

VONTADE, DESEJO E FRACASSO ESCOLAR: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Maria Cristina Maia de Oliveira Fernandes (1); Juliana Fonsêca de Almeida Gama (1).

Universidade Católica de Pernambuco

cris_maia@uol.com.br
julianafgama@hotmail.com

Resumo: Com o objetivo de dar forma escrita a algumas reflexões clínicas que incidem sobre o “fracasso escolar” e suas causas na atualidade, este trabalho propõe uma reflexão sobre os projetos e métodos de inclusão e, por vezes, seus resultantes processos de exclusão. Assim sendo, propõe-se pensar a dinâmica inclusão - exclusão a partir do universo de alunos que não se enquadram na categoria de “especiais”, mas no todo escolar e que carregam o peso do “fracasso” escolar. Esse percurso é feito tendo como pano de fundo a atual situação da educação, repleta de impasses, de novas configurações, contingências e implicações inerentes ao tempo no qual nos encontramos e de casos clínicos acompanhados em consultório. Observou-se que, apesar dos avanços importantes da ciência e das investidas políticas e legais que a inclusão tem sofrido, é preciso acolher o que se instaura no limite entre o patológico, o pedagógico e o psicológico, nas entrelinhas do “fracasso” no processo educativo. É preciso ir da impotência ao impossível; é preciso propiciar a mobilização do sujeito em busca do desejo, quebrando o peso dos nomes a ele atribuídos, dentre eles o “fracasso”.

Palavras-chave: Vontade, Desejo, Fracasso escolar, Inclusão, Psicanálise.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de dar forma escrita a algumas reflexões clínicas que incidem sobre o “fracasso escolar” e suas causas na atualidade, este trabalho propõe uma reflexão sobre os projetos e métodos de inclusão para além das estigmatizadas deficiências físicas e intelectuais. Assim sendo, propõe-se pensar sobre a inclusão num universo de alunos que não se enquadram na categoria de “especiais”, mas no todo escolar. Esse percurso é feito tendo como pano de fundo a atual situação da educação, repleta de impasses, de novas configurações, contingências e implicações inerentes ao tempo no qual nos encontramos e de casos clínicos acompanhados em consultório.

Neste trabalho, portanto, tomamos como ponto de partida uma prática de consultório¹ em que recebemos frequentemente crianças e adolescentes trazidas com queixas de dificuldades de aprendizagem sob as mais diversas versões. Diante desta realidade, a presente

¹ As autoras são psicólogas, psicanalistas de orientação lacaniana.

pesquisa reflete sobre casos emoldurados por um excesso de diagnósticos que chegam “prontos” após percorrer uma diversidade de discursos. Ao mesmo tempo, a experiência tem mostrado que estes nomes atribuídos a estes sujeitos e a forma como são encarados e tratados podem ter como consequência algumas formas de exclusão vigentes no ambiente escolar que lhes causam, muitas vezes, um intenso sofrimento.

Nesse sentido, a ideia é pensar, como dito, a inclusão num universo de alunos que pertencem ao todo escolar, ou seja, visamos abordar a importância da inclusão escolar não apenas no que diz respeito a alunos com sérios comprometimentos na esfera biopsicossocial, mas ao aluno regular que apresenta embaraços importantes para se incluir na sala de aula e/ou no meio escolar como um todo, em decorrência de dificuldades com a aprendizagem. Costumamos escutar de pais e professores, comentários obtidos de leituras diversas desses quadros, como, por exemplo, “falta vontade de estudar, sobra preguiça”. Mas, *o que seria este comportamento que se assemelha a uma apatia e que interfere e prejudica tanto a vida da criança e do jovem?*

Fundamentadas na filosofia e na psicanálise para discorrer sobre o tema proposto, a ideia inicial deste trabalho consiste em pensar, a partir de Nietzsche e Schopenhauer, o conceito disso que os pais chamam de “vontade” e no que este conceito incide sobre o desejo que Freud inaugura, a partir da descoberta da psicanálise.

VONTADE E DESEJO

Se definirmos a partir do dicionário, podemos dizer que Vontade é a faculdade que tem o ser humano de querer, de escolher, de livremente praticar ou deixar de praticar atos. Mas também se define como força interior que impulsiona o indivíduo a realizar algo, a atingir seus fins ou desejos; ânimo, determinação, firmeza.

Sob o ponto de vista filosófico, temos que vontade é uma atividade altamente consciente; a vontade esforça-se por elaborar meios apropriados para a obtenção de um resultado perseguido, em virtude de uma escolha deliberada. Assim, qualquer que seja a definição que buscamos para o conceito, há uma ação que se dirige a um objetivo a ser alcançado, de cunho consciente.

Schopenhauer deve sua formação à influência de Platão, Kant e o livro sagrado da Índia, os Upanishad. Mas, ele se distingue de Kant exatamente quando descobre que a realidade numenal que nos é revelada pelo nosso organismo “*é o que permite viver o que é a tendência, o desejo, a vontade, em suma, o querer-viver, que será elevado à dignidade de*

princípio metafísico”. Extraindo uma ideia de Spinoza, Schopenhauer diz que a vontade é um poder cego que trabalha sem objetivo ou repouso. O desejo, que para ele, é a expressão consciente do querer-viver, é vivido como carência e gera sofrimento. A salvação estaria diretamente ligada à libertação do querer-viver e, portanto, do que gera dor.

Seguindo na linha de pensamento proposta, pode-se dizer que, apesar de ter sido a leitura de Schopenhauer que despertou em Nietzsche sua vocação filosófica, foi justamente a teoria da Vontade que provocou uma ruptura entre os dois. Ambos entenderam o mundo como vontade, essa força cega que diz respeito ao homem, mas que ele não consegue controlar. No entanto, contrapondo-se a uma teoria de Schopenhauer, que considera metafísica, Nietzsche criou o conceito “Vontade de Potência”, tentando fazer com que esse conceito pudesse ser imanente, ligado ao mundo. Ele baseou este conceito em dois pontos: um ponto de discordância e um segundo ponto que estaria ligado à maneira como o sujeito vai lidar com essa vontade, essa força cega.

Para Schopenhauer, o sujeito deve lidar com isso através da arte e a partir de uma “vida ascética”, ou seja, quanto mais afastado do prazer, melhor. O ideal ascético estaria correlacionado à negação das paixões humanas, portanto. Se o desejo é o que causa dor, é preciso dele se afastar. Assim, o homem estaria livre do sofrimento. A essa posição de Schopenhauer, que Nietzsche vai nomear de “Pessimismo”, ele sustenta – em contraposição – que a vida deve ser afirmada nela mesma, do jeito que ela é e não se afastando, evitando prazeres ou dores. Para Nietzsche, a vida ser trágica não é um argumento contra a vida. Ao contrário, a vida se torna bela justamente por sua inconstância, pelo seu aspecto de perturbabilidade.

Alguns filósofos como Sartre, Kant, Rousseau, Ricoeur, também se dedicaram ao tema da Vontade, ainda que fazendo um entrecruzamento – deliberado ou não – com outros conceitos. Sabemos que cada objeto discursivo tem o seu espaço particular e cada autor transmite seu pensamento de maneira singular. Assim, um exemplo que podemos dar é o de Sartre, que, com seu conceito de liberdade, de alguma maneira toca no tema da vontade, quando afirma que “o ser humano está condenado a ser livre”, ou seja, não há nada que o obrigue a agir de uma maneira ou de outra. Seria a liberdade, a condição de formação para o sujeito, mesmo que isso provoque angústia (SILVA, 2013).

Diante de um aporte teórico como esse, o que pensar sobre o sistema educacional hoje no Brasil?

ENTRE A VONTADE E O DESEJO: O QUE DIZER SOBRE O FRACASSO ESCOLAR?

Munidas dessa ferramenta filosófica apresentada – mais particularmente no que diz respeito à vontade e articulando ao desejo – tentamos trazer um fenômeno frequente da atualidade, o chamado “fracasso escolar”, uma constante no cotidiano das escolas e que requer respostas dos educadores em geral, mas também dos profissionais psi.

Colocamos entre aspas, porque pensamos que, no que diz respeito ao fracasso escolar, questões sempre se apresentam, como: *o que é fracasso escolar? Fracasso para quem? O que seria esse fenômeno que hoje é nomeado a partir das repetições escolares e evasão?* Sem pretendermos ser exaustivas quanto ao tema, gostaríamos apenas de expor inquietações e tecer algumas considerações quanto a demandas surgidas na clínica, que começam por sintomas dito escolares e desembocam em questões subjetivas, mas que eclodiram na escola. É um ciclo que se forma, se fecha, mas que, ao refletir e debater, pretendemos pensar formas de quebrá-lo.

Tal pensamento sobre as formas de quebrar a rigidez da educação vem sendo pensada deste Freud que, em seu último ensino, ao falar da análise e da dificuldade de levá-la a um fim, lhe atribui a categoria de “*profissão impossível*”, ao lado da educação e do governo, pois era provável, com estas, se “*chegar a resultados insatisfatórios*” (FREUD, 1925). Apesar dele não ter levado muito adiante esta discussão, sua escrita evolui para as qualificações que seriam necessárias para uma preparação profissional, que seria sempre “*breve e incompleta*”.

Fato é que a educação surgiu na antiguidade e preocupação em transmitir valores é um problema enfrentado pelo homem desde então. Contudo, foram os gregos que deixaram “profundas raízes” na história da educação que ecoam até os dias atuais (COHEN, 2006), a exemplo de Aristóteles, Sócrates e Platão, grandes pensadores que traçaram estratégias para a transmissão de saberes e pensamentos.

Faz-se necessário também, destacar que houve cortes no desenvolvimento da história da humanidade, com descobertas revolucionárias, como a de Copérnico de que a terra não era o centro do universo, a de Darwin de que o homem se originava do macaco e a descoberta do inconsciente, atribuída a Freud, considerado, por isso, o pai da psicanálise. Se no passado foram esses os maiores influenciadores, na atualidade, podem-se conceder à globalização, o título de grande influenciadora dos valores vigentes até então, o que teve e tem tido consequências diretas na humanidade no que se refere aos costumes, ideais e

comportamentos, subvertendo uma lógica que vigorava no pensamento do homem. Diante de um cenário como esse, dificilmente a educação, meio de transmissão de saber, condição primária num processo educacional, escaparia.

Dentre os comportamentos claramente modificados ao longo do tempo, destacamos o consumismo, que, como “*atalho mais curto e seguro para a felicidade*” (BAUMAN, 2013) faz vítimas, entre as quais, criança e jovens desencantados com a vida, sem objetivos, perdidos na ilusão de que objetos de consumo irão lhes mergulhar num hedonismo generalizado que impera hoje nas massas. Dedicar-se muito mais ao prazer imediato e fugaz, ainda que isso lhes custe, muitas vezes, a própria vida que se desperdiça, na contramão do que diria Exupéry, que “*foi o tempo que perdi com a minha rosa que a fez tão importante*”. Não há tempo para investir na vida, no outro, também na educação como caminho a ser descoberto e como algo que traga retorno num futuro próximo, menos ainda num futuro distante. Compra-se tudo – até sexo – on-line e rapidamente! Tem-se pressa! De consumir, de comunicar, de mostrar, de ver... sem responsabilidade! Não se cativa, então não é preciso se responsabilizar, como também exalta o citado escritor francês.

Os efeitos desse funcionamento são sentidos na vida como um todo, mas isolamos aqui, a vida escolar, quando os resultados obtidos pelos alunos não alcançam o ideal imposto pelos pais e educadores. Daí, que, constantemente nos chegamos aos consultórios, pais queixosos quanto à falta de interesse, de atenção, de vontade de estudar de seus filhos... Beira a apatia! “*Eles só querem saber de computador*”, escuta-se repetidamente.

Mas a experiência também tem evidenciado que, antes de levar ao profissional da área psi, esses mesmos pais, com uma carga de angústia considerável, já realizaram uma verdadeira peregrinação por consultórios médicos em busca de um saber que dê conta do “problema” que muitas vezes já foi (re)avaliado exaustivamente pelos próprios educadores.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de destacar nesse processo, a questão diagnóstica, tão problemática para esta clínica com a qual nos deparamos na atualidade: uma clínica recheada de crianças e jovens engessados dentro de diagnósticos, de nomes, com poucas possibilidades de mobilização que contribuam para produzir uma resposta sintomática ao seu mal estar, o que tem eco na vida escolar. São sujeitos muitas vezes contidos por drogas lícitas eficazes em lhes calar, acalmar seus corpos que, em suas inquietações, não à toa, dizem algo da sua dor de existir. No entanto, as drogas - usadas com consentimento e incentivo pela própria sociedade hoje - funcionam apenas como paliativo para a angústia dos pais, que, impotentes, sofrem por não saberem o que fazer. Não se pensa muito sobre os terríveis efeitos

colaterais em longo prazo, disso que apenas oferta ao sujeito um estado artificial de “normalidade”. O imediatismo também aí se faz presente. *E a causa do chamado “fracasso”?* *Não é importante buscar?*

Diante do excesso de demandas para alcançarem um ideal de normalidade que a contemporaneidade impõe, as crianças e os jovens ficam vulneráveis a rótulos que condizem com patologias e anormalidades, nomes que implicam sempre em segregação, nunca em inclusão: fracasso escolar, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que correm ao lado de Síndrome de Oposição, dislexia, dislalia, até autismo, entre outros do senso comum, como rebeldia, preguiça, pouca inteligência, etc. São nomes advindos tanto da medicina quanto do meio escolar e até mesmo de leigos que se autorizam a dar “diagnósticos” selvagens, como diria Freud (1910). Ainda assim, o que constatamos é que são nomes que são atribuídos às crianças e adolescentes como forma de dar-lhes um lugar no mundo, ainda que seja pela via da alienação que mortifica e paralisa, em detrimento de um movimento de separação que a própria palavra *diagnóstico* sugere.

Diagnóstico é uma palavra de origem grega que contém em sua composição dois elementos: um prefixo *di*, que quer dizer *separação, através de*, e um sufixo, *gnosis*, que tem relação com conhecimento. Assim, diagnosticar significaria *conhecer ou determinar por separação*. Em completa oposição, o termo educação tem a ver com formar, informar, transmitir conhecimentos. Em face dessas significações e, diante do exposto, podemos propor o termo FORMAR, não no sentido de fôrma (de bolo), que sugere alienação a um modelo *x* ideal de comportamento e/ou desenvolvimento que o jovem teria que alcançar para se enquadrar, se incluir num nível dito “normal” enquanto aluno. Ao contrário, é requerido um passo além das “boas intenções” dos educadores em educar, uma vez que há uma subjetividade em jogo, uma singularidade e, com esta, uma história ímpar e escolhas que são particulares a cada um.

Diante de um paradoxo como esse, entre diagnóstico e educação, onde se encontra hoje a inclusão? A questão é: que usos estão sendo feitos dos diagnósticos? Eles mais incluem ou excluem? E o que fazer com aqueles para quem não existe projeto de inclusão?

Para começar a consolidar uma discussão sobre vontade, desejo e fracasso escolar, podemos pensar que nessa linha de raciocínio pode-se inserir o desejo, que é sempre inconsciente, quando o visualizamos pelos olhos da psicanálise. A partir desta, aprendemos

que o processo educativo, tal qual a análise, se dá sob transferência, implica em ir buscar algo no campo do Outro². Para que isto ocorra, é fundamental que haja falta.

Freud, ao enunciar a educação como missão impossível, não se refere a algo da ordem do impraticável, mas está enfatizando que é preciso àquele que aprende – e talvez a quem ensina - “*uma convicção firme da existência do inconsciente*”. Com isso não se propõe que todos os alunos e professores se analisem, mas que eles possam levar em conta que há algo no processo ensino/aprendizagem que vai além do campo da cognição, do intelecto, da volição, há algo que escapa, uma vez que estamos falando de linguagem e do desencontro que ela implica. Assim, podemos dizer que o fracasso já está posto de antemão, enquanto um abismo entre o saber e a verdade do sujeito. E nós arriscaríamos a acrescentar aí, um terceiro componente: o conhecimento adquirido no processo escolar.

O sujeito escolar é, antes, aquele que carrega em sua mochila uma história particular que tem relação direta com o lugar onde ele está inserido no desejo materno, como operou para ele a função paterna e quem é ele enquanto resto desta operação, como orienta Jacques Lacan³. Assim, aquele que “fracassa” não deve ser visto apenas como um infortúnio ou como aquele que presentifica o “fracasso” de quem ensina ou, ainda, apenas como uma patologia escolar, nem muito menos ser excluído. Mas é preciso ter como preceito básico o que Lacan (1998) afirmava que, para levar adiante um tratamento com uma criança, é necessário pensá-la enquanto aquela que responde ao que haveria de sintomático na estrutura familiar na qual está inserida.

Para finalizar, gostaríamos de destacar o lugar do psicanalista nesta trama como aquele que acolhe o que se instaura no limite entre o patológico, o pedagógico e o psicológico, nas entrelinhas do “fracasso” no processo educativo. Ele opera possibilitando a esse sujeito/problema, sintomatizar o que tem se apresentado como “fracasso” – ou qualquer outro nome – a colocar palavras ali onde impera o impasse, o sofrimento, o sem sentido, na busca de uma nova significação, menos mortífera, que o mova numa via de construção de saber, da impotência ao impossível, não enquanto impraticável, mas como o que funda a lógica que constitui a natureza humana, numa dialética falo/castração, segundo a psicanálise. Quer dizer, seja na clínica ou em um trabalho na escola o analista, a partir de uma escuta diferenciada,

² O Outro (diferentemente do outro, o semelhante) enquanto um lugar “onde está constituída a palavra”, conforme o seminário 3 de Lacan, e mesmo como “tesouro do significante” (Sem. 11).

³ Psicanalista francês.

pode propiciar a mobilização desse sujeito em busca do desejo, quebrando o “gesso” dos nomes a ele atribuídos.

CONCLUSÃO

Na atualidade convivemos com uma “inclusão/inserção-mania” que prescreve formas de atuar com determinados sujeitos, atendendo a um discurso social que não dá lugar ao um a um. O discurso imposto pelas políticas de inserção dispensa a singularidade e as condições de cada um. Tem no horizonte, apenas o imperativo: “é imprescindível incluir”. Sim, *mas o que é inclusão? Incluir quem, aonde?*

A palavra incluir, em sua forma de abrangência, abarca vários significados: inserir, colocar, encaixar, intercalar... Ao mesmo tempo, socializar tem a ver com coletivizar, com despertar nos sujeitos o sentimento coletivo, de solidariedade social e de cooperação, além de ser um processo de adaptação de um sujeito a um grupo social... Elucidamos, então, que socializar é inserir no social, aquele que foi excluído, por ser estigmatizado.

“O desejo de inserção é, no ser falante, um desejo fundamental. O ser falante deseja se inserir”. É assim que Miller aborda o tema da inserção/desinserção, articulando com o que Lacan chamou o discurso do Outro, que implicaria em comunicação, em troca e inversão de mensagens. Isto nos dá a indicação de que o social é radicalmente, a raiz. Mas, para se pensar a desinserção, é preciso falar de lugar, o que remete a espaço métrico, ao lugar que se tem em relação ao dos outros, que é muito importante para cada um. Se aí se produz uma troca, sabe-se dos problemas que isso pode produzir em um sujeito. Miller afirma que “fazer parte, pertencer, a clínica nos mostra a que ponto isto é importante para cada um” e que quando o sujeito perde isso, advém patologias de todo tipo, pois toca o ser, toca o objeto *a*.

Como acolher essas a angústia desses sujeitos sem cair no “*como todo mundo*”, que aponta Miller, ao falar do discurso do mestre que quer sempre a mesma coisa para todos⁴? Se não se trata de um forçamento autoritário de submissão ao discurso do mestre, como podemos pensar essa prática sem cair no standard do “saúde para todos”, mas também não focar apenas em uma determinada fatia do “bolo” escolar? Pensamos ser necessário que os dispositivos que se ocupam da educação hoje coloquem o centro de gravidade no um a um, o que vai na direção contrária do imperativo de socializar, incluir – a todos ou alguns - a qualquer preço.

⁴ Miller, J-A. Sutilezas analíticas.

A partir destas elucubrações, podemos concluir que cada criança é “especial”, uma a uma, e como tal, também quer se incluir na inclusão proposta pela Legislação Brasileira (LDBEN 9394/96) que reivindica um espaço para as chamadas crianças especiais. Ou seja, é preciso refletir e encontrar saídas para o que tem sido um dos maiores acionadores do abandono escolar: o chamado “fracasso” e suas consequências.

Santiago e Assis (2015) afirmam que é a própria criança em situação de fracasso [escolar] que pode esclarecer sobre o que se manifesta como dificuldade de aprendizagem. Enfim, a proposta é incluí-la no seu processo e dar-lhe a palavra para que fale e não apenas seja (mal) falada. É, ainda, insistir numa singularidade que dê lugar a seus impasses, não necessariamente como “fracasso”, mas como um caminho que abra as portas do desejo, a ser construído um a um... numa aposta que a vontade – como consequência - seja retomada...

REFERÊNCIAS

- ASSOUN, P-L. **Freud & Nietzsche Semelhanças e Dessemelhanças**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2ª edição, 1991.
- BERKOFF, M. **La família y los goces en la actualidad**. Em Carretel 7, Grama Ed, nov.2005.
- BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- COHEN, R. H. P, **A lógica do fracasso escolar – psicanálise & educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.
- DUROZOI, G; ROUSSEI, A. **Dicionário de Filosofia**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- FREUD, S. **Análise terminável e interminável**. Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.
- _____. **Psicanálise Silvestre**. Ed. Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.
- LACAN, J. Nota sobre a criança. Em Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- _____. **Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- MASSON, J. M. Carta de 1º de fevereiro de 1900, In: _____ **A Correspondência Completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess [1887-1904]**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- _____. Du désir d’insertion, et autres themes, em Désirer s’insérer? **Revista do Les Feuilletts du Courtil**, Psychanalyse et institution, nº 31, 2009

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Campo Freudiano do Brasil, Jorge Zahar Editor, 2005.

SANTIAGO, A. L.; ASSIS, R. M. **O que esse menino tem?** Sobre alunos que não aprendem e a intervenção da Psicanálise na escola. Belo Horizonte: Editora Sintoma, 2015

SILVA, A. M. V. B. A concepção de liberdade em Sartre. **Rev. Filogênese**, Vol. 6, nº 1, 2013