palavras:

Elas (essas narrativas) orientavam os menos afortunados para três ideias constantes: de que eles eram os verdadeiros criadores de riqueza na sociedade e consequentemente eram dignos de respeito; de que status terreno não tinha valor moral aos olhos de Deus; e de que os ricos não eram, de qualquer modo, dignos de honra, porque eram usurpadores, e seu destino era encontrar um fim horrível em um cenário de revoluções proletárias iminentes e justas. (Botton, 2005, p. 76)

Podemos afirmar, então, que as antigas sociedades de ordens, com privilégios transmitidos por linhagem e ausência de mobilidade social, amparavam-se fortemente na tradicional filosofia cristã. No âmbito dessa fé consoladora, o fracasso ou o sucesso material não tinha qualquer relação direta com o valor moral do indivíduo. Exerciam também o papel de importantes “reduzores de angústia” a arte e a literatura de então, focadas claramente no discurso do elogio à pobreza e na sua relação direta com a virtude. Esse arcabouço filosófico e religioso contribuiu fundamentalmente para o estabelecimento de um senso de dignidade, sem nenhuma conotação adversa em relação ao que hoje denominamos “fracasso do indivíduo na sociedade”.

No entanto, outras narrativas começavam a tomar forma em meados do século XVIII, ganhando cada vez mais influência e desafiando as parábolas anteriores na opinião pública, e tiveram, entre outros, o efeito de tornar o *status* pouco elevado algo preocupante e difícil de suportar.

À medida que a sociedade medieval evoluiu para a era pré-moderna, o sistema de classes, de privilégios e de transferência de riqueza nas linhagens nobres começou a ser percebido como injusto por não considerar o talento real do indivíduo e, principalmente, a possibilidade de ascensão social. Em paralelo, a história encaminhava a sociedade para um período de significativas melhorias materiais.

No plano imaginário, tanto individual como coletivo, começava a ser gestado o embrião do que a sociedade moderna considera o *fracasso* e,

consequentemente, o da sensação de que o insucesso se tornaria cada vez mais difícil de ser suportado.

Conforme a busca e a conquista da riqueza material avançam de forma contínua e acentuada, em diversos segmentos da sociedade, e passam a ser consideradas como ideais úteis à sua evolução, o moralismo da tradicional filosofia cristã perde força, e o valor das pessoas deixa de estar relacionado apenas ao de suas almas.

A ideologia da meritocracia – que se opõe ao princípio igualitário, com seu apelo por igualdade completa na distribuição de bens entre seres humanos, e ao princípio hereditário – expande-se em diferentes velocidades nas legislações sociais dos séculos XVIII e XIX, reduzindo dramaticamente o espaço das sociedades estamentais. Com isso, o novo modelo que ganha força se alicerça, primordialmente, na possibilidade de maior mobilidade social num ambiente de crescimento da riqueza.

As diferenças de renda e prestígio passam a se justificar pelo talento/mérito dos indivíduos. Vai se fortalecendo a crença numa relação entre mérito e validação pessoal na sociedade, que reconhece na capacidade individual de obter sucesso e acumular bens materiais uma nova condição moral associada à virtude e ao caráter do indivíduo.

Neste novo modelo de sociedade, ao bem-sucedido é concedido um elemento de validação pessoal que o nobre não conheceu, por herdar sua posição e riqueza pela linhagem. Ao mesmo tempo, “o fracasso financeiro passou a ser associado a um sentimento de vergonha que o camponês pobre não sentia.” (Botton, 2005, p. 88)

Podemos concluir que o lado sombrio dessa evolução histórica reside na possibilidade de interpretar como válida a seguinte contraposição: Se o bem-sucedido merece o seu sucesso, o fracassado deve merecer o seu fracasso. (Botton, 2005, p. 88)

### **A dicotomia sucesso/fracasso: uma construção moderna**

Gostaríamos de propor uma primeira definição de fracasso com base no que dissemos até aqui. O fracasso, na análise do teólogo Pierre Congar em *O*

*olhar cristão sobre o fracasso*, “supõe que um sujeito consciente tenha visado a uma meta, mediante o funcionamento de meios, e que tal meta haja malogrado e que disso ele tenha consciência”. (1970, p. 159) Essa definição destaca a estreita relação entre a noção de fracasso e o homem moderno. Dito de outro modo, ela nos faz reconhecer a exigência de dois elementos para que se possa falar em fracasso: um *indivíduo* livre, consciente de um resultado ou de uma *finalidade* a ser atingida.

Em seu estudo, Congar ressalta a inexistência de uma história do problema do fracasso e a ausência na língua latina de uma palavra realmente correspondente ao que hoje, para nós, significa o termo “fracasso”. Ainda de acordo com o autor, podemos afirmar que a Antiguidade não conheceu este problema da mesma forma com que se deparou, por exemplo, com o da necessidade e o da liberdade.

Assim, podemos dizer que a Modernidade cristalizou uma forma dicotômica de pensar que se desdobra em pares conceituais antagônicos estruturantes de todo o conhecimento ocidental – como, por exemplo, ao circunscrever e definir o que seria sucesso para, em seguida, contrapô-lo ao fracasso. Vale lembrar ainda que assistimos tanto a um acirramento dessa polarização como a um afunilamento das concepções de sucesso e fracasso na contemporaneidade.

O advento da Modernidade está intimamente relacionado aos ideais de mudança, ruptura e inovação<sup>2</sup> e à relevância do indivíduo – ou da *subjetividade* – como lugar privilegiado da certeza, da verdade e da origem dos valores, em oposição à norma anterior que enfatizava a importância da tradição. Em seu âmbito, encontramos também o ideário iluminista, que, por sua vez, valoriza as noções de *razão*, que se impõe com a promessa de libertar o homem do obscurantismo, e de *progresso* – princípios iluministas presentes nos fundamentos da escola moderna.

---

<sup>2</sup> Nossa intenção aqui não é a de conceituar a Modernidade, período histórico controverso e paradoxal. Pretendemos antes destacar características e tensões que fundamentam e justificam a relação intrínseca entre a noção de sucesso e fracasso e o homem moderno. Nesse sentido, apoiamos-nos na periodização da Modernidade proposta por Danilo Marcondes, que se estende entre os séculos XVII e XIX, incluindo, portanto, o Iluminismo, pensamento europeu característico da segunda metade do século XVIII, que vê na educação um importante instrumento para a difusão do conhecimento. Para a periodização da Modernidade: Danilo Marcondes, 2004; para os paradoxos da Modernidade: Antoine Compagnon, 2003.

A noção de progresso<sup>3</sup> implicou também uma mudança na concepção de *tempo* e de *devir* do homem moderno. O futuro deixa de ser mera repetição do passado em obediência a uma lógica cíclica, na medida em que a valorização do indivíduo faz com que o homem possa intervir no seu destino e construir o seu amanhã. Alavancada nessa ruptura com a visão de um devir cíclico, a história é instaurada com um sentido ascendente. A ideia de progresso e de um futuro melhor é firmemente incorporada à história.

No âmbito da Modernidade estão, portanto, as ideias de progresso e de renovação, que pregam ao indivíduo a libertação do obscurantismo e da ignorância por meio da difusão da ciência e da cultura em geral. A ideia de Modernidade não é compatível com o dogmatismo e, por isso, introduz a razão no lugar antes ocupado pela religião.

Contudo, para obedecer ao imperativo de ser autônomo, o homem precisa produzir-se, ser um *self-made-man*, único, descolado de suas origens e desenraizado. A partir daí, pode, portanto, construir seu futuro guiado por seus ideais. O futuro deixa de ser uma previsão para se tornar uma invenção

Entretanto, observamos que a promessa de liberdade veiculada na Modernidade rapidamente se converteu em uma padronização de ideais de sucesso. Aquilo que passou a ser considerado como sucesso é marcado por insígnias muito específicas, tais como: visibilidade, êxito econômico, informação e produtividade. Verificamos que, rapidamente, a oferta de liberdade concedida

---

<sup>3</sup> O Iluminismo legou para a posterioridade uma perspectiva utópica, a da ciência, que pareceu oferecer à Humanidade um futuro radiante. O fim da fome, o controle de doenças, o domínio da natureza e a eliminação das distâncias eram promessas da ciência e da técnica que seduziram o século XX. No entanto, num mundo que passava por mudanças vertiginosas, Freud, em 1929, escreveu sobre seu ceticismo em relação ao progresso, em seu artigo *Mal-estar na Cultura*. Destacamos aqui uma passagem do texto que deixa clara sua posição: “As etapas isoladas desse progresso são do conhecimento comum, sendo desnecessário enumerá-las. Os homens se orgulham de suas realizações e têm todo o direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido, sobre o espaço e tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta a milhares de anos, não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes. (...) Há muito tempo, ele (o homem) formou uma concepção ideal de onisciência que corporificou em seus deuses. A estes atribuiu tudo o que parecia inatingível aos seus desejos ou lhe era proibido. Pode-se dizer, portanto, que esses deuses constituíam ideais culturais. Hoje, ele se aproximou bastante da consecução desse ideal, ele próprio quase se tornou um deus. (...) O homem, por assim dizer, tornou-se uma espécie de ‘Deus de prótese’. (...) As épocas futuras trarão com elas novos e provavelmente inimagináveis grandes avanços nesse campo da civilização e aumentarão ainda mais a semelhança do homem com Deus. No interesse de nossa investigação, contudo, não esqueceremos que atualmente o homem não se sente feliz em seu papel de semelhante a Deus.” (1929, p. 111-112)

pela mobilidade do capital aprisiona o homem, que, para “ser alguém”, deve submeter-se ao imperativo da fama, da riqueza e do desempenho. Se em Kant, como veremos, o homem e a educação encontravam na disciplina, na instrução, na prudência e na emancipação intelectual ideais a serem perseguidos, um norte que orientava seu caminho e suas escolhas, hoje, observa-se um desvio dessa busca em direção à conquista de tais insígnias, e isso no prazo mais breve possível.

Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman, a condição moderna é estar em movimento. “A opção é modernizar-se ou perecer.” (2004, p. 34) Para o autor, é constante o desejo do homem de *se* fazer diferente do que é, de se refazer e de continuar se refazendo. O projeto da Modernidade prometia libertar o indivíduo da identidade herdada. De acordo com o sociólogo, a Modernidade transformou a identidade, que era uma questão de *atribuição*, em *realização* – fazendo dela, assim, uma tarefa individual, de responsabilidade do indivíduo. (1997, p. 30)

Contudo, para além da liberdade e autonomia conquistadas, o homem sem amparo da tradição, sem o lastro, sem o peso da herança, sem a ordem e os ideais que norteavam seu caminho, ele se angustia, corre risco de se perder, de ficar à deriva, desamparado. A responsabilidade de seus sucessos, mas também de seus fracassos, recai inteira sobre seus ombros.

Cria-se a ideia do fracasso como resultado de uma “escolha errada” feita no lugar errado e na hora errada. O homem então vive à espreita, deve se manter no lugar certo, na hora certa, para fazer a escolha certa. Todavia, esses lugares são difíceis de serem delimitados, são móveis, mutantes; surge a imagem do homem perseguindo o tempo, a sensação de se estar sempre correndo o risco de perder uma boa oportunidade – essa condição pós-moderna é uma significativa fonte de angústia.

As noções de progresso e ascendência nos colocam num movimento de fuga permanente em direção a um “possível sucesso” que nos aguarda mais adiante e para o qual nos movemos por força de uma atração irresistível. Tal movimento de fuga contribui para que o homem se descole do seu passado, perca sua memória e, conseqüentemente, a capacidade de narrar sua própria história.

Nesse sentido, é sintomático o modo como o culto ao sucesso está disseminado no imaginário contemporâneo – o que traz como consequência

imediate a formação de subjetividades moldadas segundo mecanismos de segregação que consideram fracasso tudo aquilo que foge ao padrão estabelecido.

### **O fracasso na condição pós-moderna**

No decorrer do século XX, com o advento da revolução tecnológica, emerge uma nova questão: a de se estaríamos cruzando o limiar de uma nova era, chamada Pós-Modernidade. Jean François Lyotard, filósofo francês, cunhou esse termo em 1979 com a publicação de seu livro *A condição pós-moderna*. Desde então, vários autores contemporâneos dialogam com essa possibilidade.

Jameson<sup>4</sup>, Guiddens, Lipovestsky, Bauman e Habermas, embora usem o termo pós-modernidade com enfoques distintos sobre a contemporaneidade, consideram o momento atual como uma subfase da Modernidade e propõem outros termos – Alta Modernidade, Hipermodernidade – para designá-lo, que, por sua vez, indicam uma exacerbação, uma radicalização de características modernas. Habermas não considera o fracasso do projeto iluminista; em vez disso, julga inacabado o projeto da Modernidade. Para Jameson, a pós-modernidade corresponde à resposta cultural das transformações ocorridas no sistema capitalista que implicaram o denominado Capitalismo Tardio<sup>5</sup>.

A esse respeito, podemos concluir com um comentário de Jameson que indica a direção para essa discussão:

(...) decidir se o que se encontra diante de nós é uma ruptura ou uma continuidade, se o presente deve ser visto como historicamente original ou como mera repetição do mesmo em nova embalagem não é algo que possa ser justificado empiricamente, ou defendido em termos filosóficos, (...) o conceito, se existe um, tem que surgir no fim, e não no começo de nossas discussões do tema. Essas são as condições – as únicas, penso, que evitam danos de uma classificação

---

<sup>4</sup> *Pós-Modernismo – a lógica cultural do Capitalismo Tardio*, Jameson, 1999, Ed. Ática; *As consequências da modernidade*, Guiddens, 1991, Unesp; *Os tempos hipermodernos*, Lipovetsky, 2004, Ed. Barcarolla; *O mal-estar na pós-modernidade*, Bauman, 1997, Zahar; *Modernidade, um projeto inacabado*, Habermas, 1989, Ed Ponto.

<sup>5</sup> A teoria laciana da contemporaneidade também não supõe uma ruptura com a Modernidade e sim, como explica o psicanalista Marcus André Vieira, uma mudança de registro fundada na exacerbação de algo que já estava lá e em uma nova aliança entre seus principais personagens. “Por essa razão, somos levados a recusar o termo pós-modernidade. A contemporaneidade laciana é assim um altamodernidade, ou como prefere Miller aproximando-se de Lypovestky uma hipermodernidade.” (2004, p. 2).

prematura – em que o termo (pós-modernidade) pode continuar a ser usado de forma produtiva. (Jameson, 1999, p. 25)

O fato é que este debate sobre a contemporaneidade e os avanços do capitalismo nos remete a uma questão sobre o surgimento de um “novo homem”. Afinal, estarão em curso um processo de destruição do dito sujeito da Modernidade e, simultaneamente, a construção de um novo sujeito pós-moderno?

A hipótese desenvolvida pelo filósofo Dany-Robert Dufour em *A arte de reduzir cabeças* é considerada pelo próprio autor como radical. Dufour afirma estarmos assistindo a um rápido e fulminante processo de destruição do elaborado sujeito da Modernidade, o duplamente referenciado sujeito crítico (kantiano) e sujeito neurótico (freudiano). Esta substituição se dá por uma nova forma de sujeito, dito pós-moderno, caracterizado pela limitação na sua faculdade de juízo, impelido ao gozo do consumo e a uma relação de troca completamente dessimbolizada. Ainda no prefácio, Dufour registra: “Os homens não devem mais entrar em acordo com os valores simbólicos transcendentais, simplesmente devem se dobrar ao jogo da circulação infinita e expandida da mercadoria.” (Dufour, 2005, p. 13)

Esse novo sujeito que surge é precário, acrítico, vulnerável a flutuações identitárias e pronto para todas as conexões mercadológicas possíveis. Deixa de existir a relação de dependência às grandes figuras (Deus, o Rei, a República), que é substituída por uma obrigação de se definir autorreferencialmente, passando, portanto, a sujeito dele mesmo. A possibilidade apontada no texto de Dufour é de que “a exigência da submissão a si seja ainda mais pesada de sustentar que a submissão ao Outro<sup>6</sup>”. (Dufour, 2005, p. 129)

Consequentemente, na pós-modernidade, deixa-se de lidar com o sujeito neurótico, culpado, sustentado pela suposição de um Outro cuja expectativa ele permanentemente não deixaria de decepcionar. Assim, os sentimentos de onipotência quando o indivíduo é bem-sucedido e de impotência para o indivíduo

---

<sup>6</sup> O conceito lacaniano de grande Outro marca uma alteridade para além daquela entre o eu e o seu semelhante – o outro com minúscula. Para além das identificações imaginárias narcísicas, que constituem o eu, o grande Outro marca uma anterioridade, ele pré-existe ao sujeito, a partir da qual o sujeito se constitui. O Outro no ensino de Lacan assume diversos sentidos, no âmbito desse trabalho quando empregamos o termo Outro é à Linguagem e à Cultura à que nos referimos. Como veremos no próximo capítulo, se trata de uma função que pode ser encarnada pelos pais ou exercida pela Escola e que abriga o do “ideal do eu”.

fracassado passam a definir e potencializar a dicotomia sucesso x fracasso para o sujeito pós-moderno.

Em seu texto, Dufour examina os fatores críticos que levam à produção do “novo homem na era do capitalismo total”, o dito sujeito pós-moderno. O autor sustenta a tese de que o neoliberalismo, ou o que considera a presente e dominante forma assumida pelo sistema capitalista no mundo ocidental, utiliza-se de um processo de dessimbolização fundamentado no pragmatismo, no utilitarismo e no realismo contemporâneo, resultando numa forma inédita de dominação do sujeito pós-moderno.

Destaca-se como novidade nesse processo de dominação o fato de não serem utilizados nem o controle nem a repressão institucionais presentes nas sociedades disciplinares descritas por Foucault, mas a desinstitucionalização – uma forma menos constrangedora e menos onerosa de garantir a sua efetiva implementação. O objetivo fundamental dessa nova forma de dominação, portanto, não é produzir sujeitos submissos, mas sim obter “indivíduos precários, instáveis, abertos a todos os modos e todas as variações do mercado”. Em suma, o modelo cuja implementação se fundamenta num discurso agradável por ser percebido subliminarmente como libertário, de proclamação de autonomia e ampliação de tolerância em todos os campos. O imperativo desse modelo é o de que “as mercadorias circulem” e, portanto, é preciso não apenas “menos Estado”, mas menos de tudo que possa significar entrave à circulação expandida da mercadoria.

### **Novas formas de segregação**

Se um dos pólos da Modernidade se constitui em torno das noções de *beleza, ordem, limpeza*, toda ordem, lembra-nos Bauman (1997), produz suas próprias desordens, e cada modelo de pureza, sua própria sujeira que deve ser varrida. Assim, a construção de uma ordem produz, da mesma feita, mecanismos de segregação daqueles que dela não participam.

Cada época e cada cultura têm um certo modelo de beleza, ordem e limpeza, um certo padrão ideal a ser mantido intacto e incólume às disparidades.

Nesse sentido, o *estranho*, por não comungar das suposições locais, ameaça expor a arbitrariedade desses modelos ideais.

Por sua vez, a rapidez com que tais modelos mudam impede que as atividades de “purificação” acompanhem o ritmo das mudanças e nada mais parece seguro: a incerteza e a desconfiança governam nossa época. Estamos sempre traçando novas linhas divisórias, identificando e separando novos estranhos.

A prosperidade não está mais garantida com o “passar do tempo”, no futuro que parece cada vez mais incerto e nebuloso. Não parece mais tão evidente que os homens sejam sujeitos autônomos, senhores de seus destinos e que estejam se dirigindo a um porvir melhor.

Um dos nomes atribuídos ao estranho da contemporaneidade é o de *fracassado*. Denominar o estranho de fracassado é uma forma de torná-lo menos perigoso: “Eles nos ameaçam porque não chegaram até onde chegamos, não conseguiram.”

No livro *Mal-estar da pós-modernidade*, Bauman afirma que, embora não fizesse parte do projeto da Modernidade, a produção de refugio humano é uma consequência desse período e sua remoção, um problema da pós-modernidade.

As utopias modernas diferiam em muitas de suas pormenorizadas prescrições, mas todas elas concordavam em que o “mundo perfeito” seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje aprendida permaneceria sábia amanhã e depois de amanhã, e em que as habilidades adquiridas pela vida eram também, pelo que se esperava, um mundo transparente – em que nada de obscuro ou impenetrável se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; *nada ‘fora do lugar’; um mundo sem ‘sujeira’; um mundo sem estranho*. (Bauman, 1997, p. 21)

Se antes o coletivo, as instituições amparavam e absorviam aqueles que não encontravam seus lugares na ordem, hoje, o estranho, o refugado, o fracassado são indesejáveis e fortemente rechaçados, espera-se que eles se tornem invisíveis. Na sequência, podemos dizer que novas formas de segregação exigem, por sua vez, novas formas de inclusão e, hoje, percebemos que esta tende a ser garantida pela via jurídica. A judicialização<sup>7</sup> da vida é uma tendência

---

<sup>7</sup> A judicialização da vida é o movimento contemporâneo no qual o Poder Judiciário emerge como instituição mediadora da vida e das relações sociais.

contemporânea que penetrou no âmbito escolar, por exemplo, pela legislação referente à educação inclusiva.

### **O conflito da educação na contemporaneidade: a tensão entre o fracasso e a eficácia**

Tomaz Tadeu da Silva<sup>8</sup>, aceitando a tese de que vivemos uma nova época histórica – a Pós-Modernidade, diferente da Modernidade – sublinha o contrassenso de a Educação permanecer uma instituição moderna.

Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar a cidadã ou o cidadão da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Neste sentido, *o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação*. (Silva, 2003, p. 112)

Em *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*, Pablo Gentili<sup>9</sup> analisa as relações entre a educação e o neoliberalismo. Gentili entende que, no modelo neoliberal, “a sociedade não apenas sofre os impactos da crise da educação, mas também é responsável pela sua produção e reprodução”. (1998, p. 22)

O neoliberalismo hoje é compreendido como um projeto resultante da busca de alternativas à crise do capitalismo observada ao longo da segunda metade do século XX – constituído por um conjunto articulado de reformas institucionais, políticas e, principalmente, por significativos ajustes econômicos que resultam num capitalismo globalizado.

A consequência mais ampliada do neoliberalismo como projeto hegemônico é o processo de reestruturação material e simbólica da sociedade pós-moderna. Sua análise enfoca basicamente a possibilidade de esse processo resultar na transferência da educação da esfera da política pública para a esfera do mercado, conseqüentemente, transformando algo que deveria ser considerado como direito social de todos os cidadãos em apenas mais uma possibilidade de

---

<sup>8</sup> Professor e pesquisador de referência no campo da Educação, com ênfase em Teoria do Currículo.

<sup>9</sup> Pesquisador com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, reformas educacionais, América Latina e neoliberalismo e educação.

consumo individual e, como tal, sujeita exclusivamente ao mérito pessoal e à capacidade de consumir do indivíduo. Gentili afirma também que “o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social”. (Gentili, 1998, p. 22)

De forma resumida, a sua principal argumentação é a de que a deterioração da qualidade das escolas não é consequência apenas da baixa qualidade pedagógica, mas decorre principalmente de problemas políticos e éticos que resultarão num processo de exclusão crescente. Em outras palavras, o risco é o de estarem sendo criadas as condições para a ampla e crescente concentração do poder educacional. Consequentemente, este cenário potencializa o processo de dualização: êxito e fracasso na sociedade. Uma escola que melhora para poucos e piora para a grande maioria aprofunda a distribuição dos ditos bens educacionais entre os “ganhadores” e os “perdedores” da sociedade.

Vejamos o que escreve Lyotard (2002, p. 3/4) sobre o conhecimento na sociedade contemporânea. Ele parte da hipótese de que “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na dita idade pós-industrial e as culturas na dita idade pós-moderna”. A incidência das informações tecnológicas sobre o saber deve ser considerável, afirma o autor: “Ele é ou será afetado em suas duas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos.”

Sucumbe o projeto iluminista de ciência, em que o saber e a busca do conhecimento têm o sentido de retirar o homem do obscurantismo, de sua mediocridade, para elevá-lo a um estado superior, ético, moral e político.

O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa outra produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu ‘valor de uso’. (Lyotard, 2002, p. 4-5)

Lyotard afirma (2002, p. 89) que o ensino hoje é legitimado pelo *desempenho*. Segundo o autor, a pergunta que o estudante se faz não é mais: “isso é verdadeiro?”; mas: “para que isso serve?”, que deve ser traduzida por: “isto é vendável?”

Assim, se o mercado subordina o ensino à sua lógica, o próprio saber ganha estatuto de mercadoria. Nesse sentido, as escolas e universidades seriam solicitadas a formar *competências* e não mais a *transmitir ideais*.

Com efeito, neste contexto, um outro significante muito cultuado no meio acadêmico é *competência*, que assume os mais variados sentidos. Em seu artigo *Currículo e competência*, Elisabeth Macedo<sup>10</sup> (2002, p. 117) indica certa confusão sobre o que é entendido como competência. A autora afirma haver pelo menos duas tradições pedagógicas sobre a noção de competência que vêm sendo mescladas nas atuais políticas curriculares. A primeira origina-se na teoria construtivista de Piaget, popularizada para o campo da formação de professores por Perrenoud, e a segunda é originária fundamentalmente da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental. A autora defende que a concepção predominante nos documentos oficiais apresenta uma grande influência da tradição americana, especialmente no que se refere às finalidades sociais da escolarização, em que escola, conhecimento e mercado de trabalho estão fortemente associados.

A fronteira entre o sucesso e o fracasso torna-se cada vez mais tênue, e a incerteza contemporânea alimenta a ameaça constante do fracasso. Nesse contexto, a *educação* surge como um escudo e uma garantia contra o fracasso. Para ser atraente e se valendo de uma linguagem quase midiática, o discurso da educação vende a ilusão da garantia do sucesso, oferecendo uma multiplicidade de saberes e habilidades. O foco do processo educativo deixa de ser a formação de um sujeito emancipado e crítico, como propunha Kant, para desenvolver habilidades as mais flexíveis para atender à demanda de um mercado cada vez mais competitivo e mutante.

Predominaria hoje a mentalidade de que o ensino está voltado para a capacitação profissional, com viés prático e finalidade de formar um ser capaz de otimizar o sistema, de fazê-lo mover-se. O saber estaria submetido ao imperativo da eficácia: para ser considerado válido e ganhar legitimidade, estaria obrigado a funcionar com o objetivo de produzir resultados ou ganhos. Dessa forma, a escola é capturada pelo discurso capitalista e submetida à lógica do custo/benefício. A

---

<sup>10</sup> Professora da UERJ autora de referência no Brasil na área de Currículo. Suas pesquisas recentes têm buscado definir o currículo como espaço-tempo de enunciação cultural num diálogo entre a Teoria do Currículo e as abordagens pós-coloniais da contemporaneidade.

boa escola seria sinônimo de um bom investimento, aquele que garante “100% de aprovação no vestibular”.

Além de sua submissão ao mercado, um tema igualmente importante surge ao abordarmos o saber na contemporaneidade: o *tempo*. As noções de “conhecimento”, “aprendizado”, “saber”, “operações psíquicas” e de “cognição” supõem pensamento e, portanto, tempo. Se, como vimos com Lyotard, existe uma antecipação, ou melhor, uma inversão dos tempos com os quais estamos acostumados a lidar – ou seja, se é verdade que o aprendizado não se dá mais desinteressadamente, mas se avalia antes o interesse do conhecimento –, resta-nos levantar uma questão fundamental: perguntamo-nos se não se produz um curto-circuito nos tempos piagetianos que fundamentam a operação cognoscente, quais sejam, *assimilação* e *acomodação*<sup>11</sup>.

Como pensar as operações de assimilação e acomodação como etapas necessárias à produção de saber na era do instantâneo, do imediato, do eterno presente, da hipervelocidade?

Como nos alerta Walter Benjamin (1936, p. 206): “O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. O homem conseguiu até abreviar a narrativa.” Observamos que essa tendência à abreviação se dá na esfera do pensamento que se quer cada vez mais objetivo, calculista, pragmático, em detrimento do pensamento meditativo, reflexivo, que tem seu fim em si mesmo.

Observamos igualmente tal tendência na conclusão do ensino de segundo grau e no ingresso antecipado à faculdade via aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Verificamos o mesmo movimento na duração do ensino superior, com ofertas de graduações com duração de dois anos e meio.

Nesse sentido, vale lembrar que, no final do século XIX, Nietzsche já se preocupava com a pressa do homem moderno. Na apresentação de um livro, adverte o leitor de que este era destinado aos leitores calmos, “aos homens que ainda não foram arrastados pela pressa vertiginosa da nossa época precipitada (...) – portanto, a bem poucos homens! Mas estes homens não podem já habituarem-se a calcular o valor de cada coisa pelo tempo economizado ou pelo tempo perdido, eles têm ‘ainda tempo’. Esse homem “medita sobre o que leu, talvez, durante

---

<sup>11</sup> Mecanismos de adaptação que estruturam e impulsionam o desenvolvimento cognitivo. Processo pelo qual os esquemas mentais existentes modificam-se em função das experiências e relações com o meio: *desequilíbrio* – *assimilação* – *acomodação* – *equilíbrio*.

muito tempo depois de ter fechado o livro. E não para escrever um resumo ou ainda um livro, somente como tal para meditar!”. (1872, p. 47)

Hanna Arendt também dedicou um ensaio sobre o tema da educação, mais especificamente sobre a crise da educação nos Estados Unidos nos anos 50, que, por sua vez, considera um reflexo da crise da educação ocidental do mundo moderno. Nesse ensaio, publicado sob o título *Crise da educação*, a autora afirma que o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da *autoridade*, nem da *tradição*, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar num mundo que não é estruturado nem pela autoridade, nem tampouco mantido coeso pela tradição.

Com a *perda da tradição*, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado (...) Mas não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás – toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, (...) significaria que humanamente falando teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (Arendt, 2007, p. 129)

Outra particularidade do saber na sociedade contemporânea é a sua *fragmentação* – que obedece à lógica da Revolução Industrial e à consequente especialização excessiva do conhecimento. A organização pré-capitalista do trabalho, especialmente a atividade do artesanato, permitia, em consequência do seu ritmo lento, a apreensão da totalidade do que era produzido e uma sedimentação da experiência. Ao contrário, a institucionalização da produção em série como numa linha de montagem – condensada na alegoria do autômato proposta por Chaplin em *Tempos modernos* – promove um esvaziamento de sentido de uma atividade mecânica. Com efeito, a predominância do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente ao aluno estabelecer um vínculo entre as partes e o todo. Isso ocorre também nas universidades, por exemplo, nos cursos de licenciatura, nos quais a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação não trabalham de maneira transdisciplinar.

Segundo Edgard Morin, no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2001, p. 14), a educação dominante comete o equívoco de trocar o todo

pela parte, separando os objetos do conhecimento de seu contexto, fragmentando o mundo e fracionando os problemas. Perde-se com isso a noção do todo, o que acaba promovendo um divórcio entre conhecimento e vida e resulta num empobrecimento do conhecimento. Essa tendência vem sendo criticada por diversos autores, inclusive os que afirmam a necessidade atual de uma reforma do ensino, na medida em que a escola assume um papel determinante na formação do pensamento. O mundo globalizado exige uma relação diversa com o saber: determinada pela especialização, mas também pela flexibilização. É importante saber como o sistema funciona, como as coisas funcionam. O conhecimento específico precisa encontrar seu lugar e fazer *links* em uma *rede*.

Se aceitarmos a tese de Lyotard – segundo a qual não temos mais metanarrativas que legitimem o saber e a verdade alcançada é sempre consensual, local e jamais universal –, somos forçados a concluir que uma característica crucial de nossa época é um profundo questionamento sobre o conhecimento e o pensamento. No campo da Educação, depreende-se daí uma interrogação sobre os processos de seleção daquilo que deve ser considerado como conhecimento válido, do que deve ser ensinado, do processo de aprendizado e do próprio conhecimento do ser humano.

É surpreendente observar como a análise que faz Lyotard da contemporaneidade em 1979 apresenta semelhanças com aquela realizada por Nietzsche em 1872. Na sua juventude, Nietzsche, ainda como professor de Filologia Clássica na Universidade da Basileia, proferiu as cinco conferências reunidas e publicadas no livro *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*. O grande tema dessas conferências residia na importância dada por Nietzsche à educação e ao ensino dos jovens para uma formação que privilegiasse o desenvolvimento do pensamento e da cultura. Sua preocupação decorria em grande parte do processo de modernização pedagógica em implantação nas escolas alemãs: “É o futuro destas instituições alemãs que nos deve reter, quer dizer, o futuro da escola primária alemã, da escola técnica alemã, do ginásio alemão, da universidade alemã.” (Nietzsche, 1872, p.42)

O jovem professor, então com 27 anos, já criticava o processo educacional, que, na sua visão, não permitia a adequada formação de um indivíduo singular,

capaz de constituir a sua própria identidade, a sua particular humanidade e firmar o conceito da autocultura (*bildung*).

Esse processo de modernização pedagógica era criticado por Nietzsche por se sustentar basicamente na implementação da tese da extensão e ampliação da cultura, acompanhada por um significativo aumento no número de estabelecimentos de ensino:

... duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim nos seus resultados, dominam atualmente os estabelecimentos de ensino: a tendência à extensão e a ampliação máxima da cultura e a tendência à redução, ao enfraquecimento da própria cultura. (Nietzsche, 1872, p. 61)

Nietzsche condenava também a educação considerada utilitária, que apenas ilustrava o aspecto profissional, tendo em vista os empregos existentes no Estado alemão da época:

O que mais pode fazer o Estado em prol de um excesso de estabelecimentos de ensino, do que estabelecer uma relação necessária entre o ginásio e os postos mais elevados da classe de funcionários, e também com uma grande parte dos cargos menos elevados, com o acesso à universidade, e mesmo com os privilégios niilistas de maior amplitude. (Nietzsche, 1872, p. 98)

Para Nietzsche, estava claro que o processo educacional não podia ser reduzido apenas a uma questão meramente burocrática, como o processo em curso levava a crer. Sua crítica estava basicamente centrada na percepção de que o risco desse processo era o de formar uma inteligência a serviço apenas do que hoje poderíamos chamar de economia de mercado:

(...) mas qual é a necessidade absoluta que impõe a manutenção de um número excessivo de escolas de cultura e, por conseguinte, que seja também inevitável um número excessivo de mestres de cultura, quando, na realidade, compreendemos muito claramente que a exigência deste excesso vem de uma esfera hostil à cultura e que as consequências deste excesso são vantajosas somente à falta de cultura? (Nietzsche, 1872, p. 97)

Em outras palavras, esse processo resultaria na formação de indivíduos oriundos dessas escolas que estariam voltados para uma busca existencial identificada essencialmente com conceitos utilitários, de adequação à ordem econômica. Consequentemente, estaria enfraquecida a formação do pensamento e

do real saber e privilegiado o atendimento do que poderiam ser consideradas hoje as demandas do mercado: “A moral que está aqui em vigor exige (...) uma cultura rápida para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro.” (Nietzsche, 1872, p. 62)

Nietzsche via na cultura e nos valores da Modernidade o coroamento do que considerava a “mediocridade” e a “barbárie”, resultando numa educação que mantinha os estudantes distantes das questões filosóficas relacionadas ao sentido da existência, fomentando apenas os valores da adequação, do conformismo, principalmente do oportunismo profissional: “... forças mais sadias que vêm da Antiguidade clássica não foram ainda descobertas nos nossos ginásios, isto é, aquelas forças que dão as armas para o combate contra a barbárie do presente.” (Nietzsche, 1872, p. 86)

Essas questões levantadas por Nietzsche podem ser consideradas atuais e relevantes quando se avalia o risco de assimilação, ou mesmo de subordinação, de um processo de formação cultural que gravite na órbita de influência da economia. Em outras palavras, efetivamente existe o risco de o saber e o pensamento serem em grande parte determinados por critérios ditados predominantemente pela realidade econômica e pelo momento político.

Outrossim, é real a possibilidade de a divisão do trabalho, determinada por processos econômicos, refletir-se nas ciências e na cultura e, por conseguinte, na distribuição das disciplinas acadêmicas e nos processos pedagógicos. A associação de uma política de estreitamento pedagógico, de ausência de uma visão de conjunto e, principalmente, de viés utilitário/profissionalizante na educação pode efetivamente gerar a degradação e, conseqüentemente, o fracasso do processo de formação do pensamento e do saber.

### **Notas sobre o *curriculum vitae***

Hoje, a criança ideal é aquela que “funciona bem”, que obedece ao imperativo da felicidade, da performance e do desempenho. Nesse sentido, é curioso pensar que quanto maior a voracidade do imperativo do sucesso, maior a resistência que se manifesta através do fracasso. Dessa forma, podemos dizer que

o fracasso escolar se apresenta como uma resposta aos ideais que orientam nossa sociedade. Assim como Freud observou em 1929 que o progresso não trouxe felicidade ao homem, verificamos que o avanço no conhecimento do funcionamento mental e no desenvolvimento cognitivo não representa garantia de uma aprendizagem sem fracassos. Segundo Eric Laurent:

(...) para que uma criança em nossa cultura tenha sucesso, é preciso que este sucesso esteja ligado ao saber, à formação. É preciso saber. É o único modo de encontrar emprego, não há mais o exército, não há mais trabalho no campo, existem cada vez menos instituições que podem acolher a criança, o que existe é o mercado, o lugar que se tem no sistema de produção e que é muito ligado ao saber. (Laurent, 1999, p. 12)

A vida na sociedade contemporânea não reserva lugar algum para o sofrimento nem para o fracasso. Busca-se, a qualquer preço, a ilusão da aparente felicidade. Dessa forma, prega-se uma educação na qual não há lugar para o sofrimento infantil nem para o sintoma. Qualquer deslize na escola abala o narcisismo dos pais e denuncia o mal-estar dos educadores. Na busca da felicidade, a sociedade lança mão de recursos variados em torno do fracasso escolar, que já pode ser considerado um bem de mercado.

No cenário contemporâneo, o fracasso emerge como aquilo que resiste ao sucesso, à rapidez e à eficácia – significantes intensamente cultuados nos dias atuais. Richard Sennet (2004, p. 142), em seu livro *A corrosão do caráter*, no capítulo dedicado ao fracasso, classifica-o como o grande tabu da Modernidade. Lembra-nos que a literatura popular está cheia de receitas de como vencer, mas em grande parte cala sobre como enfrentar o fracasso. Escreve o autor que aceitar o fracasso, dar-lhe uma forma e lugar na história de nossa vida pode ser uma possibilidade para nós, mas raras vezes a discutimos com os outros. Tememos falar abertamente com os outros sobre nossos fracassos, o que só aumenta nossa vergonha, e ficamos repetindo: “Eu não sou bom o bastante.”

Não se trata de rejeitar o sucesso, mas de criticar sua obrigação e, sobretudo, padronização. Critica-se rechaço do fracasso como se sua eliminação garantisse o sucesso.

O *curriculum vitae* é a melhor representação dessa ideologia que o filósofo Leandro Konder nomeia de triunfalista.

A sociedade, modernizada, precisa de organização e eficiência. Para obter um emprego, para conseguir uma promoção, fazer carreira, o sujeito precisa exibir suas qualidades, ostentar seus êxitos. Já existem até manuais que ensinam o cidadão a preparar seu *curriculum vitae*. A trajetória ascensional de cada um depende dessa peça de literatura, que lembra as antigas epopeias, porque nelas o protagonista – o herói – só enfrenta dificuldades para poder acumular vitórias. Os obstáculos servem apenas para realçar seu valor. O passado é reconstituído a partir de uma ótica descaradamente ‘triumfalista’. (Konder, 1983, p. 125)

Segundo o autor, uma verdadeira autocrítica exige uma espécie de “complementação negativa” para o *curriculum vitae*: “Depois de apregoar seus êxitos e seus méritos, a pessoa enfrenta o desafio de reconhecer suas frustrações, suas deficiências, seus fracassos, suas fraquezas.” Konder sugere chamar essa reconstituição dolorosa e necessária de *curriculum mortis*.

Nessa linha de pensamento, no que diz respeito à avaliação e sua ligação com a construção da autoimagem do aluno, coexistem no âmbito escolar tendências contraditórias. Essas diferentes leituras a respeito da avaliação escolar se inserem no debate sobre o papel da educação, que oscila entre o de reprodução da ideologia dominante e o de transformação da realidade. A primeira leitura, que já abordamos indiretamente, é aquela que estimula a competitividade, ao ensinar que “o segundo lugar é o primeiro perdedor”, que o importante é ganhar, classificando os alunos de acordo com seu desempenho. Outra diz respeito à corrente segundo a qual as más notas são nocivas ao bom desenvolvimento da autoestima do aluno, defende a substituição das notas – cruelmente objetivas e frias – por conceitos<sup>12</sup> e, por sua vez, a substituição de conceitos como “insatisfatório” para “não atendeu plenamente aos objetivos” ou “reprovação” por “retenção”. Podemos dizer que essas duas correntes endossam as tendências contemporâneas ou, no jargão da pedagogia crítica, reproduzem a ideologia dominante. É preciso lembrar que o fracasso escolar é de apenas uma das faces da estrutura; a outra é o sucesso. As duas estão indissolivelmente ligadas: suprimir o fracasso em nome da igualdade é suprimir também o sucesso.

Outra corrente, menos popular no âmbito escolar, sustenta que as más notas, as notas vermelhas, as recuperações e reprovações podem fazer parte do

---

<sup>12</sup> Ver anexo

histórico escolar de um aluno e que isso não o identifica nem tampouco condena seu futuro. Retomaremos essa vertente mais adiante.

### Leituras do fracasso escolar

A expressão *fracasso escolar* deixa ambíguo a quem se refere o fracasso. Trata-se de um fracasso da escola no exercício de sua função ou do aluno em atender às exigências escolares? Este último sentido é o mais corrente. Considera-se que um aluno está em situação de fracasso escolar quando ele está cursando uma série que apresenta uma defasagem importante em relação à classe que corresponderia à sua idade.

Anny Cordié<sup>13</sup> fez um longo estudo sobre o fracasso escolar que resultou na publicação do livro *Os atrasados não existem*. Nele, a autora chama nossa atenção para o fato de que toda época produz seus sintomas e suas patologias e que a mensagem que um sintoma dirige ao outro se nutre dos significantes mestres de um determinado momento da história e de um determinado contexto social. Cordié alerta que, no entanto, a pressão social funciona como um agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma *singular* na história de cada um.

Pensamos que, uma vez que o sujeito expressa seu mal-estar na linguagem de uma época, no caso contemporâneo, o fracasso escolar apresenta-se como um contraponto ao poder do dinheiro e do sucesso social, tão valorizados e predominantes nos dias que correm.

Nesse sentido, podemos dizer que, assim como a histeria encontra-se relacionada com o avanço da medicina e com a moral vitoriana, o fracasso escolar tem sua condição de emergência na instauração da obrigatoriedade escolar no fim do século XIX.

A obrigatoriedade escolar surge como um ideal republicano e como a tradução jurídica de necessidades econômicas decorrentes da Revolução Industrial. Com a urbanização e industrialização, inaugura-se o proletariado, que precisa adquirir um saber técnico diferente do *savoir-faire* manual e agrícola.

---

<sup>13</sup> Psicanalista lacaniana, membro da École de la Cause Freudienne, autora do livro *Malaise chez enseignant*, Paris, Seuil, 1998.

Até então, o analfabetismo não era visto obrigatoriamente como uma deficiência. “Os que ‘não tinham instrução’ podiam ter acesso a ofícios que permitiram a eles e suas famílias viverem; tinham seu lugar na sociedade, e a modéstia de seus proventos não os tornava fatalmente excluídos.” (Cordié, 1996, p. 19)

Já a pobreza na sociedade contemporânea, dita “de consumo”, gera uma frustração que o campesinato pobre do século retrasado não conhecia. Segundo Cordié, no contexto atual, podemos dizer que o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida. (1996, p. 20)

O campesinato diminuiu consideravelmente em número, e os agricultores de hoje, se quiserem sobreviver, devem tornar rentável sua produção com métodos modernos, acompanhar a economia de mercado, informatizar para administrar melhor, etc. Os artesãos são obrigados a fazer estágios de administração antes de abrir uma loja. Quase não há mais pequenos ofícios lucrativos. O desemprego veio agravar as dificuldades de inserção daqueles que ‘não estudaram’, pois a nova ordem econômica exige dos trabalhadores um nível de competência cada vez mais elevado. (Cordié, 1996, p. 19)

Cordié conclui alertando que “à era do proletariado sucedeu o tempo do estudante”.

O mundo se transforma velozmente, e corremos o risco constante de nosso saber se tornar inoperante, obsoleto e inútil. Várias especializações e mesmo novas profissões são criadas, enquanto outras são engolidas pelas novas demandas do mercado. O homem contemporâneo não pode parar de estudar, se informar, se reciclar, se capacitar e se flexibilizar – trata-se da *formação continuada*.

Paradoxalmente, apesar da importância que o estudo e a formação profissional adquiriram, encontramos enormes dificuldades na escolarização das crianças.

Com a obrigatoriedade escolar, crianças de todos os meios e de todas as classes sociais devem prosseguir na sua escolaridade até os 14 anos. Essa obrigatoriedade, no entanto, não garante a aprendizagem nem tampouco instaura a igualdade de oportunidades.

Assim, os problemas de aprendizagem das classes de baixa renda ocupam um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos, sejam eles políticos, pedagogos ou psicólogos.

Com abordagens distintas, pesquisadores de diversas áreas se debruçaram sobre a questão da aprendizagem e da evasão escolar. Uns apontam o problema como sendo de ordem política, da falta de vontade dos governantes para investir em uma educação de qualidade para a população desfavorecida; outros, como sendo um problema relacionado à origem social dessas crianças; outros ainda sublinham o equívoco de métodos pedagógicos e chamam a atenção para a necessidade de uma reforma da escola, que não acompanhou as mudanças do mundo. Mais recentemente, os problemas de aprendizagem e comportamento foram capturados pelo discurso da medicina, que os transformou em distúrbios e transtornos, sendo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH, o melhor exemplo – e, assim, segue o desfiladeiro de explicações para o que escapa à educação.

Cabe ressaltar aqui que a medicalização dos chamados desvios de conduta é a forma contemporânea de “docilização dos corpos” e resulta do desgaste da autoridade do professor. A medicalização surge como uma espécie de suplência à autoridade esgarçada do professor, que, sem o antigo recurso do castigo corporal e, frequentemente, sem poder fazer valer sua autoridade indica a medicalização como forma de controlar os corpos agitados e desatentos de seus alunos.

Queremos aqui evocar brevemente algumas análises dos problemas de aprendizagem das crianças pertencentes a classes sociais desfavorecidas que se fundamentam em pesquisas<sup>14</sup> realizadas nos Estados Unidos na década de 60 do século passado. Esses estudos encontraram muita receptividade e muito reconhecimento no Brasil nas décadas de 70 e 80 e continuam enraizados nas teorias pedagógicas e nas políticas públicas de educação do país – apesar de terem sido fortemente criticados por alguns teóricos, como, por exemplo, Magda Soares e Maria Helena Souza Patto<sup>15</sup>.

Com efeito, Patto indica que, a partir dos anos 60, um novo campo de pesquisa se abriu para a Psicologia: o exame do desenvolvimento psicológico e o desempenho pedagógico das crianças pobres.

---

<sup>14</sup> J. Mc Vicker Hundt, autor de *Intelligence and Experience* (1961), constitui-se num dos pilares do pensamento psicológico e educacional sobre o fenômeno da privação cultural (apud Patto, 1997, p. 259).

<sup>15</sup> A esse respeito, recomendamos a leitura do livro *Linguagem e Escola* (1988), de Magda Soares, e *Produção do fracasso escolar* (1990), *Psicologia escolar* (1997) e *Mutações do cativo* (2000), de Maria Helena Souza Patto.

A primeira explicação para as dificuldades de aprendizagem de crianças de classes sociais de baixa renda que gostaríamos de trazer para a discussão fundamenta-se no conceito de *déficit cognitivo* ou, como indica Magda Soares, na *ideologia do dom*.

Dois ramos da Psicologia – a Psicologia Diferencial e a Psicometria – se debruçaram sobre o estudo do desempenho dessas crianças e, por meio de mensurações de aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial), de prontidão para a aprendizagem, do quociente de inteligência, ou seja, por meio de testes, escalas, comparações, estatísticas e provas, introduziram o conceito de *déficit cognitivo*, que estaria na origem do fracasso escolar.

Essa teoria apresenta-se como um discurso que se pretende científico e, segundo ela, as causas do sucesso ou fracasso na escola devem ser buscadas nas características individuais das crianças: “A escola oferece ‘igualdade de oportunidades’, mas o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom* – aptidão, inteligência, talento – de cada um.” (Soares, 1988, p.10)

Essas desigualdades, assim legitimadas, explicariam as diferenças de rendimento escolar. Segundo Patto e Soares, atribuindo o problema ao aluno – que não herdou uma natureza ideal que favorecesse a aprendizagem –, a escola fica eximida de qualquer responsabilidade no fracasso de seu corpo discente.

Uma outra teoria, que, de certa maneira, apresenta-se como um desdobramento da primeira, é a do *déficit – privação ou ainda carência – cultural*. Trata-se das teorias ambientalistas, que – à diferença da teoria do *déficit cognitivo*, que se apoiava na Psicologia Diferencial e na Psicometria – se respalda na Psicologia Comportamental/Behaviorismo e, num segundo momento, nas Teorias Epistemológicas Interacionistas (Piaget).

As diferenças de inteligência individuais passam a ser consideradas como resultantes não de uma diferença hereditária, mas do grau da variedade de vivências oferecidas a cada um ao longo de sua existência. Assim, os conceitos de *experiência* e *estimulação* são valorizados. Aqui, o papel desempenhado pelo ambiente – rico ou pobre, estimulante ou não – é muito mais importante do que a maturação biológica.

Nesse sentido, as causas da *deficiência* estariam no ambiente doméstico, tido pelos pesquisadores como pobre não apenas do ponto de vista material, mas

também cultural, portanto inadequado à promoção do desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional. Crianças provenientes de famílias de baixa renda fracassariam na escola por terem uma linguagem “pobre”, pouco elaborada e com vocabulário reduzido. Essa linguagem “deficiente” é o reflexo da pobreza do contexto cultural em que tais crianças vivem e não serviria para expressar o pensamento lógico ou formal que devem desenvolver.

Admitir a existência de uma *deficiência cultural* nas populações de baixa renda significa acreditar que elas possuem uma cultura inferior. Como sublinha Magda Soares, as expressões “deficiência cultural”, “privação cultural” e “carência cultural” apontam para a falta ou ausência de cultura. Ora, não há grupo social em que possa faltar cultura, “já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições comuns e partilhados”. (Soares, 1988, p. 14) O que se deve reconhecer então é que há uma *diversidade* de culturas, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas. Assim, qualquer hierarquização de culturas seria, nesse contexto, um equívoco.

Contudo, defensores da teoria da *carência cultural* afirmam a necessidade de programas para “remediar” essa situação, fornecendo a essa criança uma *educação compensatória* das deficiências causadas por seu ambiente familiar e cultural. Vale ressaltar que a educação compensatória, que tinha como proposta oferecer aos alunos carentes a diversidade que o meio familiar não permitia, ou seja, introduzi-los à música, à literatura e às artes, acabou por se transformar em um reforço, em uma recuperação paralela das disciplinas clássicas na qual os conteúdos ensinados no horário regular das aulas eram repetidos com o intuito de que assim fossem assimilados – o que terminava por não compensar muita coisa.

Outra teoria, a da *diferença linguística*, surge para se contrapor à teoria da *deficiência*. A linguagem das crianças das classes sociais desfavorecidas deve ser reconhecida como diferente daquela empregada pelas crianças das classes privilegiadas, mas não como deficiente.

Uma terceira teoria, a do *capital linguístico*, questiona os pressupostos das duas primeiras segundo os quais a escola poderia ajudar a superar as diferenças sociais. Para ela, tanto a teoria da *deficiência* quanto a da *diferença* linguística

pecam por não investigarem as causas estruturais de natureza socioeconômica que se encontram na base das diferentes modalidades de linguagem que as diferentes classes sociais utilizam e que têm peso distinto no sucesso escolar.

Segundo Patto, a desvalorização dos padrões linguísticos e culturais das classes dominadas, que perpassa tanto a teoria da *deficiência* como a da *diferença* linguística, levou-as a contribuir para manter as desigualdades sociais. Essas teorias não procuram as causas do fracasso escolar nas *relações* que se estabelecem entre educação e sociedade no sistema capitalista. Nele, segundo Patto, a função da escola não é eliminar as diferenças sociais, mas adaptar os alunos às mesmas, ou seja, reproduzi-las.

(...) os esforços dos educadores para eliminar os problemas de aprendizagem não têm sido eficazes porque colocam mal a questão. A má formulação está no fato de que se localiza nas crianças a sede de seus problemas. *O ponto de partida dos problemas de aprendizagem retraduzidos agora sob o título de fracasso escolar está nas relações que se estabelecem no interior do cotidiano escolar.* As crianças se tornaram fracassados escolares a partir do modo como a escola aborda, ataca, nega, desqualifica o degraú, a diferença social, o desenvolvimento de linguagens entre as crianças de extrações pobres, de um lado, e a escola comprometida com instituições sociais, de outro. (Patto, 1997, p. 271)

O movimento que ficou conhecido como do pensamento pedagógico crítico<sup>16</sup> buscou resgatar a dimensão *política* da educação, que não havia sido levada em conta pelas teorias do déficit cognitivo e cultural, como também tinha sido minimizada pelo movimento escolanovista, protagonizado por Dewey<sup>17</sup>, nos Estados Unidos, e seu discípulo Anísio Teixeira, no Brasil – que, segundo representantes do movimento pedagógico crítico, privilegiaram o aspecto psicológico da práxis educativa.

Nessa linha de raciocínio, Pierre Bordieu (1974) denuncia a reprodução, na escola, da ideologia dominante pela imposição do arbitrário cultural. A escola passa a ser considerada como sede da *reprodução cultural*, e o sistema de ensino, a solução mais dissimulada para a transmissão de poder, contribuindo para a

---

<sup>16</sup> A esse respeito, *A reprodução*, de Bordieu e Passerom (1970); *A Economia das trocas simbólicas*, de Pierre Bourdieu (1974); *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser (1985); e *Escola e Democracia*, de Demeval Saviani (2002).

<sup>17</sup> O filósofo Dewey (1859-1952), uma das três figuras centrais do pragmatismo nos Estados Unidos, ao lado de Charles Sanders Pierce e William James, tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de Escola Nova. O autor trabalha com a importância da experiência individual, “pois ela é expressão da vida, assim: vida é educação, educação é vida, e vida é experiência.”

reprodução da estrutura das relações de classe, sob a aparência de um discurso neutro. Na sequência, Louis Althusser (1985) define a escola como *aparelho ideológico do Estado*. Em seu livro *Escola e democracia* (2002), Saviani aponta os equívocos do movimento escolanovista, que, segundo o autor, ao se despreocupar da transmissão de conteúdos, rebaixou o nível do ensino destinado às classes dominadas, as quais, muito frequentemente, têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado.

Todas essas teorias – as que valorizam o potencial genético (inatistas), a qualidade da estimulação e troca das crianças com o meio (ambientalistas e interacionistas) ou a dimensão política da escola (que pode reproduzir a ideologia dominante ou transformar a sociedade formando sujeitos críticos) – fazem, cada uma, o seu recorte do problema. Nenhuma deve ser de desconsiderada, nem tampouco nenhuma propõe revelar a verdade sobre a etiologia do fracasso escolar. É-lhes comum, entretanto, o aspecto universalizante e, conseqüentemente, a ausência de um lugar destinado ao sujeito, à singularidade, à exceção que foge ao universal da regra.

A psicanálise, por sua vez, introduz uma leitura que o coloca como central. Dito de outro modo, a psicanálise reserva um lugar ao sujeito, que não é o sujeito cognocente de Piaget, mas o sujeito inconsciente, que tem uma relação particular com o fracasso. É o que discutiremos a seguir, partindo de um comentário de Freud sobre o verso de Goethe: “Nada mais insuportável que a sucessão de dias belos.”

### **Psicanálise e fracasso: a felicidade difícil de suportar**

No texto *Mal estar na civilização*, Freud nos alerta para o fato de que o programa do princípio de prazer, que define o propósito da vida humana, não é exequível, na medida em que somos ameaçados a partir de três direções: de nosso próprio corpo condenado à decadência; do mundo externo, que pode se voltar contra nós com forças destruidoras; e de nossos relacionamentos com os outros homens. Freud considera, então, a felicidade plena como um horizonte inatingível, uma utopia, e chama a atenção do leitor para o fato de que aquilo que consideramos felicidade provém da satisfação – de preferência, repentina – de

necessidades recalcadas, sendo, por sua natureza, possível apenas como manifestação episódica. A felicidade, portanto, o homem a experimenta de forma episódica, efêmera e pontual.

Quando qualquer situação desejada pelo princípio de prazer se prolonga, ela produz tão somente um sentimento de contentamento tênue. Somos feitos de modo a só podermos derivar prazer intenso de um *contraste*, e muito pouco de um determinado estado de coisas. Para ilustrar esse contraste, Freud oferece o exemplo de, numa noite fria de inverno, colocarmos a perna para fora do cobertor e depois recolhê-la. (Freud, 1929, p. 107)

O sujeito freudiano é marcado por esse conflito, pela tensão entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, entre a busca do prazer, da felicidade e do sucesso e a atração para o gozo<sup>18</sup>, a repetição e o masoquismo. Freud evidencia o paradoxo em que o homem deseja ser feliz, mas suporta mal a felicidade e evoca os versos de Goethe – “Nada é mais difícil de suportar que uma sucessão de dias belos.” (Freud, 1929, p. 95)

Esse paradoxo está presente em toda extensão da obra freudiana, mas gostaríamos de nos deter um momento em dois textos em particular, nos quais Freud aborda a questão, aparentemente surpreendente, de pessoas que adoecem ou pelo menos não usufruem da realização de um desejo.

O primeiro texto que queremos trazer para essa discussão é *Arruinados pelo êxito*. Nesse trabalho, como o título indica, Freud traz vários exemplos de pessoas que – contrariamente a sua tese de que a neurose resulta de uma insatisfação, frustração de desejos – adoecem quando de sua realização. “Geralmente as pessoas adoecem de frustração, da não realização de um desejo. A essas pessoas, contudo, sucede o contrário; adoecem ou, até mesmo, ficam aniquiladas, porque um desejo seu, excepcionalmente intenso, realizou-se.” (Freud, 1916, p. 297) Nas palavras de Freud, trata-se de uma descoberta atordoante perceber a incapacidade de pessoas em tolerar a felicidade. Vale ressaltar que o que aqui ele isola como uma exceção patológica, “os fracassados

---

<sup>18</sup> O conceito psicanalítico de gozo não tem relação direta com o ato sexual. A dimensão da satisfação em termos lacanianos se chama gozo: “modos de satisfação do sujeito, modos de gozo de sujeito”. De maneira geral se refere a uma para além do prazer, seria um prazer sem limite que se aproxima da pulsão de morte, que não leva em consideração a impossibilidade de um prazer total e infinito.

pelo êxito”, é, de certa maneira, a regra, uma tendência sempre presente no sujeito, inerente à condição humana.

O trabalho psicanalítico proporcionou-nos a tese segundo a qual as pessoas adoecem de neurose como resultado de frustração. (...) parece ainda mais surpreendente, e na realidade atordoante, quando, na qualidade de médico, se faz a descoberta de que as pessoas ocasionalmente adoecem precisamente no momento em que um desejo profundamente enraizado e de há muito alimentado atinge a realização. Então, é como se elas não fossem capazes de tolerar sua felicidade, pois não pode haver dúvida de que existe uma ligação causal entre seu êxito e o fato de adoecerem. (Freud, 1916, p. 357)

No texto, Freud analisa o caso de uma mulher que adoece quando, enfim, deve se tornar esposa do homem que amava e que há muito esperava. Descreve também o caso de um professor universitário que nutria havia muitos anos o desejo de ser o sucessor do mestre que o iniciara nos estudos. Quando o dito professor se aposentou e seu desejo tornou-se possível, ele começou a hesitar e a depreciar seus méritos, declarou-se indigno de preencher o cargo e caiu numa melancolia que o deixou incapaz de toda e qualquer atividade durante vários anos. Outro caso que Freud toma como exemplo de pessoa que sucumbe ao atingir o êxito, após lutar exaustivamente por ele, é o da personagem Lady Macbeth, criada por Shakespeare, que vê, após o assassinato do Rei, sua impiedade transformada em penitência.

Esses exemplos oferecem uma nova leitura do fracasso, conferem-lhe uma outra dimensão e função na economia psíquica do sujeito. Eles evidenciam que a manutenção da insatisfação e da frustração pode ser essencial para o equilíbrio de um sujeito, assim como a sensação de fracasso e de culpa pode advir de um sucesso.

O segundo texto que vai nos ajudar em nossa análise sobre o fracasso data de 1936. Trata-se de um trabalho dedicado ao septuagésimo aniversário de Romain Rolland, publicado com o título *Um distúrbio de memória na Acrópole*. Nele, Freud remete a um exemplo próprio e se debruça sobre uma lembrança que o perturbava havia anos.

Certa vez, de férias com o irmão, foi até Atenas e lá não experimentou a alegria esperada quando realizou um desejo há muito acalentado. Ao contrário, foi

tomado pelo sentimento de incredulidade e sentiu certa tristeza. Num diálogo interno com o irmão, indaga:

Ainda se lembra, quando éramos jovens, como costumávamos caminhar, dia após dia, pelas mesmas ruas em nosso caminho para a escola e como todos os domingos costumávamos ir ao Prater, ou a alguma excursão, que conhecíamos tão bem? E agora, aqui estamos nós, em Atenas, na Acrópole! Realizamos muitas coisas! (Freud, 1936, p. 302).

A incredulidade e a tristeza traduziam um sentimento, como ele menciona, de *too good to be true*. Existia também, por trás da tristeza, um respeito filial. Afinal, seu pai fora um comerciante que não tinha recebido muita instrução, e Atenas certamente não teria significado muito para ele. Usufruir de uma visita à Acrópole assumia o sentido de ter feito mais que o pai, tê-lo ultrapassado, o que vinha acompanhado de um sentimento de culpa.

Esses exemplos permitem entrever a relação que um fracasso pode ter com o supereu. Retomaremos essa articulação no segundo capítulo. Por ora, continuemos nossa incursão pelos textos psicanalíticos.

### **Psicanálise e fracasso: o avesso do Ideal**

A psicanálise nasce do fracasso da medicina em tentar circunscrever as causas da histeria em alguma região do cérebro ou no útero feminino. É a partir da escuta dos relatos de mulheres histéricas que Freud forja o conceito de inconsciente e estabelece como suas formações, além dos sintomas, os chistes, atos falhos e sonhos – todas possíveis à condição de uma falha da censura. O que nos permite dizer que o inconsciente triunfa ali onde a censura falha.

Em relação ao ato falho, Freud subverte a noção da falha ao afirmar que, onde ele falha na sua intenção consciente, é bem-sucedido. Ao longo de sua obra, e particularmente no livro *Psicopatologia da vida cotidiana*, Freud demonstra como o sujeito do inconsciente se manifesta pela via dos atos falhos. Na mesma direção, Lacan, no seminário *O avesso*, sublinha que a importância, para a psicanálise, do ato falho reside no “que lhe escapa (...) ato falho como tal é, finalmente, o único de que sabemos com segurança que é sempre bem-sucedido”.

(Lacan, 1969/70, p. 55)<sup>19</sup> E, no seminário sobre o ato, Lacan reafirma que “não há nada de tão bem-sucedido do que a falha, o rateio quanto ao ato.” Nesse sentido, o inconsciente subverte a noção de fracasso, conferindo-lhe, de certa forma, uma positivação.

Contudo, alerta-nos para o fato de que isso “não quer dizer, no entanto, que uma reciprocidade se estabeleça e que toda falha, todo rateio seja em si um sinal de algum sucesso.”

Em 1954, numa aula de seu seminário, Lacan chama a atenção de seus alunos para o fato de que a noção de aprendizagem no animal é, de certa forma, indiscernível da maturação do instinto. O animal se adapta ao meio, e essa adaptação tem um fim, um termo, um limite. Assim, a aprendizagem animal apresenta características de um aperfeiçoamento *organizado* e *finito*, o que é muito diferente do que se passa com o homem, no qual se evidenciam o privilégio das tarefas *inacabadas* e a função do desejo de voltar a elas. A esse respeito, Lacan faz referência ao “efeito Zeigarnik”. Trata-se de uma pesquisa que demonstra o fato de o homem memorizar melhor as tarefas por ele deixadas incompletas. Nas palavras de Lacan: “Invoca-se o Sr. Zeigarnik<sup>20</sup> sem saber direito o que ele diz: que uma tarefa será tanto melhor memorizada se tiver, em determinadas condições, fracassado.” (Lacan, 1954/55, p. 114). Isso vai no sentido oposto ao da psicologia do animal e da memória como cumulativa e como empilhamento de informações, assim como o de uma memória guiada pelo sucesso adaptativo.

Nessa aula do seminário, Lacan demarca o campo pedagógico da aprendizagem do campo analítico. “Os procedimentos pedagógicos são de um registro absolutamente estranho à experiência analítica.” (1954/55, p. 112) Para destacar essa diferença, serve-se de um exemplo: podem-se ensinar pessoas a tocar piano, e nos damos conta de que, uma vez tendo aprendido a tocar em

---

<sup>19</sup> Na mesma aula desse seminário, chama-nos a atenção a maneira como Lacan define a conclusão de uma análise, ou seja, a passagem do analisando a analista: “como um tropeço bem-sucedido”, relacionando assim a falha, o tropeço, o ato e a formação do analista. (Lacan, 6/12/67)

<sup>20</sup> Bluma Zeigarnik foi uma psicóloga (Lacan se confunde quanto ao sexo do experimentador) russa que fez uma pesquisa sobre a retenção mnemônica. Em sua pesquisa experimental, ela pedia para uma pessoa executar uma lista de tarefas e, em algumas delas, sempre aleatoriamente, interrompia a pessoa, impedindo-a de terminá-la. Em seguida, ela perguntava de qual tarefa a pessoa se lembrava mais vividamente. Em 90% dos casos, a resposta era a tarefa que havia sido deixada incompleta.

pianos de teclas largas, sabemos tocar em pianos de teclas pequenas, num cravo, por exemplo. Mas isso acontece apenas em segmentos determinados do comportamento humano. Na análise, é diferente, como, por exemplo, quando termina a aula de piano e o aluno vai encontrar sua namorada. Aí então sua aprendizagem é mais ou menos como a de Gribouille – nome de um personagem ingênuo e bobo. Lacan nos recorda a história de Gribouille (1954/55, p.113): “Ele vai a um enterro e diz: *Boas festas!* Leva uma bronca, puxam-lhe o cabelo, ele volta para casa. *Ora, não se diz boas festas num enterro, diz-se Deus tenha sua alma.* Ele sai de novo, encontra um casamento e diz: *Deus tenha sua alma!*” Pois bem, diz Lacan, “a aprendizagem é isto, tal como a análise o demonstra, e é com isto que temos de lidar. Trata-se sempre de alguém que vai fazer melhor da próxima vez. E, quando digo que vai fazer melhor da próxima vez, será preciso que faça algo totalmente diferente”. Para o homem, a aprendizagem é sempre insuficiente, o conhecimento adquirido não é acabado, nem transferível.

Segundo Lacan, no homem, é a *má forma* que prevalece, ao contrário do que afirma Merleau-Ponty. É na medida em que uma tarefa está inacabada que o sujeito volta a ela. “É na medida em que um fracasso foi acerbo que se lembra melhor dele.” (Lacan, 1954/55, p. 114)

Na vida, tal qual ela nos interessa na análise, a adaptação não tem fim, o aprender é sempre uma tarefa inacabada, incompleta, interminável, à qual precisamos retornar. E fazem parte do processo o erro, a falha e o fracasso. Podemos mesmo dizer que são a matéria-prima sobre a qual uma análise se debruça. O fracasso é tão importante quanto o sucesso.

Retornemos, então, ao nosso tema: fracasso escolar. A leitura do fracasso escolar pela psicanálise tende primeiramente a desvencilhá-lo de qualquer distúrbio do desenvolvimento intelectual e, dessa maneira, se afasta de uma visão deficitária, seja ela cognitiva ou cultural, da questão. Dito de outro modo, ela se pauta em referenciais teóricos diferentes da noção de déficit cognitivo, carência cultural ou dominação capitalista. À psicanálise interessa a *singularidade* da maneira como se inscreveu o fracasso escolar na existência de um sujeito determinado.

Como adverte o sociólogo e psicanalista Bernard Charlot em sua crítica à teoria da reprodução, “o dominado não é só a marionete manipulada que a Sociologia da Reprodução tende a nos apresentar”. Prossegue lembrando que “por mais dominado que seja, permanece um sujeito, que interpreta essa dominação e responde a ela por meio de uma atividade (que pode contestar ou reforçar a dominação)”. (2005, p. 47)

No mais, se o professor se percebe sendo visto pelo aluno como alguém desvalido, desprovido de brilho, dificilmente esse encontro possibilitará um ensino. Do outro lado, se o Outro, encarnado pelo Professor, não faz uma aposta narcísica no sujeito, ou seja, se o aluno se vê no Olhar do professor como um deficitário, carente, dominado, dificilmente ele conseguirá se perceber diferente, o que dirá se livrar de suas carências.

O fracasso escolar é um sintoma da civilização hipermoderna que tem como princípios “isso funciona”, “aprenda!”, “tenha sucesso, seja bem-sucedido!”. A psicanálise trabalha na falha, no avesso dos objetos idealizados e fetichizados da hipermodernidade, ou seja, a psicanálise sustenta o fracasso, a falha, a incompletude – significantes soterrados pelos discursos frequentemente usados para abordar a questão da aprendizagem.

É possível depreender daí que a perspectiva psicanalítica encontra sua pertinência numa abordagem do fracasso escolar, tanto no nível singular quanto coletivo. A psicanálise não se opõe nem contradiz as teorias da psicologia social, mas abre uma perspectiva distinta quando leva em conta a maneira como os significantes cultuados e veiculados pela Cultura encontram seu lugar na cadeia significativa de um sujeito sem, contudo, se restringir a sua determinação sócio-histórica.

Quando, diante de um fracasso escolar de um aluno – sua reprovação, por exemplo –, optamos por mudá-lo para uma escola onde ele possa continuar sua escolaridade sem repetir o ano, ou mesmo apenas para poupá-lo de se sentir inferior a seus colegas de turma ou do sentimento de vergonha, estamos, por um lado, reproduzindo o discurso dominante da eficácia, da perfeição e, por outro, subestimando a capacidade de esse aluno atravessar suas dificuldades, ultrapassar obstáculos, se haver com seus limites, “retornar a suas tarefas inacabadas”.

A educação não deveria tamponar ou mascarar a reprovação com aprovações automáticas e inúmeras recuperações. O fracasso de um aluno não é o fim da linha. A educação deve propor outros rumos para o fracasso que não a escamoteação.

O processo analítico convida à leitura, via palavra, de como o significante<sup>21</sup> “fracasso escolar” se inscreveu na cadeia significante de um sujeito; convida à leitura daquilo que foi transmitido para um sujeito e que serviu de matéria-prima para a construção de sua *relação com o saber*. Essa experiência não é orientada e não tem compromisso *a priori* com qualquer ideia de sucesso – o que não quer dizer que ele não venha por acréscimo. Assim como Lacan nos adverte de que o analista deve se esquivar de querer o Bem para seu analisando, acreditamos que o professor deve se omitir de formar qualquer conceito do que seria o sucesso de seu alunado para conduzi-lo até seu alcance.

Assim, uma intervenção clínica pode investigar e analisar o sentido que esses significantes assumem para cada sujeito e a resposta singular que ele dá ao que herda da Cultura, buscando dessa maneira responsabilizá-lo – o que é diferente de culpá-lo –, ou seja, apontando sua responsabilidade, mesmo que relativa, no seu destino, para que ele possa retificar sua posição subjetiva. Assim, o fracasso escolar – sintoma ou inibição intelectual – pode traduzir um mau encontro com o Outro que a Escola encarna; ou uma identificação com um pai analfabeto e desempregado; pode também corresponder ao lugar que o sujeito supõe que ele ocupa no desejo do Outro, etc. É o que nos mostra, por exemplo, Anny Cordié na apresentação de casos clínicos que chegaram ao seu consultório pela queixa de fracasso escolar.

A psicanálise sustenta que o fracasso escolar não é em si aniquilador nem constitui em si uma identidade para o aluno. Ele pode revelar algo do sujeito, mas não aprisioná-lo. Pode, portanto, ser o ponto de partida para uma superação, para um projeto inovador.

---

<sup>21</sup> Termo introduzido por F. Saussure no quadro de sua teoria estrutural da língua, para designar a parte do signo lingüístico que remete a representação psíquica do som em oposição à outra parte, ou significado que remete ao conceito. Retomado por Lacan como conceito central em seu sistema de pensamento, o significante transformou-se, em psicanálise, no elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e a maneira de uma nomeação simbólica. Dicionário de Psicanálise, de E. Roudinesco e M. Plon

Tomando o fracasso escolar como sintoma de uma época, o cotejamento, a interlocução, o atrito que a perspectiva psicanalítica pode causar frente ao discurso pedagógico se sustenta em uma leitura da estrutura que se fundamenta em duas referências importantes: o conceito de *sujeito* e a dimensão da *alteridade*, ou seja, da relação com o Outro.

Note-se que a introdução da psicanálise lacaniana nessa discussão faz emergir o sujeito como questão central no processo de aprendizagem. Além disso, como veremos a seguir, o discurso da psicanálise valoriza a dimensão da alteridade na constituição do sujeito e do processo de aprendizagem.