

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Maria Elisa Barcellos Teixeira

**Apontamentos sobre a
Psicanálise e a Educação**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica.

Orientador: Prof. Marcus André Vieira

Rio de Janeiro
Março de 2009



Maria Elisa Barcellos Teixeira

**Apontamentos sobre a
Psicanálise e a Educação**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Marcus André Vieira
Orientador

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Prof^a. Maria Elisabeth Ribeiro dos Santos
Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Paulo Eduardo Viana Vidal
Centro de Estudos Gerais - UFF

Prof. Marcio Silveira Lemguber
Departamento de Educação - UFJF

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, / /

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Maria Elisa Barcellos Teixeira

Graduou-se em Psicologia Clínica pela Universidade Paris VII em 1995. Obteve o grau de mestre em Psicanálise pela universidade de Paris VII em 1996. Concluiu especialização em Filosofia Contemporânea na PUC-Rio em 2006.

Ficha Catalográfica

Teixeira, Maria Elisa Barcellos

Apontamentos sobre psicanálise e educação / Maria Elisa Barcellos Teixeira ; orientador: Marcus André Vieira. – 2009.

127 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Fracasso escolar. 3. Psicanálise. 4. “Ideal do eu”. 5. “Eu ideal”. 6. Professor. 7. Discurso do mestre. 8. Discurso universitário. I. Vieira, Marcus André. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

A meu pai

Agradecimentos

A Marcus André Vieira, pela orientação precisa.

A Isabel Travancas, amiga de todas as horas, presença fundamental na vida e no doutorado.

A Marcelo Ghosn, pela presença, participação e apoio no início deste percurso e pela paciência de esperar o fim.

A Hena Lengruher, pela amizade e leitura atenta.

A Dayse Serra, fruto já colhido do doutorado, cujo apoio nesta travessia foi indispensável.

A Karina Pinto, pela presteza em ajudar na conclusão quando o fôlego já faltava.

A Sherrine Borges, que tem me ajudado a aprender com meus fracassos.

Resumo

Teixeira, Maria Elisa Barcellos; Vieira, Marcus André (Orientador). **Apontamentos sobre psicanálise e educação**. Rio de Janeiro, 2009. 127p
Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese tem como objetivo abordar o fenômeno delimitado pela expressão “fracasso escolar” do ponto de vista da psicanálise. Propomos examinar a relação entre o professor e o ideal a partir da distinção empreendida por J. Lacan entre “ideal do eu” e “eu ideal”, com a hipótese de que professor, que tradicionalmente ocupava o lugar de “ideal do eu” para seus alunos é, hoje, convocado a exercer a função de “eu ideal”. Esta passagem parece acompanhar a mudança de prevalência entre o que Lacan definiu como discurso do mestre e discurso da universidade. A tese discute ainda os efeitos dessa mudança a partir dos conceitos de transferência e da transmissão. Por fim, discute a importância da contribuição da teoria psicanalítica no debate sobre a formação de professores e sobre situações relativas à Educação.

Palavras-chave (em português)

Fracasso escolar – psicanálise – “ideal do eu” – “eu ideal” – mestre- - professor – discurso do mestre – discurso universitário

Resumé

Teixeira, Maria Elisa Barcellos; Vieira, Marcus André (Orientador).
Apontamentos sobre psicanálise e educação. Rio de Janeiro, 2009. 127p
Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

La thèse analyse les rapports qui existent entre la construction de la notion d'échec scolaire du point de vue de la psychanalyse. La thèse traite également du déplacement subi par la place du «professeur de l'idéal du moi» qui dans la contemporanéité est convoqué à exercer la fonction de «moi idéal»; on analyse les déploiements et les effets de ce déplacement au niveau du rapport professeur/élève. La thèse analyse les effets de l'avancée du Discours Universitaire sur le Discours du Maître dans le champ d'action de l'Éducation et mesure l'importance de l'apport de la théorie psychanalytique dans le débat sur la formation des professeurs

Palavras-chave (em Francês)

Échec scolaire – idéal du moi – moi idéal – maître – professeur – discours du maître – discours universitaire

Sumário

Introdução	9
I. Sobre a noção de fracasso	16
Do desígnio de Deus ao mérito	16
A dicotomia sucesso/fracasso: uma construção moderna	18
O fracasso na condição pós-moderna	22
Novas formas de segregação	24
O conflito da educação na contemporaneidade: a tensão entre o fracasso e a eficácia	26
Notas sobre o <i>curriculum vitae</i>	33
Leituras do fracasso escolar	36
Psicanálise e fracasso: a felicidade difícil de suportar	42
Psicanálise e fracasso: o avesso do ideal	45
II. Apontamentos sobre o ideal	52
Kant: a educação ideal ou o ideal da educação	52
Freud, a função do ideal e a educação	53
Metamorfoses ou declínio do ideal	60
Sobre os conceitos “ideal do eu”, ‘eu ideal’ e supereu	65
O professor entre o “eu ideal” e o “ideal do eu”	67
Notas sobre a transferência na escola	70
A transferência, “‘ideal do eu’” e ‘sujeito suposto saber’	74
Transferência de trabalho: um destino para a transferência professor-aluno?	76
Transmissão e a instrução	77
Entre o imperador e o senador	78
<i>Che voie?</i> Notas sobre o filme <i>Pro dia nascer feliz</i>	80
III. Psicanálise e educação: uma conexão (im)possível?	85
Figuras do docente: mestre, professor e mediador	85
Notas sobre o discurso de mestre e sobre o discurso universitário	88
Psicanalisar e educar: profissões impossíveis	97
Notas sobre o professor	101
Docência: uma profissão?	105
Entre o saber e o conhecimento	106
O insight e a compreensão clarão	110
IV. Considerações finais	115
Referências	118

Introdução

Meu objetivo com este trabalho é problematizar e aprofundar a análise das articulações entre a psicanálise e a educação, assim como avaliar a sua pertinência à formação de professores. Com efeito, meu interesse na interface da psicanálise com a educação é decorrente de questões que emergiram durante minha experiência como docente de professores. Tal vivência me permitiu verificar que o ensino de psicanálise na formação de professores pode introduzir importantes inflexões na prática do ensino. Entre várias questões, umas se tornaram especialmente significativas. São elas o ponto de partida deste estudo.

Antes de apresentar o caminho percorrido na escrita, gostaria de traçar um breve histórico para destacar, em linhas gerais, o contexto do qual partimos.

O interesse na aplicação da psicanálise à educação não é recente¹. Muitos contemporâneos de Freud se aventuraram nessa empreitada. Por terem sido citados na obra freudiana, os que se tornaram mais conhecidos são Aichhorn, Zulliger e Pfister. Uma revista dedicada ao tema, a *Revista de Pedagogia Psicanalítica*, foi publicada em Stuttgart e depois em Viena por pouco mais de uma década – entre os anos de 1926 e 1937.

Em 1913, logo no início de seu ensino, Freud escreveu o artigo *O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas*. As ciências não psicológicas às quais ele se referia no título eram: a filologia, a filosofia, a biologia, a teoria do desenvolvimento, a história da civilização, a estética, a sociologia e a educação.

Freud não deixa dúvidas quanto a sua posição: “Meu objetivo terá sido atingido se eu tiver deixado claro as muitas esferas de conhecimento em que a psicanálise é de interesse e os numerosos vínculos que começou a forjar entre elas.” (1913, vol. XIII, p. 226)

Embora ele seja claro no que se refere aos vínculos que a psicanálise pode firmar com outras esferas do conhecimento, o diálogo entre a psicanálise e a educação foi marcado por idas e vindas, avanços e recuos, interesses e resistências.

De maneira geral, podemos dizer que, durante muito tempo, as relações entre a psicanálise e a educação seguiram a tendência de criar uma pedagogia

¹ A esse respeito, *Freud et la Pédagogie*, de M. Cifali e F. Imbert, Paris, PUF, 1998; e *Psicanálise e Educação*, de J. C. Filloux, São Paulo, Ed. Expressão e Arte, 2002.

psicanalítica. Professores adeptos da psicanálise passaram a aplicá-la em seus alunos, o que resultou numa psicologização do ambiente escolar – tentativa que o tempo demonstrou ter malogrado.

Isso se deveu ao fato de que, no início de seu ensino, Freud elaborou o conceito de recalque e o relacionou à educação repressiva de sua época, situando-a, portanto, na origem das neuroses. São inúmeras as passagens em que Freud ratifica essa tese, como esta do mesmo texto de 1913: “A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses.” (1913, vol. XIII, p. 225)

Com efeito, Freud assume uma postura muito crítica em relação à educação. Em 1929, em *Mal estar da civilização*, diz que “ela se comporta como se se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos”. (1929, vol. XXI, p. 158) Três anos depois, numa conferência sobre as aplicações e orientações da psicanálise, mais uma vez Freud não esconde suas reservas quanto à educação: “Uma simples reflexão diz que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos.” (1932, vol. XXII, p. 183) Portanto, Freud depositava muitas expectativas na contribuição que a psicanálise poderia oferecer à educação, muito embora, repetidas vezes, tenha se desculpado por não ter colaborado muito nesse sentido. Em 1932, na ocasião da conferência acima mencionada, diz:

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente – assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração. Sinto-me contente com o fato de pelo menos poder dizer que minha filha Anna Freud fez desse estudo a obra de sua vida e, dessa forma, compensou a minha falha. (1932, vol. XXII, p. 179)

Podemos ouvir esse otimismo de Freud em relação a uma educação psicanaliticamente esclarecida em vários momentos de seu ensino. Ele foi muito esperançoso quanto à contribuição das descobertas da psicanálise na formação das novas gerações: “Tudo o que se pode esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida.”

(1913, vol. XII, p. 225) Freud chega a expressar seu desejo de que a psicanálise faça parte da formação dos educadores pela via de uma análise pessoal: “Haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor se o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente.” (1932, vol. XXII, p. 183)

Mais tarde, no entanto, reavalia suas expectativas e se dá conta de que foram superestimadas. Freud percebe que o recalque não tinha uma ligação direta com uma educação repressiva. Ele isola o recalque como um mecanismo inerente à condição humana, constituinte do sujeito. “A experiência mostra, contudo, que a severidade do supereu que uma criança desenvolve de maneira nenhuma corresponde à severidade de tratamento com que ela própria se defrontou. A severidade do primeiro parece ser independente da do último.” (Freud, 1923, vol. XXI, p. 154)

Essa “nova” leitura da neurose – não mais decorrente de uma educação moralista e severa –, assim como os equívocos gerados pela aplicação da psicanálise no ambiente escolar, inaugurou um segundo momento na relação desses dois campos de saber, de afastamento. Publicado em 1979 na França e em 1987 no Brasil, o livro *Freud Antipedagogo*, de Catherine Millot – a primeira ou uma das primeiras psicanalistas lacanianas a escrever sobre o tema – contribuiu para que isso acontecesse. A autora é categórica: “Não existe pedagogia analítica no sentido de que o educador poderia adotar uma posição analítica frente ao educando. De tal sorte que isto poderia evitar o recalque ou permitir sua suspensão. A antinomia entre processo psicanalítico tem como corolário a impossibilidade de ocupar, frente à mesma pessoa, o lugar de educador e o de analista.” (Millot, 1987, p. 156/57)

A partir de então, qualquer possibilidade de diálogo era descartada, uma vez que psicanálise e educação estavam na contramão uma da outra. A educação trabalhava a serviço do recalque, e a psicanálise, de sua suspensão.

No entanto, a partir da década de 90, assistimos a um crescente interesse de educadores pela teoria psicanalítica e de psicanalistas pela educação. Talvez, quem sabe, possamos falar de um terceiro momento dessa articulação.

Evidentemente, os trabalhos empreendidos a partir de então têm uma proposta diferente daquela que sugeria um amálgama entre psicanálise e

educação. Desta vez, os dois campos permanecem demarcados com propostas distintas, mas certos conceitos da psicanálise, no caso freudo-lacanianana, são usados como ferramentas para análise de situações que dizem respeito a ambos.

Na verdade, operou-se uma outra distinção, entre a pedagogia e a educação. Como a experiência demonstrou, uma articulação entre a psicanálise e a pedagogia resulta numa “pedagogia analítica” ou numa psicopedagogia. Ao passo que a articulação com a educação segue dois caminhos: o primeiro diz respeito à transmissão da psicanálise a educadores e o outro consiste em tomar a educação como um discurso social com o qual a psicanálise dialoga. Duas psicanalistas lacanianas estão na origem do encaminhamento das discussões nessa direção: Maria Cristina Kupfer, autora do livro *Freud: o mestre do impossível*, de 1989, e Anny Cordié, autora do livro *Os atrasados não existem*, de 1993.

Isto posto, é importante sublinhar que se trata de um texto cujo referencial teórico é a psicanálise. Este estudo não propõe uma interlocução entre autores de um campo e outro. Recorro a um ou outro autor do campo da educação de maneira pontual.

Com Freud e Lacan, pretendo analisar algumas situações que se encontram na interseção dos dois campos. Levando em conta essa intenção, selecionei questões que me interessaram particularmente durante cursos que ministrei para professores.

Vale sublinhar que, embora eu empregue, ao longo do texto, a palavra educação de uma maneira geral, é a educação escolar a que me refiro predominantemente.

Não se trata apenas da contribuição que a teoria psicanalítica pode oferecer à formação de professores, mas também de a psicanálise ser interrogada por questões relativas à educação. Por exemplo: o que a psicanálise tem a dizer sobre o fenômeno do fracasso escolar, sobre o lugar do professor na cultura e na relação transferencial que estabelece com seus alunos? E sobre a relação do professor com o seu desejo de ensinar? Ou a respeito do avanço do discurso da burocracia no campo da educação? Estas são algumas das questões que abordamos neste estudo.

No primeiro capítulo, *Sobre a noção de fracasso*, abordo o tema do fracasso escolar. Começo propondo uma breve contextualização histórica da noção de fracasso, destacando sua relação com o surgimento do homem moderno. Sublinho que a promessa de liberdade veiculada na Modernidade rapidamente se

converteu em uma padronização de ideais de sucesso, ou seja, aquilo que passou a ser considerado sucesso foi definido a partir de insígnias muito específicas. Portanto, a liberdade de inventar o futuro, conferida ao indivíduo na Modernidade, traduziu-se numa responsabilidade total por seus sucessos e fracassos.

Em um segundo momento, investigo como a exigência de sucesso e eficácia da Hipermodernidade incide na educação. Com efeito, a proposta da educação passa da formação do homem (*bildung*) para se oferecer como um passaporte para o sucesso. No mais, o culto ao sucesso disseminado no imaginário contemporâneo traz como consequência a formação de mecanismos de segregação que consideram fracassados todo aquele que escapa ao padrão estabelecido. Ainda nesse capítulo, percorro algumas teorias acerca do fracasso escolar para, enfim, abordá-lo do ponto de vista da psicanálise. A partir daí, ressalto que a psicanálise subverte a noção de fracasso, conferindo-lhe uma certa “positivação”.

No segundo capítulo, *Apontamentos sobre o ideal*, examino a importância da função do ideal no processo civilizacional e no educacional. Para Freud, o ideal representa uma direção que a civilização deve perseguir (mesmo sendo impossível atingi-lo) e a educação tem um papel fundamental na sua transmissão. Contudo, a Hipermodernidade traz, em seu bojo, um esvaziamento e esgarçamento desses ideais, que, por sua vez, foram deslocados para imagens ideais e objetos de consumo. Em seguida, reflito sobre o lugar do professor em nossa Cultura e na economia psíquica do aluno. Para isso, referi-me aos conceitos “ideal do eu”, “eu ideal” e transferência. Observo um deslocamento do lugar do professor do “ideal do eu” para o de “eu ideal” e os seus efeitos na relação transferencial com o aluno. Analiso as vicissitudes de o professor ocupar a posição de autoridade em nossa sociedade, que está deixando de ser organizada segundo relações e identificações verticais para se tornar horizontal, organizada em rede.

No terceiro capítulo, *Psicanálise e educação: uma conexão (im)possível*, discorro sobre as diferentes nomenclaturas daquele que ensina. Examino a passagem do mestre antigo para professor moderno e para o mediador e seus desdobramentos sobre a relação do professor-aluno. Num segundo momento desse capítulo, recorro à teoria dos quatro discursos, desenvolvida por Lacan em seu seminário de 1969/70 intitulado *O avesso da psicanálise*. Detive-me na tese do avanço do discurso universitário – que Lacan faz corresponder ao discurso da ciência e da burocracia – sobre o do mestre (discurso da civilização e da tradição)

e nas consequências dessa mudança de prevalência no lugar do professor. Em seguida, retomo o comentário de Freud que reúne governar, analisar e educar em uma série denominada “profissões impossíveis”, com a preocupação de cernir o sentido que “impossível” assume em sua obra com o na de Lacan. Destaco ainda algumas passagens dos seminários de Lacan dos anos 70 nas quais ele aborda o tema do ensino e, mais particularmente, a sua posição no seu ensino. Com base em Lacan, proponho uma distinção entre ensinante e professor. Por fim, trato da distinção da lógica que rege o processo de compreensão em Piaget e na psicanálise, retomando os termos *insight* (freudiano) e “compreensão clarão” (lacaniano).

Por fim, é importante notar que o debate sobre a interlocução da psicanálise com a educação abre a possibilidade de enveredarmos por uma grande diversidade de caminhos. O que acabei de apresentar é o que convido o leitor a trilhar comigo.

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 conseqüentemente 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 inovação² 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.

² 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 progresso³ 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

³ 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.

Jameson⁴, 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 Tardio⁵.

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

⁴ *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.

⁵ 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 Outro⁶”. (Dufour, 2005, p. 129)

Consequentemente, na pós-modernidade, deixa-se de se 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

⁶ O conceito lacanianiano 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 refogado, 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 judicialização⁷ da vida é uma tendência

⁷ 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 Silva⁸, 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 Gentili⁹ 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

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

⁹ 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 Macedo¹⁰ (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

¹⁰ 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*¹¹.

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

¹¹ 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 exhibir 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 conceitos¹² 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

¹² 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 Cordié¹³ 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.

¹³ 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 pesquisas¹⁴ 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 Patto¹⁵.

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.

¹⁴ 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).

¹⁵ 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 crítico¹⁶ 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 Dewey¹⁷, 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

¹⁶ 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).

¹⁷ 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 gozo¹⁸, 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

¹⁸ 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)¹⁹ 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. Zeigarnik²⁰ 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

¹⁹ 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)

²⁰ 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 significante²¹ “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.

²¹ 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.

Ele não tinha conhecido o próprio pai, mas falava com ele muitas vezes de forma mitológica, e em todas as circunstâncias, no momento necessário, soubera substituir esse pai. Foi por isso que Jacques nunca se esqueceu dele, como se, não tendo jamais sentido realmente a falta de um pai que jamais conhecera, ele houvesse reconhecido, apesar de inconscientemente, primeiro em criança, depois ao longo de sua vida inteira, o único gesto paternal, ao mesmo tempo refletido e decisivo, que influenciou na sua vida de criança. Pois Monsieur Bernard, seu professor no último ano, tinha influído com todo o seu peso de homem, num certo momento, para modificar o destino desse menino que estava sob sua responsabilidade, e na verdade o tinha modificado.²² (p. 125)

19 de novembro, 1957

Caro Monsieur Germain,

Deixei que passasse um pouco o movimento que me envolveu todos esses dias antes de vir falar-lhe de coração aberto. Acaba de me ser feita uma grande honra que não busquei, nem solicitei. Mas quando eu soube da novidade, meu primeiro pensamento, depois de minha mãe, foi para você. Sem você, sem essa mão afetuosa que você estendeu ao menino pobre que eu era, sem seu ensino, sem seu exemplo, nada disso teria acontecido. Eu não faço questão dessa espécie de honra. Mas essa é ao menos uma ocasião para dizer-lhe o que você é e foi para mim, e para assegurar-lhe que os seus esforços, o seu trabalho e o coração generoso que você coloca em tudo o que faz, sempre de maneira viva com relação a um de seus pequenos discípulos que, não obstante a idade, não cessou jamais de ser seu aluno reconhecido. Eu o abraço com todas as minhas forças.

Albert Camus

²² *O primeiro homem*, Albert Camus – livro dedicado ao seu professor de liceu Louis Germain

2 Apontamentos sobre o ideal

Kant: a educação ideal ou o ideal da educação

Kant lecionou na Universidade de Koningsherb, na Alemanha, onde professores da faculdade de Filosofia revezavam-se para ministrar cursos aos estudantes de Pedagogia. Consta que os seus módulos datam dos anos 1776/77, 1783/84 e 1786/87. São esses cursos que se encontram na origem de seu ensaio *Sobre a pedagogia*, no qual o autor é categórico ao enfatizar a importância da educação na formação do indivíduo moderno e afirma que este “não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação (...) Ele é aquilo que a educação fez dele”. (1786, p. 14, § 444) É entusiasmante, prossegue, pensar que a natureza humana será aprimorada pela educação, na medida em que ela pode dar a forma que convém à humanidade – o que abre a perspectiva para um futuro de felicidade da espécie humana. Ainda nesse ensaio, o filósofo ressalta a relação intrínseca entre educação e transmissão de ideais.

Se o animal cumpre seu destino espontaneamente, sem o saber, o homem, pelo contrário, observa Kant, é obrigado a tentar alcançar o seu fim – o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito. E o indivíduo não pode por si só cumprir essa distinção. A educação assume aí uma relevância na construção desse conceito e na transmissão de ideais. De acordo com o autor, pela educação, o homem deve tornar-se *disciplinado, culto, prudente e moral*.

Contudo, o filósofo aponta que o homem pode ser treinado, disciplinado, instruído mecanicamente ou ser ilustrado. “Treinam-se os cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados. Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar.” (1786, p. 28, § 450). Na perspectiva kantiana, a finalidade última da educação é a *emancipação intelectual* e a formação de um *sujeito crítico*.

Toda proposta educativa contempla a ideia de futuro e a noção de ideal. Portanto, a concepção que temos de educação depende dessas duas noções: a de *futuro* e a de *ideal*. É nesse sentido que Kant julga um equívoco educar as crianças segundo o estado em que se encontra a espécie humana. Para ele, deve-se educá-las segundo um estado melhor, possível no futuro – esse princípio é da máxima

importância. “De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor para que possa acontecer um estado melhor no futuro.” (1786, p. 23, § 447). Nessa perspectiva, a perfeição ainda está para ser alcançada e não teria ocorrido no pretérito.

Ainda no escrito *Sobre a pedagogia*, encontramos a ideia de que a educação se desenvolveria segundo uma espiral ascendente, acumulando conhecimentos que seriam transmitidos e aprimorados ou enriquecidos de geração a geração, e isso com o objetivo último de guiar a Humanidade a seu destino. Em suas palavras:

(...) a educação é uma arte cuja prática necessita de ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração de posse dos conhecimentos das gerações precedentes está mais bem aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e conformidade com a finalidade daqueles, e que assim conduza a espécie humana a seu destino. (Kant, 1786/1985, p.19, § 446).

Muito embora o texto kantiano evidencie o otimismo e o entusiasmo do autor, ele não deixa dúvida quanto à sua consciência sobre a dificuldade da tarefa educativa, não resvalando em nenhuma ingenuidade. Kant afirma ser a educação o maior e mais árduo problema que pode ser proposto ao homem. Segundo ele, entre as descobertas humanas, há duas difíceis: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. No próximo capítulo, veremos como, em 1925, e, depois, em 1937, Freud retoma essa afirmação e acrescenta a essas descobertas uma terceira, a psicanálise, nomeando-as “ofícios impossíveis”. Veremos também como as noções de futuro e progresso de Kant se aproximam da noção freudiana de ideal.

Mas antes vejamos como Freud aproxima o processo da civilização do educativo e enfatiza a importância da função do ideal em ambos.

Freud, a função do ideal e a educação

Em 1927, Freud escreveu *O futuro de uma ilusão* e, dois anos mais tarde, *Mal-estar na civilização*. Nesses ensaios, conhecidos como seus estudos “sociológicos”, desenvolve os conceitos de *supereu* e “*ideal do eu*” e afirma que ambos são fundamentais no processo civilizatório. Em 1935, no pós-escrito de seu

Estudo autobiográfico, Freud admite que, naquela ocasião – nos anos de 1927 e 1929 –, quando da redação dos textos acima mencionados, interesses antigos se tornaram proeminentes mais uma vez. Explica que, após fazer um *détour* de uma vida inteira pelas ciências naturais, pela medicina e pela psicoterapia, seu interesse voltou-se para os problemas culturais que há muito o haviam fascinado:

(...) quando eu era jovem (...) em 1912, já tentara, em *Totem e Tabu*, fazer uso dos achados recém-descobertos da análise a fim de investigar as origens da religião e da moralidade. Levei então esse trabalho mais um passo à frente em dois ensaios ulteriores, *O futuro de uma Ilusão* e *Mal-estar na civilização*. Percebi ainda mais claramente que os fatos da história, as interações entre natureza humana, o desenvolvimento cultural e os precipitados das experiências primitivas (...) *não passam de um reflexo dos conflitos dinâmicos entre o eu, o isso e o supereu que a psicanálise estuda no indivíduo – são os mesmíssimos processos repetidos numa fase mais ampla.* (Freud, 1935, vol. XX, p.90).

Seguiremos a ideia de Freud deixando, por ora, em segundo plano, a distinção entre psicologia individual e cultural. Nessa direção, Freud afirma a necessidade de um supereu responsável pela função de interdição na cultura e justifica a necessidade de coerção apoiando-se em duas características do homem:

Existem duas características humanas muito difundidas responsáveis pelo fato de os regulamentos da civilização só poderem ser mantidos através de certo grau de coerção, a saber, *que os homens não são espontaneamente amantes do trabalho e que o argumento não tem valia alguma contra suas paixões.* (Freud, 1927, vol. XXI, p. 18).

Ao mesmo tempo em que Freud afirma a necessidade de interdição e sua fundamental importância no processo civilizatório reconhece os limites deste. Sempre haverá pessoas hostis à civilização, pessoas associas ou, dito de outro modo, que o processo civilizatório encontra resistência e sempre deixará um *resto*, um ineducável.

Limitações da capacidade de educação do homem (...). Provavelmente uma certa percentagem da Humanidade (devido a uma disposição patológica ou a um excesso de força pulsional) permanecerá sempre associas; se, porém, fosse viável simplesmente reduzir a uma minoria a maioria que hoje é hostil à civilização, já muito teria sido realizado – talvez tudo o que *pode* ser realizado. (Freud, 1927, vol. XXI, p. 19).

Do mesmo modo, na psicologia individual, haverá sempre um fracasso como inerente ao avanço. Não se trata de “avançar apesar do fracasso”, mas de

“avançar porque há fracasso”. No mais, observamos aqui uma diferença entre o otimismo progressista de Kant em relação à educação, que poderia levar a Humanidade a seu destino, e o ceticismo de Freud, que reconhece a impossibilidade do sucesso da civilização.

Em *Mal-estar na civilização*, Freud reafirma a tese, desde sempre presente em sua obra, segundo a qual o mal-estar e a neurose resultam de uma *tensão* entre a coerção, frustração, interdição, de um lado, e a satisfação e o prazer, do outro.

Descobriu-se que uma pessoa se torna neurótica porque não pode tolerar a *frustração* que a sociedade lhe impõe, a serviço de seus *ideais culturais*, inferindo-se disso que a abolição ou redução dessas exigências resultaria num retorno à possibilidade de felicidade. (Freud, 1929, vol. XXI, p. 106/107 e 105).

Essa é a mesma *tensão* que Freud indica quando se remete à educação, por exemplo, na Conferência XXXIV, sobre as aplicações e orientações da psicanálise, na qual nos alerta sobre o perigo tanto da liberdade quanto da coerção excessiva.

A criança deve aprender a controlar suas pulsões. É impossível conceder-lhe *liberdade* e pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes. Por conseguinte, a educação deve *inibir, proibir e suprimir*, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão das pulsões envolve o risco de doença neurótica. Conforme os senhores haverão de se lembrar, examinamos detalhadamente como isto ocorre. (Freud, 1932, vol. XXII, p. 181).

Ainda nesta conferência, Freud indica que a educação deve se aproximar do *ponto ótimo* entre Sila e Caríbdis²³.

Assim, a educação tem que escolher seu caminho entre o Sila da não interferência e o Caríbdis da frustração. (...), deve-se descobrir um *ponto ótimo* que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que horas e por que meios. E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que *é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças*. Uma simples reflexão nos diz que até agora a educação

²³ Trata-se de uma expressão homérica que significa passar entre duas ameaças igualmente terríveis. Na *Odisseia*, o navio do Odisseu teve que passar entre Sila, um rochedo perigoso, e Caríbdis, um monstro em forma de rodamoinho.

cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos. Se ela descobrir o *ponto ótimo* e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode eliminar um dos fatores de etiologia do adoecer. (Freud, 1932, vol. XXIII, p. 182).

Como indica essa passagem, Freud, ao abordar o tema da educação, nos lança diante de impasses e paradoxos, assinalando, por exemplo, a impossibilidade de encontrarmos um método bom para todos, ou seja, um discurso universal, que leve em conta singularidades. Ou, ainda, quando aponta a impossibilidade de anteciparmos ou calcularmos o ponto ótimo entre a coerção e o *laissez faire*. Com efeito, apesar da indicação de Freud para buscarmos o ponto ótimo que nos permitiria alcançar o máximo com o mínimo de danos, sabemos ser impossível circunscrever, delimitar com exatidão onde se encontra esse ponto. Podemos nos aproximar dele, alcançá-lo em alguns momentos, mas não existe um método que trace um caminho seguro para atingi-lo. E, como lembra Freud, o que seria bom para um nem sempre o é para o outro.

Se a tensão entre a liberdade e a coerção é estrutural, o ponto ótimo só existe em relação a um sujeito. Ele não existe na civilização; a tensão deve encontrar um ponto de equilíbrio singular para cada um. É nesse sentido que Freud não propõe uma doutrina do meio termo, mas uma teoria do singular.

Nessa passagem, também nos chama atenção o otimismo²⁴ de Freud em relação à educação ao sugerir que se “executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode eliminar um dos fatores de etiologia do adoecer”. Vale ressaltar que Freud se refere a “um dos fatores” e que ele, como já mencionamos, ao contrário de Kant, era cético em relação ao progresso e à evolução da civilização – posição que sustenta em toda a extensão de sua obra e, mais particularmente, em *Mal-estar da civilização*.

Voltando a *O futuro de uma ilusão*, Freud discorre sobre a relação existente entre o valor de uma civilização e seus *ideais* e criações artísticas – que considera predicados de uma cultura. Esses ideais servem como referências,

²⁴ É verdade que Freud assume, ao longo de seu ensino, duas posições distintas e, aparentemente, contraditórias em relação à educação. Alguns autores se referem a um primeiro Freud, otimista, e a um segundo, pessimista. O primeiro corresponderia a sua posição no texto de 1913 *O interesse educacional da psicanálise*, no qual afirma: “Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida.” E o segundo, ao texto *Análise terminável e interminável*, no qual admite que “o efeito profilático de uma educação liberal foi grandemente superestimado”.

norteadores, balizadores que indicam a direção para onde a civilização deve caminhar.

As pessoas sempre estarão prontamente inclinadas a incluir entre os predicados psíquicos de uma cultura os seus *ideais*, ou seja, suas estimativas a respeito de que realizações são mais elevadas e em relação às quais se *devem fazer esforços por atingir*. Parece, a princípio, que esses *ideais* determinam as realizações da unidade cultural; (...) realizações são então erigidas pelo *ideal* como algo a ser levado avante. (Freud, 1927, vol. XXI, p. 24).

Encontramos então a tese de que os ideais de uma cultura promovem uma satisfação narcísica que funciona como uma compensação aos sacrifícios impostos pela educação/civilização.

“A civilização é construída sobre uma renúncia pulsional, o quanto ela pressupõe exatamente a não satisfação (pela opressão, repressão, ou algum outro meio?) de pulsões poderosas. Essa ‘frustração’ cultural domina o grande campo dos relacionamentos sociais entre os seres humanos. Como já sabemos, é a causa da hostilidade contra a qual todas as civilizações têm de lutar. Também ela fará exigências severas à nossa obra científica, e muito teremos a explicar aqui. Não é fácil entender como pode ser possível privar de satisfação uma pulsão. Não se faz isso impunemente. *Se a perda não for economicamente compensada, pode-se ficar certo de que sérios distúrbios decorrerão disso.*” (Freud, 1929, vol. XXI, parte III, p. 118).

Com Freud, podemos deduzir que a condição para avançar na educação é renunciar à educação ideal sem, contudo, abrir mão dos ideais por ela transmitidos.

O ideal ajuda na renúncia à satisfação pulsional, ou seja, renuncia-se à satisfação imediata de uma pulsão *em nome de* um ideal que perseguimos e do qual devemos nos aproximar mais adiante, constituindo-se, assim, em uma fonte de satisfação.

A satisfação que o ideal oferece aos participantes da cultura é, portanto, de natureza narcísica; repousa em seu orgulho pelo que já foi alcançado com êxito. *A satisfação narcísica proporcionada pelo ideal* cultural encontra-se também entre as forças que alcançaram êxito no combate à hostilidade para com a cultura dentro da unidade cultural. (Freud, 1927, vol. XXI, p. 24).

Os ideais só podem ser transmitidos por alguém que ocupe uma posição de *exceção*, que, em psicanálise, chamamos de função de Pai. Um grupo se mantém coeso quando reunido em torno de um ideal ou de um líder que ocupe esse lugar

de exceção, que representa uma referência, um norte para o grupo. Quando essa função aglutinadora do ideal falha é o próprio coletivo que se esgarça.

Esse lugar foi tradicionalmente ocupado por Deus, que, por sua vez, legitimava todo ocupante de um lugar que apontava para uma transcendência, como o Rei, o patriarca, o chefe, o mestre, o professor; ou seja, aquele que se posicionava em um lugar de heterogeneidade.

Com a contestação moderna da transcendência – que tem no corte epistemológico de Descartes seu marco maior –, o homem moderno deixa de reconhecer Deus como fundamento último da organização social. Quando o lugar da exceção das exceções fica vacante, todos os seus representantes são atingidos em sua legitimidade.

Em *Perversion ordinaire*, o psicanalista Gerard Lebrun assinala a confusão em não discernir a diferença entre se desembaraçar de Deus e se desembaraçar do lugar que ele ocupava. A questão que ele coloca é a seguinte: “por quê o lugar da exceção sobreviveria à morte de Deus? Em nome do quê? Como justificar que, uma vez desmascarada a exceção das exceções, o lugar da exceção possa ainda guardar sua pertinência?” (2007, p. 25).

Essa questão toca no cerne do ensino que supõe que o professor ocupe tal posição. Percebemos o quanto os professores, mas não só eles, encontram dificuldades em exercer sua função sem o respaldo e a garantia do lugar de transcendência. Para Lebrun, tudo acontece como si, hoje, os pais, mas também os educadores e os professores não dispusessem mais da legitimidade que os permitia ocupar o lugar de exceção (2008, p. 219).

O sufocamento da transcendência incide sobre o lugar da exceção, da falha do hiato, e tem desdobramentos sobre o fenômeno da violência. Segundo Lebrun, o lugar da exceção vetoriza contra ela a violência e quem o ocupa deve forçá-la a se transformar, mesmo que parcialmente, em outra coisa. Quando a violência procura seu interlocutor e não o encontra se endereça a todo o mundo ou retorna sobre o sujeito que não encontra a quem se endereçar. (2008, p. 45)

Segundo Arendt, o educador está, em relação ao jovem, numa posição de representante do mundo, o que implica uma posição de responsabilidade e de autoridade.

Em todo o caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a *responsabilidade*, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que ele é. (...) Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo (...), é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (...) Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de *autoridade*. (Arendt, 2007, p. 239).

Mas como ensinar o professor a ocupar uma posição de autoridade em relação ao seu aluno?

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: 'Isto é o nosso mundo.' (Arendt, 2007, p. 239).

É verdade que ocupar uma posição de autoridade, como a virtude, não se ensina, mas... se aprende, e isso depende da transmissão daqueles que ocuparam esse lugar para o professor e também do contexto cultural onde a relação professor-aluno se estabelece.

Nesse sentido não é possível ser professor hoje, sem ter uma reflexão dos efeitos de uma cultura onde as verticalidades identificatórias deram lugar a uma sociedade horizontal que se organiza em rede.

No mais, é verdade que, no final do século XVIII, com Kant, encontrávamos bem desenhados os ideais que orientavam o processo educativo, assim como os ideais revolucionários que a sociedade deveria perseguir: igualdade, fraternidade e liberdade. Atualmente, no entanto, o cenário é outro.

Hoje, esses ideais estão esgarçados, esvaziados. Daí tantos autores referirem-se ao homem contemporâneo como à deriva, sem um norte. Podemos arriscar que o sujeito crítico kantiano, emancipado e esclarecido, foi substituído por uma vaga noção de cidadão. Em outras palavras, os ideais, os conteúdos socialmente valorizados tendem a ser substituídos pela noção de cidadania: educadores desejam formar cidadãos conscientes de seus direitos.

Essas mudanças, “metamorfoses” ocorridas no âmbito dos ideais sociais, correspondem ao processo de enfraquecimento das metanarrativas ou das figuras do Outro, que, por sua vez, caracteriza a contemporaneidade. É o que examinaremos a seguir.

Metamorfoses ou declínio do ideal

Diversos autores contemporâneos chamam a atenção para o fato de vivermos num momento de metamorfização ou declínio de ideais sociais. Para introduzir esta questão, vamos privilegiar argumentos de dois desses teóricos, Luc Ferry²⁵ (2004) e Dany-Robert Dufour (2005).

Autor do livro *O que é uma vida bem-sucedida*, Luc Ferry afirma que a indagação sobre “o que seria uma vida boa” acompanha o homem desde os gregos apresenta um estudo sobre as transformações que ocorreram ao longo da história do pensamento tanto na formulação da pergunta – o que seria uma vida boa? – quanto nas respostas dadas a ela e propõe agrupá-las em três momentos.

O primeiro é denominado momento “cosmológico”, “teológico” ou “transcendente”. Segundo o autor, “durante séculos, questionar a respeito da ‘vida boa’ significava, inicialmente, empenhar-se na busca de um princípio transcendente, de uma entidade externa e superior à humanidade, que permitisse ao homem apreciar o valor de sua existência singular.” (Ferry, 2004, p. 15). Era em relação ao cosmo que os gregos situavam a questão da vida boa, e não apenas em relação à subjetividade e ao ideal de plenitude pessoal, como espontaneamente tendemos a pensar hoje. Em suas palavras:

Uma vida boa supunha que a deduzíssemos como pertencente a uma ordem de realidade externa e superior a cada um de nós. Não apenas os seres humanos não eram considerados os autores e as criaturas desse cosmo, mas eles compartilhavam o sentimento de ser somente uma ínfima parte dele, de pertencer a uma totalidade, da qual eles não eram em nada ‘senhores ou donos’. (Ferry, 2004, p. 43).

O homem, portanto, não era convocado a inventar o sentido da vida, mas a descobri-lo. Assim, as grandes concepções transcendentais, cosmológicas ou teológicas trazem à questão da vida boa respostas que se fundam no

²⁵ Luc Ferry (2004), filósofo, ex-ministro da Educação da França.

reconhecimento teórico de um princípio, cósmico ou divino, que transcende a humanidade. (Ferry, 2004, p. 43).

Com o giro antropocêntrico da Modernidade, o homem passa a definir o que vale ou não a pena seguir e viver. Este, que antes buscava fora de si a resposta do que seria a vida que valeria a pena, num princípio sobre-humano, passa a produzir respostas próprias. Surgem então as utopias e as metanarrativas, ou as figuras modernas do Outro.

Na Modernidade, as respostas ao que seria uma vida boa, uma vida que valeria a pena ser vivida, passaram a ser admitidas numa maior diversidade. Contudo, os modelos que emergem com o homem moderno possuem algo em comum com os da transcendência cosmológica ou divina: permanecem respostas que se impõem, que vêm de fora para o homem julgar sua própria vida.

O terceiro momento proposto por Luc Ferry corresponde à nossa atualidade, e o que o caracteriza, segundo o autor, é a convicção de que o *êxito* ou o *fracasso* de uma vida não poderia mais ser avaliado com base numa transcendência. A resposta do que seria uma vida boa deve ser encontrada na própria vida e no presente. Nessas condições, se não há mais transcendências, então, pergunta-se Ferry, “por que, com efeito, não cultivar a performance pela performance, o sucesso pelo sucesso, a *vida bem-sucedida* em vez da *vida boa*, aqui e agora, em vez de num futuro bastante hipotético?”. (2004, p. 17).

É nesse sentido que Ferry observa existir uma confusão na época contemporânea entre aquilo que os antigos chamavam de “vida boa” e o simples “êxito social”; entre “sabedoria autêntica” e o “culto da performance”. Em suas palavras:

(...) a ‘vida boa’, seja qual for o sentido que possamos ter-lhe atribuído no passado, deve ceder lugar à ‘*vida bem-sucedida*’... ou *fracassada*. Por essa razão também, além do fracasso absoluto, que de maneira escandalosa equivale simplesmente a uma incapacidade de adaptação ao movimento generalizado, a principal ameaça que passa a pesar na existência, sem contar com aquela da finitude, reside na insignificância, na banalidade e no tédio – que tem no crescimento exponencial do fenômeno da inveja um dos sinais mais evidentes. (Ferry, 2004, p.21).

Nesse cenário, o êxito dos outros se apresenta como uma prova factual de que estamos perdendo nosso percurso, sem recurso nem reparação possíveis.

Nessa perspectiva, o êxito alheio é sinal de que nós também poderíamos ter uma vida mais rica, mais intensa, mais exultante.

Assim, cabe lembrar o paradoxo evidenciado por Dufour (2001, p. 2) a respeito do “ideal de autonomia” contemporâneo, que se encontra na contramão da constituição do sujeito. Com efeito, sujeito – em latim, *subjectum* – designa o estado de quem é submetido. O ser humano não deve sua existência a si mesmo. Dufour se apoia no conceito lacaniano do Outro; para o sujeito se constituir, é necessário um Outro, ao qual sucessivas ontologias deram diferentes nomes: a *Physis*, para os pré-socráticos; as Ideias, para Platão; Deus, no monoteísmo; o Rei, para a monarquia; o Povo, para a república; a Raça, para o nazismo; a Nação, com o advento das soberanias; o proletariado, no comunismo; a Linguagem, para a psicanálise; etc.

Com a contestação da transcendência – e com o abalo das utopias e metanarrativas –, surge a ideia do desaparecimento do Outro, fortalecendo o mito do *self made man*, do homem sem raízes, homem tábula-rasa, o que não passa de uma ilusão com a qual o homem pós-moderno se engana. O autor afirma que há, contudo, Outro na pós-modernidade. Só que este Outro se apresenta pulverizado, através de muitas figuras – o que corresponde, em termos lacanianos, à pulverização do Nome do Pai.

Segundo Dufour, o que nos caracteriza hoje é a abolição da distância entre o sujeito e o Outro e o fato de nenhuma figura do Outro ter valor efetivo na pós-modernidade. Quanto à primeira característica, Dufour argumenta que um certo sentido da alteridade transcendente cai e temos agora uma alteridade pulverizada.

(...) se os períodos precedentes definiam espaços marcados pela distância do sujeito com o que o fundamenta, a pós-modernidade é definida pela abolição da distância entre o sujeito e o Outro. A pós-modernidade, democrática, corresponde, na realidade, à época em que foi proposta a definição do sujeito a partir de sua *autonomia*, principalmente jurídica, e em que se propôs dar ao sujeito uma definição autorreferencial. Isto significa que a autonomia jurídica, assim como a liberdade de mercado, eventualmente total, é absolutamente coerente com a definição autorreferencial de sujeito. (Dufour, 2001, p. 4)

É isto que faz Dufour e outros autores afirmarem que a culpa e a neurose – que supõem a experiência da alteridade, portanto, da presença do Outro como transcendente na constituição do sujeito – não são mais suficientes para definir o

sujeito pós-moderno. Alguns autores²⁶ chegam a se referir a uma perversão generalizada. Quanto ao fato de nenhuma figura do Outro ter valor efetivo na pós-modernidade, Dufour esclarece que, “aparentemente, todos os antigos valores da Modernidade ainda estão disponíveis, mas nenhum dispõe do necessário prestígio para se impor. Todos manifestam o mesmo sintoma de decadência”. (Dufour, 2001, p. 4)

O autor acrescenta que, com o neoliberalismo, o mercado apresenta-se como aquilo que determina as relações e os vínculos simbólicos. Contudo, segundo ele, “o que chamamos de mercado, definitivamente, não tem valor de um novo Outro, na medida em que está longe de assumir a questão da origem, da autofundação”. (2001, p. 4) Afinal, isto é o que seria esperado do Outro, que, por definição, é a quem devemos nossa existência, nossa fundação.

O ponto de vista do autor não é ingênuo nem tampouco nostálgico, no sentido de acreditar que, como ele mesmo menciona, “lições de moral à moda antiga” bastariam para pôr fim à “perda de referência dos jovens”. Essa nova condição subjetiva, como sugere Dufour, representa um desafio, em especial, para a educação contemporânea.

O ideal de felicidade proposto às crianças nos dias de hoje coloca pais e professores em dificuldade para defrontar seus filhos/alunos com regras e limites – o que é consequência do fato de que a função paterna, em nossos dias, está em oposição ao discurso dominante, o da ciência, que diz que “tudo é possível”. Com efeito, o discurso da ciência que enuncia “tudo é possível” e nos impele para um prazer sem limites, ou seja, para o gozo, nega o princípio básico da educação, de que “nem tudo é possível, existe o que é interdito”. Os pais não querem impor limites a seus filhos, furtam-se de sua função e, da mesma feita, endossam o discurso da ciência, prometendo a seus filhos um gozo ilimitado.

O problema do aluno contemporâneo “não diz respeito unicamente aos efeitos do corte cartesiano, mas, sobretudo, ao fato de o discurso da ciência ter se tornado dominante”. (Strauss, 1995, p. 22)

Em Lacan, o problema contemporâneo não parece ser, então, a redução do discurso religioso, mas sim a empreitada sempre crescente do discurso da ciência,

²⁶ *L’homme sans gravité*, Charles Melman (2003); *La perversion ordinaire*, Jean-Pierre Lebrun (2007).

com o enfraquecimento menos da religião que da função paterna – e as consequências disso atuam precisamente no nível dos ideais coletivos. O problema da sociedade contemporânea e do discurso da ciência está nos descaminhos do sujeito pela ausência de sublimação a partir do discurso coletivo.

O enfraquecimento das instâncias coletivas lança o homem moderno, o “homem livre”, ao desamparo. A educação, por sua vez, sem o esteio de ideais coletivos transmissíveis, acaba por fomentar o individualismo e a competitividade.

O professor, por sua vez, não representa mais uma promessa de saber. A sociedade não sustenta mais a promessa de inserção social e de promoção. O desemprego é uma das representações atuais dessa ausência de promessa, “não há mais a dimensão de promessa no Outro, não há nada a esperar do Outro, a resposta não está no Outro, e vê-se que os professores, mas não só eles, têm muita dificuldade com isso”. (Strauss, 2002, p. 23)

Maria Cecília Cortez de Souza²⁷ aponta um outro aspecto desse desafio: a presença, nas vidas dos jovens de hoje, da mídia, que acena com um futuro espetacular e apresenta um mundo irreal onde os professores ficam ofuscados pelo brilho das celebridades e onde o *esforço* fica apagado pela *sorte*.

O projeto de ascensão social mudou de lugar. As crianças e os jovens guardados pela escola são submetidos à mídia, que repete sem cessar a dispensa da escola nos valores do sexo fácil, da ganância e da notoriedade pelo espetáculo. A escola não quebra a ilusão relacionada à improbabilidade de um jovem pobre se tornar uma celebridade milionária, sendo jogador de futebol, *top model* ou cantor de *funk*. Nem há professores capazes de sustentar que as celebridades exibidas semanalmente nas capas de revistas não são exatamente modelos de seres humanos a serem seguidos. A publicidade lhes acena com uma vida inacessível, a escola, ao nada deles exigir, tem por função fechar seus olhos e barrar as portas do futuro. (Souza, 2001, p. 2)

Como vimos, a crise contemporânea faz emergir a questão dos ideais que norteiam a educação em nossa sociedade. Pondera-se ora o equívoco dos ideais transmitidos pela educação, ora a ausência deles ou ainda a substituição de ideais por *metas* ou promessas de gozo.

Veremos a seguir como essa questão resvala na relação professor-aluno e, mais especificamente, nos perguntaremos como o enfraquecimento dos ideais

²⁷ Professora e pesquisadora da área de Psicanálise e História da Educação na USP.

coletivos incide na relação do sujeito com as instâncias do “ideal do eu” e do “eu ideal”.

Sobre o “ideal do eu”, o “eu ideal” e o supereu

Embora ainda não diferenciados, é no texto *Introdução ao narcisismo* que Freud apresenta os conceitos “ideal do eu”, “agente auto-observador” e “eu ideal”. Inúmeras reformulações, redefinições e remanejamentos teóricos são feitos ao longo da obra freudiana, principalmente entre 1914 e 1925 – data do texto *O eu e o isso*, no qual Freud aproxima o conceito de “agente auto-observador” da noção de “voz crítica”, que, em seguida, denomina “supereu”. Este último, inicialmente, também chamado de “ideal do eu”. Mais tarde, em 1932, por ocasião da conferência *Dissecção da personalidade*, na qual as funções são então diferenciadas, Freud atribui ao supereu a função de veículo do “ideal do eu”.

Resta mencionar mais uma importante função que atribuímos a esse supereu. É também o veículo do ‘ideal do eu’, pelo qual o eu se avalia e cuja exigência por uma perfeição sempre maior ele se esforça por cumprir. Não há dúvida de que esse ‘ideal do eu’ é o precipitado da antiga imagem dos pais, a expressão de admiração pela perfeição que a criança então lhes atribuía. (Freud, 1932, vol. XXII, p. 84)

O “ideal do eu” é herdeiro do complexo de Édipo e passa a ser para o sujeito, segundo Lacan, “como a pátria que o exilado leva na sola de seus sapatos – seu ideal do eu lhe pertence, é, para ele, algo de adquirido. Não se trata de um objeto, mas de uma coisa que, no sujeito, é a mais”. (1957/58, p. 301) Com relação à indiscriminação entre o “eu ideal” e o “ideal do eu” também presente no texto freudiano, Lacan sustenta desde o início de seu ensino, que Freud, de fato, designa duas funções diferentes e inscreve essa distinção em sua tópica: “*Ich – Ideal*, o ideal do eu, é o outro falante, o outro na medida em que mantém comigo uma relação simbólica, sublimada.” (1953/54, p.166)

O “eu ideal”, formação essencialmente narcísica, constrói-se, segundo Lacan, na dinâmica do estádio do espelho; pertence, pois, ao registro do imaginário. Decorre “da imagem ideal com a qual o sujeito se identifica, *modelo bem-sucedido* dele mesmo, com o qual ele se confunde e no qual se assegura de sua inteireza”. (1957/58, p. 301) Lacan define o “ideal do eu” como sendo um

“modelo” e o “eu ideal” como uma “aspiração” ou um “sonho”. Essa comparação do “ideal do eu” a um modelo e do “eu ideal” a um sonho ou a uma aspiração é introduzida por Lacan em 1960, em sua *Observação sobre o relatório de Daniel Lagache* (1960, p. 679), na qual ele responde à intervenção feita por este último no colóquio de Royaumont, em julho de 1958. Em outras palavras, podemos dizer que o “eu ideal” seria aquilo que se pretende ser e o “ideal do eu”, o que serve de matriz simbólica para essa pretensão. Ou ainda que o “ideal do eu” é uma “introjeção simbólica” relacionada a uma identificação vertical, ao passo que o “eu ideal” é uma “projeção imaginária” relacionada a uma identificação horizontal.

O fracasso e o sucesso, nos lembra Cordié, implicam um julgamento de valor em função de um ideal. Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência. Ele é, assim, o produto de suas identificações sucessivas, que formam a trama do seu EU. Ao passo que o “ideal do eu” tem sua origem na identificação com um traço (o traço unário, como Freud nomeia em *Psicologia de grupo e análise do Eu*); pode ser um valor moral, religioso ou outro. O “eu ideal” funda-se predominantemente em um modelo humano; exemplos são os adolescentes que falam, vestem-se, comportam-se como seus ídolos ou imitam algum personagem midiático. Esses ideais mudam de acordo com a época ou idade das crianças. Houve um tempo em que as meninas queriam ser as panteras, em outra geração, a Xuxa. (Cordié, 1993, p.23-29)

O psicanalista Romildo Barros chama a nossa atenção para o fato de que tanto “aspiração” quanto “modelo” indicam um desnível temporal – isto é, só podem ser concebidos como um ponto de referência no futuro; o “ideal do eu” está sempre adiante, como uma referência que o sujeito deve perseguir – e de lugar – o “eu ideal” é o meu *alter ego* semelhante, e o “ideal do eu” se encontra num ponto no Outro:

Eu aspiro a ser a imagem do semelhante que me oferece a experiência especular – mesmo quando pareço me definir em oposição a essa nomeação –, e o meu modelo – o modelo simbólico da minha aspiração imaginária – se encontra no lugar que Lacan chamou de o Outro, de onde posso me ver como capaz de ser amado. (Barros, 1997, p. 25)

Ainda no seminário de 1957/58, acima mencionado, Lacan relaciona o mecanismo de idealização à captura imaginária e ao enaltecimento do objeto, ao

investimento de imagens, à busca da perfeição, à busca de próteses imaginárias, enquanto os processos sublimatórios, ao “ideal do eu” e ao recalque.

Em relação à indistinção entre o supereu e o “ideal do eu”, seguimos com Romildo, que afirma:

(...) o supereu tem origem simbólica, uma vez que, como qualquer comando, se enuncia a partir dos significantes do Outro. Sendo assim, ele incide sobre o sujeito a partir do mesmo tesouro de significantes dos quais se estrutura o ideal do eu como constelação de insígnias. Diferentemente do ‘ideal do eu’, o supereu não funciona como modelo, uma vez que este termo, modelo, implica uma articulação entre o simbólico e o imaginário. (Barros, 1997, p. 33)

Ainda em relação ao supereu, Freud o descreve como herdeiro do Complexo de Édipo, próximo do que Kant denominou como consciência moral, instância de introjeção dos ideais do eu que conduz o sujeito numa via moral e ética. Lacan vai além nesse conceito e evidencia a face feroz, sádica e perversa do supereu que impele o sujeito ao gozo. A queda do supereu em sua face simbólica se paga pelo reforço do supereu em sua face “obscena e feroz”, que Lacan traduz pelo imperativo “Goze!”. Pensamos que “Fracasse!” seria outra tradução possível do imperativo superegoico. É nesse sentido que, no seminário *A angústia*, Lacan relaciona o amor do supereu ao temor do sucesso: “amor do supereu, com tudo o que este supostamente comporta no chamado caminho do fracasso. O que quer dizer isso senão que o que se teme é o sucesso?” (1962/63, p. 64)

O professor entre o “ideal do eu” e o “eu ideal”

Uma vez circunscrito o campo conceitual que nos serve de referência teórica, ou seja, os conceitos de “eu ideal” e de “ideal do eu”, podemos sugerir que em tempos pós-modernos observamos a primazia de mecanismos idealizantes (eu ideal) em detrimento de processos sublimatórios (ideal do eu), o que tem seus efeitos diretos na relação professor-aluno.

Podemos dizer que imagens ideais e insígnias estariam fazendo a função dos antigos ideais. É também nesse sentido que se fala de um desaparecimento dos ideais e de um deslocamento deles não apenas em direção a imagens, mas a objetos de gozo e de consumo.

Com a primazia da imagem e do registro imaginário, o professor não é mais convocado a encarnar a função de “ideal do eu”, de Pai, no sentido de transmitir ideais que guiem e norteiem o sujeito em sua formação para, *em nome* desses ideais, renunciar a suas pulsões; ele é convocado a encarnar a função do “eu ideal”, o que, por sua vez, constitui uma armadilha, pois, não possuindo os atributos cultuados hoje em dia – não goza de prestígio, não tem sucesso financeiro, etc. – apresenta-se frequentemente aquém dessa função.

Não obstante, exceções existem, e alguns professores considerados bem-sucedidos se adaptam às leis do mercado e se oferecem como produtos na economia do saber, ocupando a função de “eu ideal” para seus consumidores – temos no professor Pachecão²⁸ o melhor exemplo. Trata-se de um professor de Física mineiro que ganhou popularidade nacional assumindo ares de *pop star*. Vejamos sua apresentação no *site* que leva seu nome:

(...) é o precursor do estilo da ‘aula show’, que mudou sobremaneira o processo de ensino no Brasil. Um mix de criatividade, alegria e humor torna este mineiro de Laranjal único em sua atividade. (...) com mais de vinte anos de dedicação ao ensino, dois CDs gravados (mais de 70 mil cópias vendidas) (...) na TV, Pachecão tem passagem nos principais programas de auditório: Brasil Legal, Jô, Faustão, Programa Livre, Sandy & Jr. (*site* www.pachecao.com.br, acesso em 11 de agosto de 2008)

Ainda no seu *site*, encontramos um *link* para as “palestras motivacionais”, outro para a TV Pachecão, onde encontramos ofertas de vídeos do professor; e ainda um para a Lojinha do Pachecão, que anuncia o relançamento do CD “Eu odeio Física!”. Não deixa de nos surpreender a transformação de um professor em marca divulgada com uma linguagem publicitária de *pop star*.

Já em 1948, Lacan nos alerta quanto aos efeitos do que chama de degradação de instâncias coletivas que sustentam os processos sublimatórios. No texto *Sobre a agressividade*, assinala a decadência das formas de supereu e de “ideais do eu”.

Trata-se, para dizê-lo no jargão que corresponde a nossas abordagens das necessidades subjetivas do homem, da *ausência crescente de todas essas saturações do supereu e do ideal do eu* que se apresentam em todas as formas orgânicas das sociedades tradicionais, formas que vão dos ritos de intimidade cotidiana às festas periódicas em que a comunidade se manifesta. Nós não as

²⁸ Ver anexo.

conhecemos mais que sob os aspectos mais nitidamente degradados. (...) está claro que a promoção do eu em nossa experiência termina, conforme a concepção utilitarista do homem que a fundamenta, cada vez mais em uma realização do homem como indivíduo, isso é, em um isolamento da alma cada vez mais próximo de seu desamparo original. (...) um exílio que condena o homem moderno à mais assustadora galé social. (Lacan, 1948, p. 125)

Lancemos, pois, uma indagação: hoje, o professor ainda pode se inscrever na cadeia paterna freudiana como interlocutor do amor transferencial e do amor ao saber, mesmo quando ele não é posto nesse lugar pelo aluno e não representa para o sujeito uma promessa de saber?

O psicanalista Contardo Calligaris oferece um caminho de reflexão para essa pergunta. Se a educação não pode se dar sem uma dimensão de *promessa*, propor significações da vida distintas dos modelos massificados de gozo deve ser uma tarefa pedagógica. No entanto, isso não implica alimentar a esperança de um retorno a valores simbólicos esquecidos, mas poderia, no mínimo, sugerir uma variedade de promessas de gozo. O autor assinala um paradoxo:

(...) se em nossa cultura o valor está no gozo prometido, então, a autoridade pedagógica deve ser sustentada segundo as regras do jogo. Se os signos aparentes do bem-estar, do sucesso material, ou seja, do gozo realizado, são para nós índices de valor social, pouco importa que a escola seja bonita, ofereça ventiladores e computadores. Importa muito mais que os professores em que se espera que as crianças acreditem não sejam a *imagem social da privação*. (Calligaris, 1995, p. 30)

A relevância dessa contradição reside no fato de ela nos revelar um dos impasses da Educação contemporânea. Se antes a educação – que se consolida como *corpus* teórico na Modernidade – cumpria a função de transmitir ideais morais visando à formação de um homem moral e crítico, hoje, com a desconstrução de mitos modernos e também com a exacerbação deles, ela deve oferecer um caminho rápido e seguro para o sucesso, que, por sua vez, tende a ser percebido como *metas* a serem atingidas em relação ao acúmulo de capital, à visibilidade, à beleza e à juventude. Como pode o professor cumprir essa função se ele tende a representar a antítese do que o senso comum considera sucesso?

Este esvaziamento imaginário do professor tem consequências diretas no estabelecimento ou não da transferência do aluno com o professor. Esse é o tema que vamos abordar a seguir.

Notas sobre a transferência na escola

Em 1924, Freud foi convidado a escrever um texto destinado a uma publicação coletiva intitulada *Die Medizin der Gegenwart im Selbstdarstellungen* – que poderia ser traduzido por *Medicina contemporânea em autorretratos*²⁹. O objetivo dos editores foi de apresentar um relato da história recente da ciência médica por parte dos que desempenharam um papel importante em seu desenvolvimento. Freud inicia sua apresentação evocando sua formação escolar: “Quando eu era uma criança de quatro anos, fui para Viena e ali recebi toda a minha educação. No *Gymnasium*, fui o primeiro de minha turma durante sete anos e desfrutava de privilégios especiais, e quase nunca tive de ser examinado em aula.” (1924, vol. XX, p. 18)

Por ocasião do quinquagésimo aniversário do *Gymnasium*, Freud escreveu um artigo que integrou um volume coletivo em homenagem à instituição. Esse texto foi posteriormente publicado sob o título em português *Algumas observações sobre a psicologia escolar*³⁰. Nesse ensaio, Freud faz menção a sua última redação no colégio:

(...) pareço lembrar que, durante todo esse tempo, tinha a premonição de uma tarefa futura, até que esta encontrou expressão manifesta na minha redação de despedida da escola, como um desejo de que pudesse, no decurso de minha vida, contribuir com algo para nosso conhecimento humano. (Freud, 1914, vol. XIII, p. 285/86)

A redação de despedida, como se refere Freud, compunha um exame³¹ descrito por ele em uma carta de 1873 destinada a um colega de escola. O exame fora constituído de uma tradução do latim para o alemão; do alemão para o latim; uma versão em grego (33 versos do *Édipo rei!*); uma prova de Matemática; e uma composição cujo tema fora “Considerações sobre a escolha de uma profissão”. A respeito desta, recebeu menção “excelente” e seu professor lhe disse que possuía um estilo, designado pelo poeta J.G. Herder de *idiotique*, que significa um estilo correto e característico. Esse comentário do seu professor fez Freud galhofar com seu colega: “E você que não tinha se dado conta de que se correspondia com um

²⁹ Foi publicada sob o título *Um estudo autobiográfico*.

³⁰ O título original no alemão é *Zur Psychologie des Gymnasiasten*, que corresponderia a *Sobre a psicologia do aluno*. Em francês, foi traduzido por *Observations sur la psychologie du lycéen*.

³¹ Sinônimo de *baccalaureat* e equivalente ao vestibular.

estilista alemão. Como amigo, amigo desinteressado, te aconselho a conservar essas cartas, embrulhá-las e guardá-las – nunca se sabe.” (1873, p. 12) Ainda a respeito da sua escolha profissional, Freud escreve no ensaio sobre seu papel na história da medicina, acima mencionado, que “embora vivêssemos em circunstâncias muito limitadas, meu pai insistiu que, na minha escolha de uma profissão, devia seguir somente minhas inclinações”. (1924, vol. XX, p. 18)

Voltemos, pois, ao texto em homenagem a sua escola que, em parte, reproduzimos abaixo:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou a personalidade de nossos mestres. Nós os cortejavamos, ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre eles formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, e seu conhecimento e sua justiça. Nossa posição em relação a eles (...) bem podia ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. (Freud, 1914, vol. XIII, p. 286)

Não podemos deixar de mencionar o estranhamento que essa passagem provoca, tamanha a diferença com o contexto atual. Essas lembranças de Freud deixam clara a posição que seu professor ocupava para ele: a de modelo a partir do qual seus alunos “formavam ou deformavam os seus caracteres”. Mais adiante, Freud é explícito quanto à função paterna/“ideal do eu” exercida por seus professores:

Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos *pais substitutos*. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. *Transferimos* para eles o respeito e as expectativas ligadas ao *pai onisciente de nossa infância* e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. (Freud, 1914, p. 288)

Freud conclui:

A menos que levemos em consideração nossos quartos de criança e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável. (Freud, 1914, vol. XIII, p. 288)

Embora Freud não utilize o conceito de Transferência, o que não caberia numa carta-homenagem a sua escola, é ao fenômeno transferencial que ele se refere. O autor chega a explicá-lo mais adiante no texto:

A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu sexo e do sexo oposto já foram firmadas nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais se livrar delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e os irmãos e as irmãs. Todas que vem a conhecer mais tarde tornaram-se *figuras substitutas* desses primeiros objetos de seus sentimentos. (...) Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. (Freud, 1914, vol. XIII, p. 287)

Com efeito, desde os primórdios da psicanálise, Freud percebeu a transferência que acontecia na sua relação com seus pacientes, notadamente com Dora. Como sabemos, o fenômeno da transferência não é exclusivo da relação analítica. No entanto, devemos distinguir o fenômeno transferencial presente nos vínculos afetivos entre sujeitos da transferência – conceito crucial da psicanálise. O primeiro ocorre nas relações afetivas de modo geral, enquanto que o segundo, a transferência na experiência de uma análise, é o motor do processo, um instrumento de trabalho analítico.

Considerar que a transferência não é exclusiva da experiência analítica e que ela acontece, por exemplo, entre o professor e o aluno, não nos permite, de modo algum, muito pelo contrário, pensar na possibilidade de realizar um processo analítico na escola. O uso, o manejo da transferência separa o campo psicanalítico do pedagógico. Transferência designa, assim, a mola propulsora que um sujeito pode encontrar em seu laço afetivo com um outro e, em particular, com a figura do professor. A transferência comporta a dimensão dos “afetos transferidos” assim como a da “repetição de modos de satisfação da pulsão” ou “atualizações fantasmáticas” presentes nas relações.

Por extensão, a transferência pode inclusive designar a relação que um sujeito ou que sujeitos podem estabelecer com um saber – o que permite falar de transferência coletiva. Freud abordou essa questão no seu texto *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*, quando indica a resistência ou a transferência negativa que a psicanálise provocou em seus leitores da época.

Para começar, direi que não se trata de uma dificuldade intelectual, de algo que torne a psicanálise difícil de ser entendida pelo ouvinte ou pelo leitor, mas de uma dificuldade afetiva – alguma coisa que aliena os sentimentos daqueles que entram em contato com a psicanálise, de tal forma que os deixa menos inclinados a acreditar nela e a se interessar por ela. Conforme se poderá observar, os dois tipos de dificuldade, afinal, equivalem-se. *Onde falta simpatia, a compreensão não virá facilmente.* (Freud, 1917, vol. XVII, p.171)

Freud observa dois tipos de transferências, uma “positiva” e outra “negativa”: “A transferência positiva é ainda divisível em transferência de sentimentos amistosos ou afetuosos, que são admissíveis à consciência, e a transferência de prolongamentos desses sentimentos no inconsciente.” (Freud, 1912, vol. XII, p. 140) Já a transferência negativa diz respeito a sentimentos hostis.

Em seus escritos técnicos, Freud dedica um deles ao tema do amor transferencial. Ele inicia dizendo que todo principiante em psicanálise se sente alarmado pelas dificuldades em interpretar as associações do paciente e lidar com a reprodução do reprimido. Contudo, logo aprende a encarar estas dificuldades como insignificantes e fica convencido de que os únicos obstáculos realmente sérios que tem de enfrentar residem no manejo da transferência. Freud adverte o analista iniciante de que ele deve reconhecer que “o enamoramento da sua paciente é induzido pela situação analítica e não deve ser atribuído aos encantos de sua própria pessoa; de maneira que não tem nenhum motivo para orgulhar-se de tal ‘conquista’, como seria chamada fora da análise”. (Freud, 1914/15, vol. XII, p. 210)

Uma das contribuições da psicanálise à formação de professores é pensar essas duas vertentes: as transferências positiva e negativa das quais eles são alvos e a transferência como condição da aprendizagem.

O conhecimento do fenômeno transferencial que permeia as relações permite ao professor distinguir sua personalidade da função que ele ocupa na relação com o aluno. Isso introduz a possibilidade de uma leitura nova do que acontece na sala de aula. Com efeito, levar em consideração o fenômeno da transferência como articulado a um ideal fora da cena, um além, uma suposição, pode relativizar a relação dual direta, sem interferências.

Se, por um lado, reconhecer que a raiz do amor transferencial provém dos complexos parentais consiste em renunciar estar na origem dos afetos amorosos

que lhe são dirigidos – o que pode ser experimentado como uma ferida narcísica, por outro, pode representar um alívio em relação aos afetos hostis endereçados aos professores.

Contudo, dizer que o professor não está na origem dos afetos, que se trata de *afetos transferidos*, também não deve implicar uma total desresponsabilização da transferência que o professor induz.

O perigo de interpretar todo impulso afetivo em termos de transferência seria, no limite, negar qualquer realidade das manifestações de hostilidade ou do amor, defender-se de ser concernido e de estar implicado por essas manifestações. O professor não é um Outro simbólico no qual o aluno pode projetar, transferir seus afetos e padrões de comportamento livremente; não é tampouco um mero semelhante capturado na relação especular. Ele oscila entre esses lugares.

Transferência, “ideal do eu” e “sujeito suposto saber”

Retomemos mais uma passagem do texto de 1914 escrito por Freud em homenagem à sua escola: “Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão *inatingivelmente* adultos.” (Freud, 1914, vol. XIII, p. 288) Ela destaca a dessimetria, a dimensão da alteridade que caracteriza essa relação, ou seja, sublinha a diferença das posições e dos lugares simbólicos que aluno e professor ocupam. O professor aqui está no lugar de “ideal do eu”, ocupando a função de modelo, como vimos nas páginas anteriores – nessa dobradiça entre imaginário e simbólico que indica um para além do imaginário.

No entanto, observamos que a pedagogia atual tende a apagar essa diferença. Percebemos que ela é minimizada na medida em que o professor, hoje, tende a se esquivar em assumir uma posição de autoridade. Hesita e se destitui da responsabilidade de transmitir ao aluno que a diferença entre eles representa. Observa-se uma confusão entre uma relação igualitária e uma relação democrática. É importante sublinhar que esses termos não são sinônimos. Uma relação vertical, assimétrica, pode ser democrática. Fazemos a ressalva de que não se trata “de um não querer assumir uma posição de autoridade”, como vimos a

cultura contemporânea, o modo de organização das relações não favorece, e mesmo dificulta muito ocupar um lugar de exceção, de autoridade.

Outro equívoco comum ao entendimento do conceito de transferência é de que para que ela se estabeleça faz-se necessário haver uma empatia, uma amizade entre professor e aluno. Esses termos também não são sinônimos. Um professor sisudo pode muito bem provocar uma transferência produtiva com seus alunos.

A transferência foi primeiramente reconhecida como uma operação que consiste em deslocar, transportar para o analista afetos, sentimentos, ou, ainda, o tipo de relação que organizou o encontro do sujeito com as primeiras figuras – em geral, pai e mãe – que determinaram sua subjetividade. Lacan introduziu a essa operação psíquica a necessidade de uma suposição de saber para que a transferência se estabeleça e, portanto, a noção de “sujeito suposto saber”. O analisando supõe um saber ao analista sobre o que o determina, mas que, no entanto, ele ignora. Ele, o analisando, utiliza como uma alavanca o saber que ele atribui a seu analista a fim de ter acesso ao que ignora dele mesmo. Podemos dizer que, de maneira semelhante, o aluno utiliza o saber/conhecimento suposto no professor para ajudá-lo a conquistar, construir e elaborar o seu.

A questão que se coloca hoje é se essa suposição de saber permanece endereçada ao professor. Vejamos o que nos diz Maria Cecília a esse respeito:

Nada mais solitário e insensato que lecionar, dia após dia, ano após ano, para alunos que, como eles próprios dizem, não estão nem aí. Todos os que são professores conhecem essa experiência devastadora, não pelo fracasso, mas pela ausência, pela recusa em entrar no jogo da escola. As recomendações dos psicólogos e orientadores – ‘tornem as aulas motivadoras, abandonem conteúdos rígidos, ensinem tudo o que possa se transformar em vida e brinquedo’ – soam quase como afronta. Injunção paradoxal essa de dizer para professores deprimidos que suas aulas devem ser felizes. E que retira do professor sua razão de existir – transformando-o em simulacro de animador de circo, ao qual é pedido que se esforce para concorrer com a televisão. (Souza, 2001, p. 2)

Com base nas ideias de Lacan, pode-se afirmar que a transferência se estabelece em três níveis, nos três registros por ele forjados: Real, Simbólico e Imaginário³². Neste estudo, partimos da tese de que, nos dias de hoje, acentua-se a

³² Três registros fundamentais para a constituição do sujeito do inconsciente. Tomemos Real como aquilo que é impossível saber, portanto inominável, excluído do simbólico – campo da palavra ou dos significantes – e o imaginário como campo dos sentimentos, paixões, da relação dual, do engodo e da imagem especular ideal.

tendência de que as relações entre professor e aluno se desenvolvem predominantemente no registro imaginário – e isso é prenhe de consequências.

Quando o professor exerce a função de “ideal do eu”, ele opera em um registro para além do imaginário, enquanto que, quando ele se apresenta como “eu ideal”, ele opera num nível essencialmente imaginário e corre o risco de derrapar nas ciladas que a captura imaginária compreende. A relação em que não há dessimetria, em que a dimensão da alteridade não está posta e o lugar da autoridade está esvaziado tende a esbarrar nos afetos que oscilam entre amor e ódio, entre identificação e desprezo.

‘Transferência de trabalho’: um destino para a transferência professor-aluno?

Em 1967, na *Proposição 9 de outubro*, Lacan emprega um significante que, embora nunca mais seja retomado ao longo do seu ensino, pode nos ajudar a pensar nossa questão, a transferência na escola.

Trata-se da expressão “transferência de trabalho”, que significa reunir duas ou mais pessoas em torno de uma *causa*.

Sem dúvida, Lacan quis colocar assim a estrutura da transferência em sua escola para minimizar os efeitos imaginários e perniciosos de grupo – sabemos quão devastadores eles são e o quanto comprometem a produção coletiva.

Lacan propõe a transferência de trabalho como um destino da transferência analítica ao final de uma análise. Transformar um amor de transferência, dirigido ao saber suposto do analista, em amor ao saber inconsciente é a via que ele propõe na passagem de analisando a analista. De forma semelhante, podemos dizer que o amor endereçado ao professor deve ser transferido para amor ao conhecimento.

Nesse sentido, a relação transferencial que se estabelece entre o professor e o seu aluno supõe a “morte” e a destituição do professor.

(...) explica nesse trecho o desaparecimento dos professores da memória biográfica. O trabalho dos professores é anônimo, (...) no projeto iluminista, está gravada a morte do professor como professor. A ideia da escola é a de que o saber crie uma diferença entre professores e alunos e, no limite, leve os alunos a ultrapassar simultaneamente seu professor e seu lugar de aluno. Naquilo que emprestou sentido à escola, estava o objetivo, enunciado por Kant, de criar sujeitos capazes de emitir na pólis, sem a tutela de outras pessoas, juízos

racionais. Existe, pois, embutida no conhecimento tácito do adulto, a morte de seus professores. (Souza, 2001, p. 3)

A transmissão e a instrução

Vejam os alguns testemunhos que ilustram o que designamos como transmissão. Começamos por Freud, numa passagem de seu texto *A história do movimento psicanalítico*, de 1914. Ao fazer referência a seus mestres, Charcot, Breuer e Chrobak, ele diz: “Eles me transmitiam um conhecimento que, a rigor, não possuía.” (Freud, 1914, vol. XIV, p. 23)

Freud escreveu a sua futura esposa a respeito do seu encontro com o mestre Charcot, logo após sua chegada a Paris, em 24 de novembro de 1885:

Acho que estou mudando muito. Vou dizer-lhe detalhadamente o que me está afetando. Charcot, que é um dos maiores médicos e um homem cujo senso comum tem um toque de gênio, está simplesmente desarraigando minhas metas e opiniões. Por vezes, saio de suas aulas como se estivesse saindo da Notre Dame, com uma nova ideia de perfeição. Mas ele me exaure; quando me afastar, não sinto mais nenhuma vontade de trabalhar em minhas próprias bobagens; há três dias inteiros, não faço qualquer trabalho e não tenho nenhum sentimento de culpa. Meu cérebro está saciado como se eu tivesse passado a noite no teatro. Se a semente frutificará algum dia, não sei; o que sei é que ninguém jamais me afetou dessa maneira. (Freud, 1893, vol. III, p. 19)

Graciliano Ramos apresenta assim uma das suas professoras de primeiras letras:

Essa professora atrasada possuía raro talento para narrar histórias de Trancoso. Visitava-nos, prendia-nos até meia-noite com lendas e romances, que estirava e coloria admiravelmente. Nada me ensinou, mas transmitiu-me afeição às mentiras impressas. (apud, Souza. 2001, p. 3)

O conceito da transferência como um operador de leitura para a educação vem enfatizar o fato de que a transmissão se realiza numa dimensão mais ampla do que a da aprendizagem – a transmissão se situa “além da instrução”. Daí podemos inferir duas coisas: primeiro, que há necessidade da presença de um professor para que se dê a transmissão; em segundo, que, à revelia dos

professores, eles transmitem mais do que podem perceber ou do que tinham intenção.

As passagens que acabamos de ler indicam mais uma vez que, antes de ser uma profissão, ser professor é uma função. Função que deve ser situada em relação à transmissão, por oposição à veiculação de conteúdo, pois, como afirma Mendonça Filho, caso contrário:

(...) teríamos de aceitar que é verdadeiro ser a função do mestre, professor, etc., a de apenas veicular informação, função para a qual, ao longo da história, as tecnologias têm-se mostrado mais efetivas. Mas, como os anos se sucederam trazendo com o seu passar a escrita, o livro, a imprensa, o jornal, o rádio, a televisão, o computador, a multimídia, a internet, e aquele que ensina, apesar dos vários vaticínios sobre sua extinção, tem permanecido – o que não pode ser atribuído apenas a uma postura de resistência –, é preciso admitir que necessitamos de um homem, de carne e osso, para sustentar para nós o aprender, e que este não pode ser atribuído por qualquer tecnologia atual ou que venha a ser inventada. É diante dessa constatação que me permito definir o homem real que ensina como sendo aquele que sustenta a função de operar a ligação entre o seu próprio *desejo de ensinar* e o *desejo de um outro de saber*. Fora dessa operação, tudo o mais que exista no ensinar se reduz à veiculação de informação. (Mendonça Filho, 1996, p. 70)

É essa dimensão do desejo que impede de situar o professor na série de objetos tecnológicos, seja para ser comparado ou descartado por eles.

Na relação do usuário com o computador, pode acontecer uma aprendizagem, mas nunca transmissão; nessa relação, a dimensão subjetiva e desejante – condição para que haja ensino – está excluída. O computador não se oferece como modelo a ser seguido ou criticado nem introduz seu usuário no jogo desejante.

Entre o imperador e o senador

Gostaríamos agora de remeter o leitor ao filme *O clube do imperador*, que aborda de modo exemplar o limite do alcance do amor de um professor.

Willian Hundert é um conceituado professor de História da Antiguidade Clássica do tradicional colégio St. Benedict's. Trata-se de um colégio interno que recebe os filhos da elite da sociedade americana, todos muito estudiosos e com um futuro promissor. Willian Hundert é surpreendido pela chegada de Sedgewick Bell,

jovem arrogante, prepotente e rebelde que não demonstra interesse algum por suas aulas.

Isso corresponde às primeiras cenas, que sugerem ser este mais um filme que se desenvolveria na linha de *Ao meu mestre com carinho*, no qual o professor consegue, às custas de seu amor e dedicação incondicional, mudar o destino de um aluno rebelde, desinteressado e avesso às regras do convívio social.

Na luta para conquistar o aluno, Willian Hudert vai ao encontro do pai do pupilo, procurando apoio em sua empreitada. O pai de Sedgewick, um senador americano segundo quem, para vencer na vida, não se devem selecionar caminhos, não demonstra interesse em que o professor transforme seu filho em um bom rapaz. Diante da reação do pai de Sedgewick ao seu pedido de ajuda, o professor não desiste – o que aumenta seu “heroísmo” –; volta ao colégio ainda mais decidido em colocar Sedgewick no caminho certo. Conversa com ele, empresta livros, estabelece metas acessíveis, premia-o pelas conquistas obtidas. Chega, inclusive, a manipular os resultados da seleção dos finalistas de uma competição que ele realiza todos os anos e que se tornara uma tradição no colégio. Trata-se do concurso cultural *Julio César* – o que explica o nome do filme –, que se constitui em uma competição oral e aberta ao público na qual os quatro melhores alunos da turma vão responder a perguntas sobre a Antiguidade e disputar o prêmio, que é uma coroa de louros. O professor acreditava que o fato de figurar entre os quatro finalistas faria bem à autoestima de Sedgewick. No dia do concurso, Willian percebe que Sedgewick trapaceia seus colegas, consultando uma “cola” das respostas fixada no punho de seu uniforme. O professor faz então uma pergunta a que sabia ser impossível que ele respondesse, desclassifica-o, mas não torna o fato público. Encerrada a competição, vai conversar com Sedgewick e diz esperar que ele tenha aprendido a lição.

O filme dá um salto no tempo. Sedgewick, casado e com dois filhos, resolve promover um encontro com os ex-alunos do St. Benedict’s em sua casa de campo, quando deveriam participar de um concurso *Julio César* como nos velhos tempos de colégio. Sedgewick convida o professor para animar a competição.

Ao receber o convite, Willian vasculha as memórias do tempo em que Sedgewick fora seu aluno. Sente-se confortado com a ideia de que seu esforço não fora em vão – era isso o que aquele convite vinha representar. No dia do concurso, nova decepção: Sedgewick mais uma vez trapaceia seus amigos, mas, desta vez, o

professor nada pôde fazer. A competição tinha sido filmada não para guardar uma recordação de um prazeroso reencontro de amigos, mas para sua campanha. Na verdade, Sedgewick Bell tinha se candidatado ao Senado americano e queria passar para seus possíveis eleitores a imagem de um homem culto, que estudara em um colégio tradicional e que tivera como colegas de turma pessoas de êxito em suas profissões.

Essa história desfaz o mito de que o amor e a dedicação do professor “salvam” qualquer aluno. É essa descontinuidade entre o amor, a dedicação do professor e o comportamento do aluno que evidencia uma não complementariedade, uma “não relação” em termos lacanianos entre professor e aluno

É muito comum o professor, diante de alunos que representam um desafio para ele, cair numa armadilha narcísica correndo o risco de ser capturado pelos sentimentos de onipotência, quando toma para si a missão de mudar o rumo de suas vidas, ou impotência, quando malogra em sua empreitada.

Che vuoi?*³³ Sobre o filme *Pro dia nascer feliz

Gostaríamos agora de trazer para nossa discussão um outro filme. Desta vez, abordaremos a transferência em outros termos. Um dos maiores méritos do filme *Pro dia nascer feliz* é o de lançar um olhar lúcido sobre a realidade escolar brasileira sem cair na cilada de se identificar com alunos ou com seus professores. Olhar lúcido que não vitimiza nem culpabiliza os alunos, nem tampouco os professores. Não os transforma em heróis nem em coitados.

Segundo Lacan, é a partir da suposição que fazemos sobre o que o Outro quer de nós que nos situamos no mundo como sujeitos. Acreditamos que o mesmo paradigma serve para pensar a posição do aluno em relação à Escola. Dito de outra maneira, podemos pensar a relação do aluno com a Escola em termos de sujeito e demanda do Outro.

O que a Escola espera de seus alunos? No filme, na escola particular, a resposta é clara e a encontramos no relato de Maysa. “Eles exigem muito. Fui

³³ Expressão extraída do conto *Le diable amoureux*, de Gazotte que Lacan emprega para designar a pergunta que o sujeito faz em relação ao desejo do Outro: *O que queres de mim?*

falar com a diretora que tinha duzentas meninas chorando no banheiro e ela disse que era normal. Eles querem mesmo é pressionar.”

Já na escola pública a resposta chega nebulosa se tomarmos como exemplo a discussão do caso do aluno Davidson no Conselho de Classe do colégio de Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense. Davidson não alcançou a pontuação mínima exigida para ser aprovado. No entanto, os professores discutem e avaliam qual o melhor destino para o aluno.

“Devemos deixá-lo em recuperação?” – pergunta uma professora. “Não, porque sabemos como a recuperação não funciona” – responde outra. “Devemos *retê-lo*?” – significante ora usado em substituição ao antigo *reprovado*, hoje considerado inadequado. “Isso não é o mais adequado porque ele melhorou muito. No ano passado, ele ficava do lado de fora da escola fazendo gestos obscenos, hoje ele vem bem mais.” “Devemos aprová-lo pelo conselho? Devemos dizer, caso ele apareça, que o conselho discutiu muito sobre seu caso e resolveu apostar nele?” Esta última foi a solução adotada.

Quando interrogado sobre sua aprovação, Davidson responde que já esperava que isso fosse acontecer e que considera o fato bom para ele. Quando questionado sobre o que aprendeu, por exemplo, em História, ele respondeu: “P... nenhuma.” Davidson sabe que não é preciso aprender para passar – aprender não é esperado dele. Revela-se o acordo tácito: “Finge que você aprendeu que nós fingimos que você passou de ano.” Aqui, a própria função da escola é posta em xeque. Resta a pergunta: quem se beneficia com a perpetuação dessa mentira?

Concordamos com Maria Cecília Souza, que afirma:

Em qualquer caso, a condição necessária pra que professores e alunos recuperem o nome é a de que a escola volte a ensinar. Voltar a ensinar para que a ordem seja um meio e não um fim em si mesma e para que haja um fundamento para sua aceitação, que não seja a de pedir para alunos que apenas fiquem na escola. Os alunos não podem sofrer o desprezo subentendido na promoção automática, nem a violência contida numa expectativa desmesurada. Aprender consiste em afirmar sua ‘autoestima,’ como se diz hoje, numa razão sólida e plena de sentido. Tanto como *é urgente que a escola volte a ser um espaço em que alunos de fato aprendam*, para que ela não seja mais vista como máquina produtora de fracassos. (Souza, 2005, p. 140)

O que se espera dos professores? A resposta, mais uma vez na escola pública, também não é muito clara. Nem mesmo assiduidade. As faltas são recorrentes e previstas, os professores substitutos são frequentes. Nos diversos

relatos de professores, encontramos os significantes: “não estamos preparados para esse aluno”, “nos sentimos abandonados, não temos interlocutor”, “estudamos, nos preparamos, mas não somos bem recebidos em sala de aula”, “muitos vêm à escola e não entram em sala, vêm para extravasar”.

Um argumento recorrente na discussão sobre os conteúdos lecionados nas escolas é o de que eles não são evocados quando perguntamos a ex-alunos o que lhes restou de importante ou de melhor do período escolar. Em regra, as respostas se referem às relações afetivas estabelecidas nesse período, seja com os colegas de turma ou com os professores. Acreditamos que o fato de os conteúdos ensinados não serem evocados não significa que não foram importantes. Até porque foi a assimilação deles que permitiu aos entrevistados se formarem e se tornarem ex-alunos. No mais, é difícil identificar exatamente qual conteúdo, exercício ou prova foi importante para alguém ter um raciocínio lógico-matemático, fluência na escrita, pensamento crítico, etc.

Esse argumento – de que os conteúdos ensinados não são lembrados uma vez terminado o período escolar – é um dos que fundamenta a tese de que a função da escola não é mais a de transmitir conteúdos, mas de sociabilizar os alunos. Vale lembrar que ele encontra maior adesão quando nos referimos às escolas públicas. Não concordamos com a tese de que a sociabilização dos alunos pudesse ser a única, nem mesmo a mais importante, função da escola.

Isso posto, não desprezamos a discussão em torno da atualização dos conteúdos ensinados na escola, sua pertinência, bem como aquela em torno da forma de transmissão. Evidentemente, conteúdos devem ser lecionados com o uso de diversos recursos e linguagens, assim como devemos aproximar os conteúdos acadêmicos da experiência e dos interesses dos alunos.

Ao privilegiar conteúdos que se apliquem imediatamente no cotidiano daquele que aprende e ao supor que uma reprovação desestimularia o aluno que apresenta uma baixa autoestima, a escola se rende a uma lógica imediatista, que caracteriza o princípio de prazer. Com efeito, Freud afirma que é tarefa da educação possibilitar à criança a renúncia de uma satisfação imediata de seus impulsos, suportar a frustração, permitindo assim que seu funcionamento psíquico seja regido de acordo com o princípio de realidade, que supõe o adiamento da satisfação.

Sabemos, contudo, que, para essa passagem se efetivar, há de existir uma promessa em jogo, por exemplo, a de um futuro melhor – por isso investimos nos estudos, por isso estudamos.

Renunciamos ao gozo imediato *em nome de* algo, ou seja, na expectativa de alcançar algo adiante. O que acontece é que, para a maior parte dos alunos das escolas públicas, essa promessa é elidida e, junto com ela, qualquer projeto a médio/longo prazo. O tempo presente é o que conta, o futuro é incerto.

Em relação ao projeto de futuro, Cissa, da escola particular Santa Cruz, diz querer ser médica ou engenheira, e, no final do filme, temos a confirmação de que, de fato, ela ingressou no curso de Engenharia na USP. Já Davidson, quando indagado sobre seus planos para o futuro, diz: “Quero ser coronel, quero ser o mais alto, penso quando eu me aposentar.” Já Thaís diz que deseja ser professora ou médica. No final do filme, ficamos sabendo que ela se tornou mãe de dois filhos e que abandonou os estudos porque se sentiu ameaçada na escola. Teve medo de colegas que a importunavam. Fica a questão sobre a qualidade dos laços sociais que uma escola pode propiciar se não oferece um ambiente onde seus alunos se sintam seguros.

As cenas finais do filme relatam o caso de uma menina que foi assassinada a facadas numa escola pública. A “estudante-assassina” responde sobre sua motivação: “Ela me barrou numa festa. Ela ia morrer mesmo, só antecipei. Só vou pegar três anos” – banaliza a vida de sua vítima e a sua também. Seu apreço à vida se mantém por tão pouco que passar três anos em uma prisão não é nada.

A expulsão da festa talvez tenha reforçado uma outra exclusão maior, mais radical e cruel à qual ela respondeu com ódio mortífero.

A esse respeito, cabe lembrar um comentário de Freud sobre a escola na ocasião de um debate acerca do suicídio. Segundo Freud, a escola deveria despertar em seus alunos o desejo de viver.

A escola secundária deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. *Ela deve lhes dar o desejo de viver* e devia lhes oferecer apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família. (Freud, vol. XI, p. 218)

Resta saber se isso se ensina....para o professor ...ele é efeito de ensino.
Lacan, *Alocução sobre o ensino*,
1970, p. 305.

3

Psicanálise e Educação: uma conexão (im)possível?

Figuras do docente: mestre, professor e mediador

A escolha de um significante ou outro para designar “aquele que ensina” tem pouca importância quando o fazemos corriqueiramente, o que, no âmbito acadêmico e teórico, alcança outra dimensão. Com efeito, partiremos da ideia de que os diferentes nomes para “aquele que ensina” assumem o valor de conceito no interior das teorias da Educação. Nesse sentido, eles acenariam para posições distintas, por exemplo, em relação à transmissão. Isso significaria que a transmissão do ensino do mestre é diferente da do professor, que, por sua vez, é diferente da do mediador, e assim sucessivamente.

É essa a posição de Mendonça Filho quando afirma que cada termo – mestre e professor – confere uma identidade própria “àquele que ensina”.

(...) todo discurso da educação, por necessitar definir como ocorre a transmissão do saber, produz, por consequência, uma identidade para cada um dos nomes da série d’aquele que ensina; (...) essa série (mestre, professor, docente, tia, (...) etc.) só produz diferença entre seus termos a partir do momento em que se utiliza de uma dessas palavras como constituinte de um discurso teórico específico da educação em que esses termos assumem a função de conceitos. (Mendonça Filho, 1996, p. 66)

Não é nosso intuito fazer ampla e aprofundada pesquisa histórica e etimológica desses significantes. Na verdade, gostaríamos de destacar alguns aspectos que julgamos relevantes para nosso estudo.

O significante *mestre* nos remete tanto à Antiguidade Clássica quanto à Idade Média/Escolástica.

Na Antiguidade, o aspecto mais marcante é que o conceito de escola “está vinculado a uma certa *filia* ao ensinamento de alguém, uma vez que a escola era designada pelo nome de seu mestre, isto é, era a escola de Sócrates, de Platão, de Aristóteles”. (Mendonça Filho, 1996, p. 76) Podemos dizer que o mestre *se autorizava por si mesmo* a ensinar. Já na Idade Média, a denominação *mestre* faz referência, por um lado, às corporações de ofício – no sentido de domínio, mestria, autoridade – e, por outro, à forma de ensino da Escolástica.

Com o advento das primeiras universidades no século XII, em Bolonha e Paris, o ensino sofre uma mudança radical. Os mestres doravante precisam da *autorização* da universidade para ensinar. Abelardo, professor da Universidade de Paris, é um exemplo de professor que alternava seus cursos com períodos que não tinha autorização para lecionar.

(...) com o passar do tempo, a Universidade migra do pensamento escolástico, aristotélico, para o pensamento universitário, científico. Nessa migração de um ao outro é que se coloca a pá de cal sobre o antigo mestre e sobre a concepção de escola que dele emanava. Assim, denominarei *mestre* aquele que, segundo o modelo antigo, ensina por *sua própria autorização*, em contraposição ao *professor*, aquele que ensina a partir de uma *autorização institucional*, o que se relaciona com a *licencia docendi*. (Mendonça Filho, 1996, p. 50)

Essa virada será retomada por Lacan no seu seminário de 1969/70, quando ele teoriza sobre os quatro discursos fundamentais. Ou seja, essa mudança corresponde àquela à qual Lacan se refere no seminário *O avesso*, quando sublinha a passagem do discurso do mestre ao discurso universitário: “O saber, vindo no lugar de agente, e o quarto de volta com que se institui com Carlos Magno³⁴, digamos, o discurso da universidade. É claro que a história não basta para descrever a estrutura.” O saber no lugar de agente do discurso universitário substitui o mestre antigo. É nesse sentido que o saber produzido pelo discurso universitário é um saber sem sujeito, tende a ser um saber sem autoria.

Assim, podemos dizer que aí se encontra o germe do processo secular de burocratização da formação do professor, que, com o passar do tempo, tornou-se cada vez mais técnica. O professor hoje não se autoriza mais por si mesmo a lecionar. Para tanto, é preciso ter diplomas. São eles que os autorizam. Quanto mais, melhor.

(...) Enquanto na escola clássica existia o mestre e aqueles que buscavam nele o saber, o faziam por escolha, produzindo uma dada junção entre o saber e o *otium*, nas universidades, a partir da escolástica, não haverá mais mestres e sim *licenciados*, ou seja, os que para lecionar necessitam de um mestre para citar. É

³⁴Carlos Magno foi imperador dos francos no século IX e promoveu uma reforma no ensino que deu início ao movimento conhecido como Renascimento Carolíngio. Foi ele quem decretou a restauração em todo o império de antigas escolas e a fundação de novas. Institucionalmente, essas escolas podiam ser *monacais*, sob a responsabilidade dos mosteiros; *catedrais*, no âmbito da sede dos bispados; e *palatinas*, no âmbito das cortes. Muitas das escolas fundadas nesse período, especialmente as *escolas catedrais*, ganharam a forma de universidades medievais, daí serem conhecidas como precursoras da universidade.

essa repetição que, fundada naquela época, caracteriza o ensino universitário como um ensino em que o mestre é referência e não presença. (Mendonça Filho, 1998, p. 91)

Professor, por sua vez, remete ao ensino da Modernidade, sobretudo ao espírito da reforma e da contrarreforma, quando o ensino das ciências e da literatura tornou-se indispensável.

Professor é aquele que professa publicamente sua crença numa verdade ou numa opinião; que professa e ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina. É um mestre, um perito. Professar corresponde a ensinar (fazer profissão de) em público a partir do século XVII. Esse verbo envelheceu e foi substituído por ensinar. (Aurélio, ed. Nova Fronteira)

O termo *mediador*, para designar aquele que ensina, deriva de uma apropriação das concepções de Lev Vygotsky³⁵ sobre a aprendizagem. Com efeito, se a criança não é passiva e, portanto, não deve receber um saber pronto – deve, antes, ativamente construir seus conhecimentos –, o professor não é mais “aquele que detém o saber”, mas atua como um mediador para o aluno construir o seu.

Nesse deslizamento do mestre para o professor e para o mediador, observamos, por um lado, um deslocamento do foco da aprendizagem, antes centrado no professor para o aluno – hoje, o aluno é o centro, o foco do processo de aprendizagem –, e, por outro, um esvaziamento da autoridade daquele que leciona nas escolas.

Como vimos a relação do professor-aluno começa a ganhar certas nuances, vai paulatinamente deixando de ser distante, vertical, calcada na diferença para passar a ser mais igualitária e afetiva e isso em nome de um ideal pedagógico democrático. Alguns pensadores, e aqui estamos nos referindo a Hanna Arendt em particular, situam nessa mudança de foco do professor para o aluno o germe do que chama de declínio do mestre moderno.

Com a passagem da Escolástica para a Modernidade, o discurso religioso deixou de ser o que fundamenta a educação, e a ciência assumiu essa função. Vale

³⁵ Lev Vygotsky (1896-1934) autor russo que enfatiza a importância da cultura e da linguagem no desenvolvimento do ser humano

lembrar, entretanto, que inúmeros autores³⁶ sublinham os vestígios de formas passadas de ensinar, ou melhor, vestígios do discurso religioso no ideário da educação atual.

A primeira é essa permanência, causada em virtude de a ruptura entre a Educação e a Escolástica não se ter completado; assim, as palavras de origem religiosa seriam fragmentos, vestígios de uma filiação que a educação tenta esquecer, mas da qual é lembrada sempre que se vincula a prática pedagógica a uma missão sacerdotal. (Mendonça Filho, 1996, p. 48)

Uma das dificuldades de a docência se construir historicamente e passar a ser reconhecida como profissão deve-se ao fato de ela ser marcada e atravessada pelo discurso religioso, pelo discurso do sagrado, que, por exemplo, via com maus olhos a remuneração da atividade.

O cunho religioso da educação que vigorava na época de Freud imprimiu como marca a culpa e a punição ao processo de formação do homem. Freud não cansou de sublinhar as consequências e os traços deixados por essa educação na origem das neuroses. Como veremos a seguir a ciência substituiu a religião como fundamento e paradigma da produção de conhecimento e hoje, vários autores, entre eles o psicanalista Leandro Lajonquiere³⁷, discorrem sobre as consequências do cunho científico da educação atual.

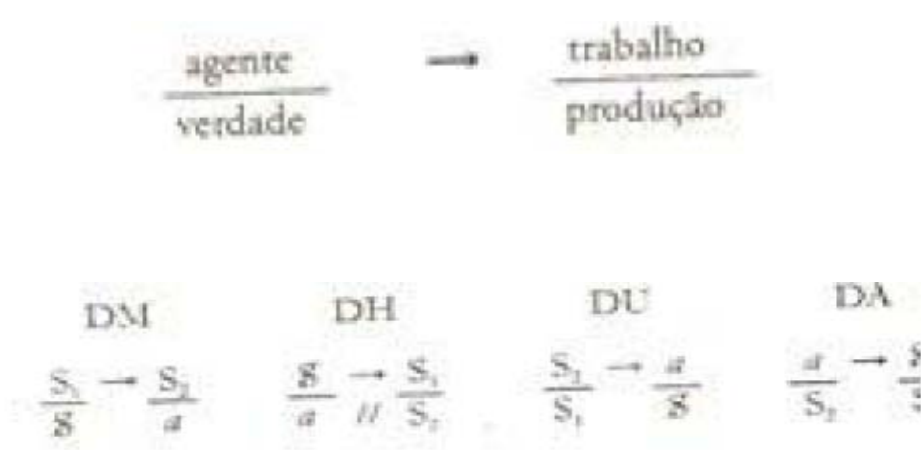
Notas sobre o discurso do mestre e o discurso universitário

No seminário do ano de 1969/70 intitulado *O avesso da psicanálise*, Lacan formulou o que seriam quatro discursos fundamentais: discurso do mestre, universitário, do analista e da histeria. Esses discursos servirão de instrumento para a análise de mudanças sociais e da experiência analítica. Por discurso, aqui entendemos o arcabouço simbólico, uma espécie de enquadre que determina as posições e, conseqüentemente, as relações, os tipos de laço social que vão se estabelecer entre aqueles que dele participam.

³⁶A esse respeito, indicamos o artigo de Eliane Marta Teixeira Lopes *O professor é um mestre?*, in: *O impacto da Psicanálise na educação*, Mrech (org.), São Paulo, Avercamp, 2005.

³⁷Professor da Faculdade de Educação da USP, autor de *Infância e Ilusão (psico)pedagógica*, 1999.

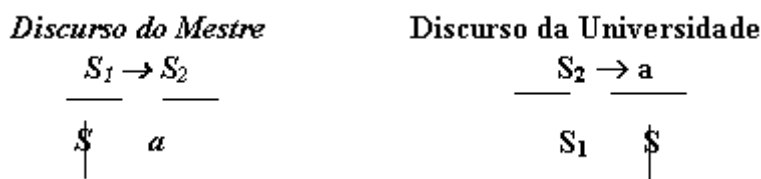
Lacan estabeleceu quatro termos: significante mestre S1, saber S2, objeto *a* e sujeito \$, que vão se acomodar em quatro lugares: agente, trabalho, verdade e produção, de acordo com a estrutura do discurso.



No âmbito deste trabalho, interessam-nos algumas passagens que se referem tanto ao discurso do mestre quanto ao discurso universitário.

Nesse seminário, Lacan se refere as profissões governar, educar e psicanalisar para tratá-las em termos de discurso, fazendo-as corresponder aos discursos do mestre, universitário e do analista, respectivamente. Contudo, apesar dessa correspondência, não devemos entendê-la como restritiva ou fixa. Assim como uma análise se inicia no discurso do mestre (1969, p. 144) e o analisando muda de posição e, conseqüentemente, de discurso ao longo do processo analítico; no ensino o professor também pode assumir diversas posições, sustentando e engendrando discursos distintos.

Lacan desenvolve a tese de uma substituição da prevalência do discurso do mestre pela do discurso universitário, substituição que pode ser aproximada da passagem do sistema feudal para o sistema capitalista – que, por sua vez, inaugura o processo de modernização.



Nesse sentido, gostaríamos de nos deter sobre esse ponto do seminário, ou seja, sobre os efeitos do avanço do discurso universitário em relação ao discurso do mestre na contemporaneidade e, mais especificamente, na educação. Com efeito, o avanço do discurso universitário sobre o discurso do mestre incide diretamente na produção do desejo de saber; na importância conferida à transferência no ensino; e nos ideais que permeiam uma proposta educativa. Vejamos em que termos Lacan aborda a questão:

Alguma coisa mudou no discurso do mestre a partir de certo momento da história (...) a partir de certo dia, o mais-de-gozar se conta, se *contabiliza*, se *totaliza*. Aí começa o que se chama de acumulação de capital. (...). Onde está ele? Como nomeá-lo? Como discerni-lo, a não ser, evidentemente, por seus efeitos mortíferos? Denunciar o imperialismo? Mas como pará-lo, nesse mecanismo tão pequeno? (Lacan 1969/70, p. 111)

É por causa desse caráter “acéfalo” do discurso universitário, da queda do S1, significante-mestre, como mestre, que Lacan se pergunta “Onde está ele? Como nomeá-lo?” e que o faz corresponder o discurso universitário à burocracia (1969/70, p. 29), na qual as coisas “são como são”, obedece-se às regras sem saber por que, quem as elaborou, nem tampouco o sentido das mesmas. O particular, o singular, o sujeito não encontram lugar na burocracia, existem princípios e regras “para todos”.

Essa incidência do discurso da burocracia sobre a educação que faz Sbano mencionar a passagem do “professor-tutor” de outrora que acompanhava e se responsabilizava pela formação de seus alunos para o “burocrático professor funcionário”. Este, segundo o autor, não é, “salvo exceção, professor de ninguém, ele é professor do curso, funcionário do curso.” E, Sbano adverte: “quando ele é apontado como professor desse ou daquele aluno, o que se quer dizer com isso é que tais alunos estão matriculados em uma disciplina sob a responsabilidade desse professor – e é a disciplina, somente ela, que é atribuição de responsabilidade desse professor. Ele é responsável por sua aula, por seu domínio do saber.” (bano, 2006)

Em outras palavras, essa passagem é marcada por uma substituição do mestre e de seu mandamento pelo saber científico ou saber burocrata: “S2 tem aí o lugar dominante, na medida em que foi o lugar da ordem, do mandamento, do

lugar primeiramente ocupado pelo mestre quando surgiu o saber.” (Lacan, 1969/70, p. 97) Ou ainda: “O que se opera entre o discurso do senhor antigo e o senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação no lugar do saber.” (Lacan, 1969/70, p. 29/30) O discurso universitário desconsidera a dimensão transferencial no ensino. Ele representa a vitória do número sobre o significante, da contagem e da estatística sobre a palavra.

Esse saber que surge no lugar do mestre é o saber moderno, científico – é o método. A ciência passa a ser o agente do discurso dominante – o que tem como consequência imediata a mudança de posição que passamos a ocupar no discurso. Para Lacan, o sujeito ocupa a posição de objeto no discurso científico: “O fato de a ciência desempenhar a função do discurso do mestre, cada um de nós é determinado primeiro como objeto *a*.” (1969/70, p. 152)

Dito de outro modo, objeto *a* somos todos nós que não somos mais alvo de práticas disciplinares rígidas e institucionalizadas – como denunciou Foucault –, mas controlados, localizados com o apoio de recursos tecnológicos sofisticados por não se sabe bem quem.

Em todas as esferas, trata-se de um saber *a priori* que se aplica a seu objeto, ou seja, no caso do ensino, o estudante – daí Lacan (1969/70, p. 98 e 139) criar o neologismo *astudante* –; da medicina, seu paciente; do trabalho, o proletário; e assim por diante. “O proletário não é simplesmente explorado, ele é aquele que foi despojado de sua função de saber.” (1969/70, p. 140) No caso do trabalho, o proletário é aquele que foi despojado do seu saber-fazer, artesanal, saber de escravo – que passa a servir ao sistema capitalista de produção vendendo sua força de trabalho ao mercado.

O S2, o saber científico, no lugar de agente do discurso visa a uma otimização do trabalho daquele sobre o qual o saber se aplica. Segundo Lacan, trabalha-se como nunca.

(...) jamais se honrou tanto o trabalho, desde que a Humanidade existe. E mesmo está fora de cogitação que não se trabalhe. Para isso, foi preciso (...) dessa mutação capital, também ela, que confere ao discurso do *mestre seu estilo capitalista*. (Lacan, 1969/70, p. 160)

No âmbito do ensino nas universidades, o enfoque também está na *produção*. Observa-se, por exemplo, a pressão para que os estudantes produzam

suas monografias, dissertações e teses num período de tempo cada vez mais curto. O sistema de avaliação das universidades, seus departamentos e programas de pós-graduação têm como critério a produção: quantidade de publicação do corpo docente, número de dissertações e teses defendidas, respeito de prazos, etc. No ensino fundamental e médio, também a quantificação está presente na avaliação do sucesso dos métodos. Calcula-se o número de alunos ingressos no início do ano letivo, de aprovações e reprovações, a evasão escolar, etc. Já em 1969, Lacan chamava nossa atenção para a valorização da produção: “talvez seja apenas isto que alguns de vocês poderão guardar deste ano, é o enfoque no nível da produção – da produção do sistema universitário. Uma certa produção é esperada de vocês.” (1969/70, p. 176)

Se o avanço do discurso universitário sobre o discurso do mestre na educação, incide sobre a produção, ele, no entanto, não garante uma melhor qualidade de ensino. Pode-se dizer que, em certos lugares do meio universitário, hoje se trata menos de saber o que se produz, mas do quanto se produz.

O vigor do discurso universitário, que tem como característica principal, “elevar a ciência ao Zenith”, como Lacan se expressa – nos conduz ao que ele denominou “tirania do saber” (1969/70, p. 30): “É impossível deixar de obedecer ao mandamento: ‘Vai, continua. Não para! Continua a saber sempre mais’.” (1969/70, p. 98) Ou ainda: “Não pensem que o mestre está sempre aí. O que permanece é o mandamento, o imperativo categórico. ‘Continua a saber’. Não há mais necessidade de que ali haja alguém. Estamos todos embarcados no discurso da ciência.” (1969/70, p. 99)

Encontramos aqui um paradoxo: se a prevalência do discurso universitário sobre o discurso do mestre nos conduz a uma tirania do saber – ou seja, no discurso universitário, estamos submetidos ao imperativo categórico “vai, não para, continua a saber, sempre mais!” e não temos como não lhe obedecer –, ela, segundo Lacan, não produz desejo de saber. Em outras palavras, a voracidade do imperativo não tem como efeito o desejo de saber.

Em relação à produção do discurso universitário Lacan diz: ele tem: “uma pretensão insensata, de ter como produção um ser pensante, um sujeito.” Contudo, prossegue: “Como sujeito, em sua produção, de maneira alguma poderia se perceber por um só instante como senhor do saber.” (1969/70, p. 166)

Na verdade, o que recolhemos como produção do discurso universitário, se pensarmos no ensino ora hegemônico, não são sujeitos críticos, e sim sujeitos produzidos em série, bem informados, mas não “senhores do saber”. Na esfera da medicina, temos sujeitos classificados conforme critérios os mais universais possíveis (DSMIV), sujeitos objetificados pelo saber *a priori* científico, que lida com universais e que fabrica sintomas *ready made* que calam o sujeito.

Enquanto na escola clássica existia o mestre e aqueles que buscavam nele o saber faziam-no por escolha; se o professor antigo ensinava no discurso do mestre e ocupava o lugar de mestria; assistimos hoje a uma *burocratização* e mercantilização do ensino. Lacan indica uma proletarização da medicina, mas encontramos o mesmo fenômeno na educação. Com o avanço do discurso universitário no âmbito da educação, o professor é desalojado de seu lugar de mestria S1 e encontra dificuldade em ocupar a função de “ideal do eu” para seus alunos. O ensino tende a se realizar no eixo imaginário (a---a’), sem dessimetrias.

Como vimos antes, a prevalência do discurso universitário em relação ao discurso do mestre corresponderia à passagem do sistema feudal ao sistema capitalista, ou ao processo de modernização. Poderíamos também aproximá-lo da passagem da educação como arte à pedagogia. Quando surge a Pedagogia como *corpus* teórico, propondo métodos pedagógicos, ela produz um giro no discurso, e o saber S2 passa a agenciar os demais lugares na estrutura discursiva.

A instauração da ciência como paradigma da produção do conhecimento implicou a produção de uma metodologia pedagógica. A didática, antes entendida como arte, passa a ser considerada uma técnica, uma questão de método. Busca-se a elaboração de um método que ensine “tudo a todos” sem perdas. O método traz a ideia de que ele garantiria eficácia e transmissibilidade independentemente de quem o aplique. Não temos mais bons ou maus professores, senão bons ou maus métodos. O foco do ensino é deslocado da figura do mestre para o método. Assim, tanto o ensinar quanto o conteúdo do que é ensinado passam a ser pautados no discurso científico.

Essa ruptura entre a arte de educar e a profissão de educar exige, segundo Mendonça Filho (1996, p. 95), “a perda da dimensão do impossível, que, por não poder ser formalizada cientificamente, é segregada e mantida de fora, como se

nem sequer existisse. Mas esse impossível que escapa à formalização científica aparece num outro lugar nos tempos modernos”. Aparece, por exemplo, nos distúrbios de comportamento, nas dislexias, nas inibições, nos déficits de atenção, etc. – o olhar do educador aprisiona a criança (*a*) nesses significantes (S2). Tais fenômenos são a produção de um laço social que reduz o outro à posição de objeto. Tudo o que se apresenta como resistência ao discurso universitário, tudo o que seria a produção de um resto é imediatamente cooptado pela ação da ciência, circunscrito e etiquetado segundo suas premissas.

A referência à ciência estabelece para a educação a primazia do erro. Todo pensamento, toda ordenação, todo ensinamento são, a partir daí, vistos como certos ou errados. (Mendonça Filho, 1996, p. 95) O fracasso escolar, por exemplo, poderia ser considerado como um resto que se manifesta como resistência ao saber e que funcionaria como um empecilho à premissa da Didática de conseguir “ensinar tudo a todos”, mas, frequentemente, é tomado como decorrente de uma insuficiência metodológica que deve ser tratada com estratégias para melhorar o desempenho. A alternativa a essa leitura são os sintomas médicos que vimos acima.

Se na época de Freud a religião e a coerção apresentavam-se como um empecilho à educação, hoje, o encontramos no cientificismo. Essa é uma hipótese de trabalho que deduzimos da tese lacaniana da substituição do discurso do mestre pelo discurso universitário.

No mais, Lacan se refere ao movimento do discurso universitário como avassalador: “Quem pode, em nossa época, sonhar sequer por um instante em deter o movimento de articulação do discurso da ciência em nome do que quer que possa acontecer?” (1969/70, p. 97)

Contudo, tenta evitar ou se precaver quanto à possibilidade de seu discurso ser interpretado como reacionário ou progressista. Não se trata aqui de demonizar a ciência e buscar no passado nossa salvação, nem de adotar uma visão progressista em que a ciência nos conduziria a um futuro melhor. Quanto a essa possibilidade, Lacan é bem cético.

Gostaria de me precaver contra a ideia – que poderia surgir em não se sabe qual cabecinha retardada – de que minhas palavras poderiam implicar que se devesse

frear essa ciência (...) Tais conclusões, se me fossem imputadas, seriam com justiça, qualificadas de *reacionárias*. (...) Seria preciso discernir, entretanto, que no que quer que eu articule com certa visada de clarificação *não existe a menor ideia de progresso*, no sentido de que esse termo implicaria uma solução feliz. (Lacan, 1969/70, p. 99)

Em 2005, o psicanalista Jacques Alain Miller retoma a preocupação que Lacan demonstrou nos anos 70, de que a psicanálise não enveredasse nem por uma via reacionária nem por uma via progressista, e indaga o lugar do discurso da psicanálise e a posição do psicanalista na hipermodernidade. Segundo ele, observamos três posições distintas, a saber: reacionária, passadista e progressista.

A primeira propõe reinstalar a ordem do discurso do mestre. Nessa perspectiva, a prática psicanalítica consistiria em passar para os sujeitos contemporâneos à deriva os significantes da tradição. Miller aproxima esses psicanalistas que desejam reconstituir o inconsciente de ontem aos fundamentalistas “loucos por Deus”. Nesse sentido, a prática reacionária da psicanálise procederá pela exaltação do simbólico veiculado pela tradição.

Miller isola uma segunda posição do discurso da psicanálise na contemporaneidade, que chama de passadista. Ela consiste em dizer: “nada aconteceu, nada mudou, o inconsciente é eterno.” - vertente que procederá pela consolidação de um refúgio imaginário.

Assim, podemos dizer que a primeira posição, a reacionária, gira rumo ao passado e que a segunda reside em um presente eterno. De acordo como autor, há uma terceira posição sendo esboçada, que pode ser chamada de progressista e consiste em tentar fazer com que a psicanálise se ordene conforme o progresso da ciência. Em outras palavras, trata-se de conferir uma tradução neuro-cognitivista à metapsicologia.

Miller sugere que a prática lacaniana não se alinhe com nenhuma dessas posições, mas que se pautar na via traçada pelo ensino de Lacan.

Para que essa quarta posição resista e se distinga das outras três, faz-se necessário ficar claro que o seu princípio difere do *isso funciona* que as rege. Miller afirma que a prática lacaniana só pode ter por princípio *isso rateia*³⁸ e

³⁸ Tradução da expressão em francês *ça rate* que significa *isso falha*

chama a nossa atenção para o fato de que, na contemporaneidade, a psicanálise é o discurso que sustenta aquilo que *não anda* e que exclui a noção do sucesso.

E a prática lacaniana só pode ter por princípio, caso se distinga das outras: ‘isso rateia, falha A prática lacaniana rateia. Evidentemente, essa falha não é contingente. Ela nos inoculou esses termos que, precisamente, nos protegeram, nos protegem, são como anticorpos em relação ao discurso do ‘isso funciona’ Chego até a dizer: a prática lacaniana exclui a noção de sucesso!’ (Miller, 2005, p. 12)

Com base em Miller, pode-se dizer que, para a prática lacaniana sobreviver e resistir ao discurso da Hipermodernidade, é preciso que ela não perca de vista a dimensão da falha, do tropeço, do fracasso.

A prática lacaniana, pelo contrário, opera na dimensão da falha. (...) Entendo, assim, o fato de Lacan nos ter levado pela mão para, afinal, nos garantir o seguinte: só há diferentes maneiras de falhar. (...) É a condição para que se resista ante o discurso da civilização hipermoderna.” (Miller, 2005, p. 12)

Nesse rastro deixado por Miller, podemos sugerir que também não convém à educação assumir uma posição reacionária na tentativa de reviver o ensino de outrora. Nem tampouco cabe à educação negar que mudanças aconteceram, pois é preciso, a qualquer custo, reconhecê-las. A terceira posição é aquela que adota uma postura progressista, que consistiria em fazer com que a educação se ordene ao discurso da eficiência, se pautasse no progresso da ciência e da tecnologia, se organize conforme as mudanças de hábitos e comportamentos ou, ainda, que confira uma tradução dos ditames do mercado para a esfera da educação.

Podemos arriscar que também à educação convém encontrar uma quarta via para atravessar a hipermodernidade. Nesse sentido, pensamos que ela deve esquivar-se de tomar para si a missão de transformar a sociedade. O pensamento crítico pode muito, mas não pode tudo sozinho, sobretudo em face das forças políticas e econômicas. O que, por sua vez, não justificaria se deixar levar pela correnteza reproduzindo o *statu quo*. Pensamos que essa quarta via, precisaria, entre outros, resistir a burocratização e a proletarização inerente ao movimento do discurso universitário. Precisaria por um lado, fazer valer a singularidade e o

desejo do professor e, por outro, oferecer outros rumos ao fracasso. Deveria ainda sustentar o impossível da educação – é o que examinaremos a seguir.

Psicanalisar e Educar: profissões impossíveis

Por ocasião da publicação de seu livro *Juventude desorientada*, em 1925, August Aichhorn, discípulo de Freud, o convida para escrever o prefácio de sua obra. Nesse texto, Freud lamenta ter sido modesta sua contribuição para a aplicação da psicanálise à educação, muito embora a considere de alto valor social. Freud refere-se a uma observação – *bon mot* é a expressão que ele emprega – cujo autor ele não revela que estabelece serem duas as profissões impossíveis – governar e educar –, às quais ele acrescenta a de psicanalisar e justifica-se lembrando ao leitor que ele já se encontrava demasiado envolvido com a terceira delas.

O autor do *bon mot* ao qual se refere Freud é Kant, em seu ensaio *Sobre a pedagogia*, de 1786, no qual ele escreve: “Entre as descobertas humanas, há duas difíceis e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los.” (1786, p. 21) Vale ressaltar que, no texto de Kant, encontramos a expressão “descobertas difíceis” (*schwersten*), que, no texto freudiano, aparece como “profissões impossíveis” (*unmöglichen Berufen*).

Em 1937, em *Análise terminável e interminável*, Freud volta à questão das profissões impossíveis, e é nesse texto que encontramos uma definição mais precisa do sentido que o termo “impossível” assume em sua obra. Segundo o autor, psicanalisar deve ser incluída na série de profissões impossíveis, primeiramente, porque, como as demais, alcança sempre resultados insatisfatórios.

Nesse texto de 1937, encontramos a ideia de que uma análise só pode produzir resultados insatisfatórios porque sempre esbarra no “rochedo da castração” – obstáculo intransponível que se apresenta a todo processo analítico. Essa leitura favorece a interpretação de que uma análise tem um alcance insatisfatório porque não se completa nunca, não se totaliza e não se consegue tudo-analisar, muito embora isso seja possível em algum nível.

Somente com o ensino de Lacan o conceito de impossível ganha um estatuto lógico. Em termos lacanianos, poderíamos dizer que uma análise só

alcança resultados insatisfatórios não devido a uma resistência do analisando que não cede ou a um obstáculo intransponível que não permitiria o fechamento do processo, mas porque é impossível ultrapassar o Real. A impossibilidade não se encontra em nenhum obstáculo nominável, mas na estrutura mesmo da experiência analítica.

Assim, impossível não significa impraticável, mas sublinha uma insuficiência inerente à prática, um limite próprio à ação. Vale lembrar que é comum essa impossibilidade ser experimentada como impotência pelo professor.

Em outras palavras, governar, educar e psicanalisar são impossíveis, porque não se completam, não se efetivam totalmente. Todavia, a compreensão dessa condição (de impossibilidade) vem acompanhada de uma ressignificação das expectativas quanto aos resultados: não há chances de êxito efetivo, não há conquistas definitivas – cessa toda a ansiedade acerca da expectativa de “sucesso”. Nesse sentido, todo esforço político, educativo e psicanalítico está, desde sempre, destinado ao “fracasso”. Paradoxalmente, compreender isso parece fundamental para que tais práticas possam se constituir como acontecimento. (Chevitarese, 2003, p. 55) A efetivação dos atos político, educativo e psicanalítico deve ser compreendida como um horizonte em direção ao qual se caminha, mas que jamais se vislumbra completamente, convidando sempre a refazer e recriar as condições de sua própria realização.

Em suma, a política, a educação e a psicanálise consistem em pensar e praticar o impossível, em forçá-lo a existir num mundo em que tudo parece factível e possível.

Dito de outra maneira, em todo ato político, educativo e psicanalítico haverá um resto, um ingovernável, ineducável, inalisável – algo que resiste à ação significante, que descompleta o simbólico. O fracasso inerente à ação é o que produz o resto. E, por sua vez, o resto pode assumir a figura do “fracassado social”, “do pária”, “do desempregado”, “do pobre”, “do estranho”, “do estrangeiro”, “do fracasso escolar” e “do fracasso como sintoma psicanalítico”.

Em seu seminário de 1969 intitulado *O avesso*, Lacan é explícito ao definir o Real como impossível: “É no plano do impossível, como sabem, que defino o Real.” Ou ainda: “O que me mato de explicar para vocês – assegurar o impossível do que é, efetivamente, essa relação com o Real.” (1969/70, p. 179)

Se para Freud (1937, p. 282) a relação analítica estava fundada no amor à verdade, para Lacan (1969/70, p. 164) “o amor à verdade nos faz escorrer pelos dedos a impossibilidade do que se mantém com o Real”.

Podemos dizer, com Lacan, que uma análise inclui o impossível em três níveis: na impossibilidade de simbolizar o Real; na posição de objeto que o analista ocupa; e no fato de a verdade se apresentar na experiência de análise como um impossível de dizer, um semidizer.

Ao longo desse seminário, Lacan situa a posição do analista como impossível por ele se encontrar na posição de objeto *a* que ora nomeia de mais-de-gozar: “O que é preciso dizer é que tal objeto não é nominável. Se tento nomeá-lo como mais-de-gozar, isto é apenas aparato de nomenclatura.” Ora, como objeto causa de desejo: “Será que acentuo o bastante a relevância da impossibilidade de sua posição na medida em que o analista se coloca em posição de representar, de ser o agente, a causa do desejo?” (1991, p. 143 e 168) Podemos dizer que se para Freud é impossível terminar uma análise, para Lacan é impossível *ser* analista.

Lacan retorna à questão das profissões impossíveis e questiona se se trata mesmo de profissões: “As profissões – se é que podemos chamá-las de *profissões*.” (1969/70, p. 158) E se refere a elas de diversas maneiras – como ato: “O *ato* analítico é a terceira das profissões impossíveis.” (1969/70, p. 158); como compromissos: “É a esta articulação com a verdade a que Freud se remete ao declarar impossível de cumprir três *compromissos*: educar, governar e psicanalisar.” (1955, p. 55); como operações: “Governar, educar e analisar, (...) *operações* que, falando propriamente, são impossíveis.” (1969/70, p. 165). E, nas últimas lições do seminário XVII, usa a expressão “poder dos impossíveis” para se referir a elas. “Poder dos impossíveis é aquilo que enumerei respectivamente da última vez – governar, educar e analisar.” (1969/70, p. 179)

Vale lembrar que, à série de profissões impossíveis, Lacan acrescenta o “fazer desejar” que define o discurso histórico e, alguns anos mais tarde, em 1974, em uma entrevista concedida a jornalistas italianos em Milão – publicada sob o título *O triunfo da religião* – inclui a posição do cientista.

A primeira pergunta feita a Lacan nessa entrevista se refere à sua afirmação de que o psicanalista está em uma posição insustentável. Para respondê-la, ele diz que o analista não é o único a se encontrar nessa situação e menciona os

outros dois ofícios impossíveis. Segundo Lacan, governar e educar têm uma diferença considerável em relação a analisar. O analista não tem tradição alguma – é um autêntico “recém-chegado”, ao passo que educar e governar se fazem desde sempre. “Não é particularmente cômodo sustentar essa posição quando se tem apenas um pequeno século atrás de si para se referenciar. A novidade reforça o caráter impossível da coisa.” (1974, p. 59)

Voltando a Freud, encontramos em sua obra um outro sentido pertinente para a expressão “profissões impossíveis”. Além daquele que indica de antemão a insuficiência dos resultados de tais profissões, podemos extrair de seu texto o que indica o imponderável que as atravessa. Nos atos de governar, educar e analisar, não é possível antecipar o efeito nem calcular o alcance de nossas intervenções. A relação entre o governante e seus governados, entre o educador e seus educandos e o analista e seu analisandos não é especular nem complementar.

Todo escrito sobre psicanálise e educação faz menção a essa afirmativa de Freud que reúne a psicanálise e a educação na série de profissões impossíveis. Ela virou um chavão, um mote obrigatório para pensar a articulação entre os dois campos de Saber. Na maioria das vezes, essa citação é evocada para advertir o professor de que seu saber não é todo, que comporta furos, insuficiências, lacunas. Ora, pensamos que, ao abordarmos o tema do impossível/Real na educação, não trazemos novidade ao assinalarmos, por exemplo, a impossibilidade do mote da didática de encontrar um método que “ensine tudo a todos”; ou ainda ao apontarmos os limites do saber ou sua incompletude. O professor contemporâneo não é mais o antigo professor autoritário que “sabe tudo” e que não deixa brecha para o desejo do aluno de se fazer escutar. Esse discurso envelheceu. Hoje, não vivemos mais um momento de encobrimento do impossível pela ilusão de uma didática, por um saber absoluto ou ainda por uma crença de uma educação ideal que leve a Humanidade a sua emancipação intelectual. Podemos dizer que temos de lidar com o Real em estado bruto e precisamos encontrar o que pode fazer as vezes dos antigos ideais para se abrir mão do gozo ou, dito de outro modo, precisamos encontrar qual a promessa que a educação pode sustentar para que o impossível possa ser revestido.

Notas sobre o professor

Gostaríamos agora, de destacar alguns momentos do seminário de Lacan no qual ele trata do tema ensino e, mais particularmente, do lugar que “aquele que ensina” pode ocupar. Começamos, então, trazendo algumas passagens de seus seminários dos anos 70 nos quais ele se refere a sua posição no seu ensino.

Em 1972, Lacan diz que ensina da posição de analisante. Ou seja, embora fosse o discurso do analista que definisse o laço social estabelecido em seus seminários, ele, ali, não ocupava o lugar de analista nem tampouco de professor. Em 1970, em *Alocução sobre o ensino*, Lacan explica que, “ao se oferecer ao ensino, o discurso psicanalítico leva o psicanalista à posição do psicanalisante”. (1970, p. 310) Em 1971, Lacan diz que seu auditório estava no lugar de “objeto causa”, que o pressionava a produzir significantes mestres S1. Ou seja, mais uma maneira de dizer que a posição de quem ensina é comparável a do analisando e não à do analista, uma vez que é a presença do Outro (alunos) que o faz falar, e não o contrário.

Na verdade desde o início de seu ensino, Lacan se preocupou em não se colocar como um professor de Freud. Numa aula de 1959 ele diz:

Nesse comentário do pensamento freudiano não procedo na qualidade de professor. A ação geral dos professores, no que diz respeito ao pensamento daqueles que sucede terem ensinado algo ao longo da história, consiste em geral em formulá-lo de tal maneira que ele só aparece pelos seus aspectos mais limitativos e parciais. Daí a impressão de arejamento que se tem sempre que se vai aos textos originais – falo dos textos que valem à pena. (Lacan, 1959/60, p. 253)

Ensinar a partir da posição de analisante explica o estilo *work in progress* de seu ensino, de uma teoria que e se construiu juntamente com seu auditório. Lacan não chegava ao seu seminário com um saber pronto, daí o caráter de improvisado de suas aulas, preenchidas de associações livres. Podemos dizer que Freud também ocupou o mesmo lugar em sua transmissão. Ele se colocava no lugar de analisante quando trabalhava sobre seus sonhos, atos falhos, lembranças infantis, produzindo um saber que foi sendo construído ao fio dos anos por meio de seus escritos e suas conferências. Vale lembrar que Freud sempre sublinhou que o trabalho empreendido numa análise estava fadado a permanecer incompleto, inacabado.

Seguindo nessa direção, gostaríamos de trazer duas passagens do seminário no qual Lacan distingue sua posição daquelas de Piaget e de Merleau-Ponty.

O que faço aqui? Por que prossigo esse discurso? Eu o faço por estar engajado numa experiência que o necessita. (...) eu não posso, este discurso, sustentar que a partir de um lugar essencialmente precário, a saber: eu assumo esta audácia enorme onde cada vez eu tenho o sentimento de tudo arriscar, este lugar insustentável que é aquele do sujeito. Não existe nada de comparável à posição do professor. Quero dizer que a posição do professor enquanto ela coloca entre o auditório e si uma barreira intermediária, muralha e, precisamente, aquilo que lança o espírito sobre as vias que são aquelas do Sr. Piaget. (Lacan, 1964/65, lição 9/12/1964)

Lembrando a morte de Merleau-Ponty, que acontecera na noite do seminário anterior, Lacan comenta:

Maurice Merleau-Ponty prosseguia em sua pesquisa, que não era a mesma que a nossa. Tínhamos partido de pontos diferentes, tínhamos alvos diferentes, e diria mesmo que era de perspectivas diferentes que nos encontrávamos, ambos, em posição de ensinar. Ele sempre quisera ensinar, e posso dizer que é bem contra a minha vontade que ocupo esta cátedra. (Lacan, 1960/61, p. 275)

Ainda em relação à diferença entre as posições que “aquele que ensina” pode ocupar e os desdobramentos dessa posição no ensino, Lacan a situa em termos de *desejo*, ou seja, da posição “daquele que ensina” face do seu desejo. Numa aula do seminário *A angústia*, diz que, para abordar o tema do desejo do analista, gostaria de antes introduzir o desejo do docente/ensinante³⁹. Segundo Lacan, quando a questão do desejo se coloca, isso indica que existe um *ensinante* e, por consequência, um ensino; quando a questão do desejo não está posta, isso significa que estamos diante de um *professor* que faz “colagem”. Em suas palavras:

Não seria um caminho ruim para introduzir o desejo do analista lembrar que existe uma questão do *desejo do docente/ensinante*. (...) o fato de podermos formular a alguém a questão do desejo do docente/ensinante é sinal (...) de que a questão existe. É também sinal de que existe um *ensino*. E isso nos introduz,

³⁹ De uma maneira geral, nos textos em que Lacan aborda a questão do ensino, ele emprega a palavra *enseignant*, que é traduzida por “professor”; nessa lição de seu seminário, ele faz uma distinção entre *enseignant* e *professeur*, que, por sua vez, foi traduzida por “docente” e “professor”; aqui propomos a tradução *ensinante* e professor.

afinal de contas, na curiosa observação de que, quando essa questão não se coloca, é porque existe o *professor*. (Lacan, 1962/63, p. 190)

Lacan prossegue e aproxima a atividade do professor a uma colagem, ou seja, a uma espécie de “corte e cola” que se apoiaria na citação (o professor precisa de um mestre para citar) e privilegiaria a continuidade e a coerência em detrimento da criação.

Não é inútil nos apercebermos de que o professor se define, então, como aquele que ensina sobre os ensinamentos. Em outras palavras, ele faz recortes nos ensinamentos (...). Se eles fizessem uma colagem de maneira menos preocupada com a continuidade, menos comedida, teriam alguma chance de chegar ao mesmo resultado a que visa a *colagem*, ou seja, evocar a falta que responde por todo o valor da própria obra figurativa, quando ela é bem-sucedida, é claro. E assim, por esse caminho, eles conseguiriam atingir o efeito próprio do que é, justamente, o ensino. (Lacan, 1962/63, p. 190)

Tanto Freud quanto Lacan não reproduziam saber. Embora recorressem a outras teorias para ensinar as deles, eles produziam um saber original. O ensino de ambos tem como traço marcante estar em permanente construção, deixar brechas, equívocos, partes opacas – ou seja, deixavam transparecer que aquele que ensinava o fazia de um lugar de sujeito⁴⁰.

(...) quanto a isso, já que às vezes lido com ouvintes que só vêm aqui em caráter intermitente, vou fazer-me por um momento *professor de meu próprio ensino* e relembrar-lhes o ponto fundamental do que lhes trouxe da última vez. (Lacan, 1962/63, p. 190)

Com esse comentário, Lacan mostra que não é o lugar onde um discurso se desenvolve o determinante de sua estrutura, mas a posição e a enunciação daquele que o agencia. Em outras palavras, é a posição de quem fala que vai determinar a produção e o tipo de laço social que o discurso vai engendrar. Quando Lacan passa de uma posição de analisante para a de professor de seu próprio ensino, ele, da mesma feita, passa do discurso do analista para o discurso universitário.

⁴⁰ Em psicanálise, encontramos uma distinção entre o Eu/Ego e o sujeito que corresponderia à que existe entre a consciência e o inconsciente. O sujeito, em psicanálise, é sempre o sujeito do inconsciente, que também pode ser designado sujeito barrado, no sentido de ser atravessado pela linguagem. Em francês, entre o *moi* e o *je*.

Assim, podemos dizer que é o *desejo de ensinar* do professor, que sustenta o *desejo de saber* do aluno, aquilo que determina haver ou não transmissão. Ou ainda, como sugere Mendonça Filho, o ensino acontece com a condição de que o professor faça valer, no seu próprio desejo de ensinar, o desejo de saber.

Resta então ao professor fazer valer, no seu *próprio desejo de ensinar*, uma verdade anterior, algo que já existia nele antes que se enveredasse por seu ofício: o *desejo de saber*. (...) *Em síntese, é na posição de aluno, enquanto é esse que está referido ao desejo de saber, que o professor poderá encontrar o lugar de onde possa vir a ser 'o arco da transmissão'*. (Mendonça Filho, 1998, p. 103)

Evidentemente, reconhecer-se no lugar de aluno não significa que o professor deva identificar-se imaginariamente com seus alunos, no sentido de estabelecer com eles uma relação horizontal, especular, “de colegas”. O professor não deve acreditar que para se aproximar de seu alunado deva passar a se vestir, falar e se comportar como ele. A posição de aluno ao qual nos referimos é a do aluno que o professor foi outrora, que, movido pelo seu desejo de saber, tornou-se professor. Dito de outro modo, a posição de aluno à qual nos referimos é aquela a que Freud se refere em seu texto *O interesse educacional da psicanálise*.

O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se no fato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las, e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. *Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância*. (Freud, 1913, vol. XIII, parte II, p. 224)

Nesse texto, Freud é enfático ao afirmar que os educadores deveriam se familiarizar com as descobertas da psicanálise. Quando isso acontecer, especula Freud, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil.

No encerramento do congresso sobre ensino realizado em 1970 e publicado sob o título *Alocução sobre o ensino*, Lacan critica a leitura simplista, maniqueísta da relação professor-aluno com pares opostos, assim como o amante e o amado ou o médico e o paciente. Como se a aprendizagem obedecesse a um movimento pendular que vai daquele que tem o saber em direção àquele que busca o saber ou como se o ensinar e o aprender fossem duas faces da mesma

moeda. Outra imagem muito usada no âmbito pedagógico é a do professor como a jarra cheia que vai completar o copo vazio. Como tivemos oportunidade de ver no capítulo anterior, numa perspectiva psicanalítica não existe complementaridade entre professor e aluno.

Ao me espantar (...) que o ensino era a transmissão de um saber, tomando-se por horizonte o pêndulo que vai e vem entre aquele que ensina e aquele que é ensinado: a relação entre eles (...) ao encontrar seu impulso *na relação não mais disparatada* do que a relação médico-paciente (...) O ativo e o passivo, o transitivo e o corolário, etc. (...) *Aquilo que do amante ao amado cria uma rota pouco segura deveria tornar mais prudente quem se fia no transporte desses pares de participios.* (Lacan, 1970, p. 303/304)

Para Lacan, o professor se constitui numa espécie de efeito retroativo, de *après coup*; ele é efeito, produção de seu ensino e de sua transmissão, ele não está *a priori*, na partida, mas se verifica no *só depois* – é essa compreensão que o faz dizer: “portanto, professores, vocês me fizeram”; e prossegue formulando a dúvida: “Resta saber se isso se ensina (...) para o professor (*enseignant*) (...) ele é efeito de ensino.” (Lacan, 1970, p. 305)

Se levarmos às últimas consequências essa leitura do professor como efeito do seu ensino, ela, necessariamente, abre uma outra discussão: a docência seria uma profissão como qualquer outra?

Docência: uma profissão?

Tentamos demonstrar até aqui que “ser professor” implica “ser professor para alguém”, ou seja, podemos ser professores com a condição de que haja o *consentimento* do outro. É necessário que o aluno coloque o professor no lugar de professor para que ele possa assumir sua função. Nesse sentido, não há semelhança entre as práxis, mas uma aproximação no que tange ao ofício do analista e do docente. Não há analista sem analisando, e, a cada nova análise, isto é posto à prova, assim como não há professor sem aluno. Trata-se de uma relação dialética já que uma parte não existe sem a outra. A esse respeito, mais uma vez chamamos a atenção para a diferença entre pensar a docência como *profissão* ou como *função*, a distinção entre *ser professor* e *ocupar a função de*. Continuando nessa direção, podemos pensar que ensinar pertence ao campo do *ato*. Como

Lacan explica no seminário de 1967/68 dedicado ao tema, *ato* diz respeito aos ofícios que não fazem profissão (aula de 20/11/1967). Em outras palavras, não se trata de uma profissão cuja garantia encontra-se exclusivamente na formação acadêmica. Ocupar essa posição exige um esforço a mais, um desejo a mais.

Gostaríamos de trazer duas passagens, mais especificamente, duas imagens desse seminário. A primeira, Lacan a evoca para justamente definir o conceito de ato. Trata-se daquela que ficou conhecida como “a passagem do Rubicão”. Rubicão é o nome do rio que correspondia ao limite estabelecido pelo Senado romano para a aproximação das tropas estrangeiras – dali ninguém podia passar. Quando César se insurge contra o Senado romano, com a intenção de derrotar Pompeu, ele decide mobilizar suas tropas e ultrapassar o Rubicão, invadindo Roma. Diz-se que, naquele momento, ele pronunciou a frase: *Alia jacta est*, “a sorte está lançada”. Lacan diz que a decisão de César teve a dimensão de um ato e que, como todo ato, determina um antes e um depois, um momento a partir do qual nada será como antes.

A segunda imagem evocada por Lacan nesse seminário que gostaríamos de trazer para a discussão é a do analisando que, no final de sua análise, tendo destituído seu analista do lugar de “sujeito suposto saber”, deseja restaurar esse lugar, tomando ele mesmo “a tocha de seu analista” (10/01/68). Essa imagem traduz o que já dissemos anteriormente: não é possível se tornar analista sem antes ter sido analisando, como também não é possível se tornar professor sem antes ter sido aluno. É preciso um Outro para “passar a tocha”. O analista é produzido em sua análise, assim como o professor é efeito da construção de sua relação com o saber que se teceu de encontros com professores.

Entre o saber e o conhecimento

Para fins de maior clareza, gostaríamos de propor uma separação entre professor e aprendizagem, de um lado, e ensinante e ensino, de outro. O professor seria então um “conhecedor” dos conhecimentos, faria recortes e colagens dos conhecimentos e estaria preocupado em apresentá-los de forma clara, linear, lógica e didática a seus alunos; enquanto que o ensinante ensinaria a partir de uma posição de sujeito, sujeito desejante, portanto, movido pelo seu desejo de saber e

de ensinar e, como o desejo é sempre “desejo de” alguma coisa, não sendo passível de ser satisfeito, ele estaria em constante movimento, “em busca de”. Em outras palavras, o bom professor seria aquele que teria encontrado o bom conteúdo, o bom texto para estudar em sala de aula, a boa maneira de ensinar, enquanto que o ensinante estaria em “busca de” e seria esse movimento contínuo que daria provas de seu desejo.

De maneira semelhante, podemos dizer que encontramos na obra de Freud e Lacan uma distinção entre “conhecimento” e “saber”.

No ensino de Lacan, “saber” se apresenta com um duplo sentido. Ora esse significante refere-se ao saber inconsciente – que aqui escreveremos com *S* maiúsculo –, “saber não sabido” pelo sujeito, embora o determine; ora refere-se ao conhecimento, podendo também ser denominado de saberes. Para Lacan, o Saber é inapreensível, escapa ao Eu, irrompe na cadeia significante, ele ex-iste ao Eu⁴¹, apresenta-se como discurso do Outro, como uma mensagem em outra língua a ser decifrada, estabelecendo uma alteridade interna, e é regido segundo uma lógica que lhe escapa. Já o conhecimento pertence à ordem da aquisição, da permanência e da linearidade. No seminário *O avesso*, Lacan diz que “o que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do *saber*, e não do conhecimento ou da representação”. (1969/70, p. 28) Em *Subversão do sujeito e dialética do desejo*, Lacan também é explícito na distinção:

Outra coisa é aquilo que se trata em Freud, que é bem um saber, mas *um saber que não comporta o menor conhecimento*, por estar inscrito num discurso do qual, assim como o escravo mensageiro do uso antigo (...), não conhece nem o sentido nem o texto, nem em que língua está escrito. (Lacan, 1960, p. 286)

Na extensão de seu ensino, Lacan sublinhou o caráter *fugidio* do saber inconsciente. Vejamos dois exemplos: um extraído do seminário *Mais ainda*, no qual afirma que “o inconsciente é o testemunho de um saber no que em grande parte ele *escapa* ao ser falante” (1972/73, p. 190); e outro do seminário *Os quatros conceitos*: “A função de algum modo pulsativa do inconsciente, a necessidade de *desvanecimento* que lhe parece ser de algum modo inerente – tudo que por um instante parece ser destinado (...) a *escapular*, a *desaparecer*.” (1964, p. 46)

⁴¹ Optamos pelo termo Eu no lugar de Ego. O saber inconsciente aparece ao Eu como um discurso estranho, que não lhe pertence.

No entanto, o saber inconsciente freudiano não é o mesmo daquele de Jung. Em 1966, em *Ciência e verdade*, Lacan nos lembra que a ruptura entre Freud e Jung incidiu, entre outros conceitos, sobre a concepção que tinham do sujeito e da relação que este mantém com o Saber. Com efeito, Freud não comungava da concepção “sujeito dotado de profundezas” de Jung nem tampouco da noção de relação arquetípica que o sujeito mantém com o Saber. Segundo Lacan, o Saber revela-se na superfície, no discurso, nos tropeços da fala, nos intervalos significantes, nos *lapsus*, nos atos falhos, na surpresa. Em termos lacanianos, o Saber é “pontual” e “evanescente”.

Prova disso é o seu rompimento com seu adepto mais prestigioso, ou seja, Jung, desde o momento em que ele deslizou para algo cuja função não pode ser definida de outro modo senão como tentando restabelecer um *sujeito dotado de profundezas*, este último termo no plural, o que significa um sujeito composto por *uma relação com o saber, relação dita arquetípica*, que não foi reduzida àquela que lhe permite a ciência moderna, à exclusão de qualquer outra, e que não é nada além da relação que definimos no ano passado como *pontual e evanescente*: essa relação com o saber que, de seu momento historicamente natural, preserva o nome de cogito. (Lacan, 1966, p. 872)

Freud assinalou a relação paradoxal do sujeito com o conhecimento em vários momentos de sua obra. Aqui, vamos nos reportar ao texto de 1937 *Análise terminável e interminável*, no qual ele evoca três situações distintas que evidenciam tal relação.

A primeira diz respeito à situação analítica na qual de nada adianta o analista se antecipar e interpretar o sintoma de seu paciente: “O resultado esperado não ocorre. O paciente escuta nossa mensagem, mas não há reação. Pode pensar consigo: ‘É muito interessante, mas isso não me diz nada.’ Aumentamos seu conhecimento, mas nada mais alteramos nele.” O mesmo acontece com o leitor de textos psicanalíticos: “O leitor é ‘estimulado’ apenas por aquelas passagens que sente se aplicarem a si próprio – isto é, que interessam a conflitos que estão vivos nele na ocasião. Tudo o mais o deixa indiferente.” Freud destaca ainda uma situação análoga a essas quando se remete ao texto escrito em 1907 *Esclarecimentos sexuais infantis*, que é uma resposta à pergunta do Dr. Früst se devemos fornecer à criança esclarecimentos sexuais. Na época, Freud foi enfático em dizer que não via motivo para ocultar das crianças tais conhecimentos: “Um esclarecimento sobre a vida sexual que se desenvolve de forma gradual, sem

interrupções e por iniciativa da própria escola, parece-nos ser o único que leva em conta o desenvolvimento da criança e que consegue evitar os perigos que estão envolvidos.” (1907, vol. IX, p. 144) No entanto, 30 anos depois, em 1937, Freud admite que os efeitos profiláticos de tal medida foram largamente superestimados. Uma vez esclarecidas, as crianças não fazem uso do novo conhecimento.

Após tais esclarecimentos, as crianças sabem algo que não conheciam antes, mas não fazem uso do novo conhecimento que lhes foi apresentado. Viemos a perceber que nem sequer têm grande pressa de sacrificar, a esse novo conhecimento, as teorias sexuais que poderiam ser descritas como um crescimento natural e que elas construíram em harmonia com sua organização libidinal imperfeita, e na dependência desta – teorias sobre o papel desempenhado pela cegonha, sobre a natureza da relação sexual e sobre o modo como os bebês são feitos. Por longo tempo após receberem esclarecimentos sexuais, elas se comportam como as raças primitivas que tiveram o cristianismo enfiado nelas, mas que continuam a adorar em segredo seus antigos ídolos. (Freud, 1937, vol. XXIII, p. 267)

As dificuldades tanto do analisando quanto do leitor ou das crianças não são de ordem intelectual, não se trata de uma incompreensão dos enunciados, mas dizem respeito à posição subjetiva. Freud ressalta que a relação do sujeito com o conhecimento passa pelo desejo e também por inibições e resistências. Não é suficiente “oferecer” conhecimento; este precisa ainda fisgar, se engancha no desejo do outro, vencer resistências.

Nesse sentido, queremos trazer dois termos, um freudiano e outro lacaniano, que estão relacionados a essa questão. Trata-se do termo *insight*, empregado por Freud, e da expressão “compreensão *éclair*”, de Lacan.

O *Insight* e a ‘compreensão clarão’

Na versão brasileira das obras completas⁴² de Freud, encontramos 67 ocorrências da palavra *insight*. Essas ocorrências correspondem às localizações do termo na edição inglesa, fonte original da versão brasileira. Por sua vez, *insight*, na versão inglesa, é a tradução adotada para as palavras alemãs *der einblick* (que traduz a ideia de olhadela, lance de olhos, tomar conhecimento de, ter uma ideia,

⁴²Marcos Chedid Abel fez um estudo sobre o emprego do termo *insight* na obra freudiana que foi publicado na revista *Psicologia: ciência e profissão*, dez. 2003, vol. 23, N. 4, p. 22-31, ISSN – 1414-9893.

informar-se sobre, ficar a par de) ou *die einsicht* (conhecimento, juízo, inteligência, ver, para sua informação).

A ideia de *insight/einblick* está relacionada à de irrupção, de esclarecimento súbito, repentino, algo que até então permanecera sem sentido ou solução e que, de repente, se esclarece. Uma espécie de *Fiat lux*, ou ainda, em uma expressão mais atual e corriqueira, refere-se ao efeito de “cair a ficha”.

É curioso perceber a semelhança com o modo como Freud, em 1893, no relatório que escreveu sobre sua estadia em Paris, descreve o método de trabalho de Charcot e de como este alcançava a compreensão.

Eis o que nos falou sobre seu método de trabalho. Costumava olhar repetidamente as coisas que não compreendia, para aprofundar sua impressão delas dia a dia, até que *subitamente* a compreensão *raivava* nele. Podia-se ouvi-lo dizer que a maior satisfação humana era *ver alguma coisa nova – isto é, reconhecê-la como nova*; e insistia repetidamente na dificuldade e na importância dessa espécie de ‘visão’. Costumava indagar por que, na medicina, as pessoas enxergavam apenas o que tinham aprendido a ver. Falava em como era maravilhoso que alguém pudesse subitamente ver coisas novas – novos estados de doença –, provavelmente tão velhas quanto a raça humana, e em como tinha que confessar a si mesmo que via agora nas enfermarias hospitalares *inúmeras coisas que haviam passado despercebidas durante anos*. (Freud, 1893, vol. III, p. 22)

Anos mais tarde, em 1914, Freud faz referência ao seu mestre: “Aprendi a controlar as tendências especulativas e a seguir o conselho não esquecido de meu mestre, Charcot: olhar as mesmas coisas repetidas vezes até que elas comecem a falar por si mesmas.” (1914, vol. XIV, p. 33)

Examinemos agora se a noção lacaniana “compreensão *éclair*” se aproxima do termo *insight/einblick*.

No seminário *De um Outro ao outro*, Lacan formula a seguinte pergunta: *Saber algo não é sempre algo que se produz como um clarão?* (1968/69, p. 196) Encontramos aqui o termo *éclair*, que, de forma semelhante a *insight* e *einblick*, traduz a ideia de: relâmpago, clarão, luz viva e instantânea; no sentido figurativo: lampejo, revelação ou inspiração súbita, rápida. (Dicionário Bertrand, 1986, p. 306) Lacan prossegue estabelecendo uma diferença entre o que seria da ordem da aprendizagem e do saber: “Ter alguma coisa a fazer com as mãos, saber montar a cavalo ou esquiar, tudo o que se diz da suposta aprendizagem não tem nada a ver com o saber.” (68/69, p. 196) Para ele:

O saber é isto: alguém lhes apresenta coisas que são significantes e, da maneira como estas lhes são apresentadas, isso não quer dizer nada, e então vem um momento em que vocês se libertam, e *de repente* aquilo quer dizer alguma coisa, e é assim desde a origem. Isso se percebe pela maneira como a criança maneja seu primeiro alfabeto, que não é aprendizagem nenhuma, porém um *colapso* que une grande letra maiúscula com a forma do animal cuja inicial supostamente corresponde à letra em questão. Na maioria dos casos, ou seja, naqueles em que ela não é cercada por uma atenção pedagógica demasiadamente grande, ela faz. (Lacan, 1968/69, p. 196)

O que queremos ressaltar aqui é que tanto o *insight* quanto a ‘compreensão clarão/relâmpago’ não são frutos de um raciocínio linear e progressista, mas obedecem a uma outra lógica. Para Lacan, “a dimensão descoberta pela análise é o contrário de algo que progride por adaptação, por determinação, por aperfeiçoamento. É algo que vai aos *saltos, pulos*”. (1954/55, p. 113) Aí reside a diferença entre a psicanálise e, por exemplo, a Epistemologia Genética de Piaget.

Para Piaget, a compreensão da criança é função de sua maturação biológica e de seu desenvolvimento cognitivo que se realiza cumprindo as fases por ele observadas: do pensamento sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-abstrato. A psicanálise não invalida a noção de desenvolvimento, mas aponta para o que escapa a essa lógica determinista.

(...) a psicanálise tem um valor de revolução copernicana. A relação toda do homem consigo mesmo muda de perspectiva com a descoberta freudiana, e é disto que se trata na prática, tal qual a exercemos todos os dias. (...) *A ideia de um desenvolvimento individual unilinear, preestabelecido, comportando etapas que vão aparecendo cada qual por sua vez conforme uma tipicidade determinada, é pura e simplesmente o abandono, a escamoteação, a camuflagem, a denegação propriamente falando, e inclusive o recalque, daquilo que a análise trouxe de essencial.* (Lacan, 1954/55, p. 23)

Seguindo nessa direção passemos para o comentário de Lacan no seminário *A angústia* sobre um experimento de Piaget – passagem que ficou conhecida como a “torneira de Piaget”. Trata-se de um experimento que avalia se crianças de 6 a 8 anos compreendem umas às outras, ou seja, avalia o grau de compreensão verbal entre crianças dessa faixa etária – compreensão que só alcança seu nível máximo quando da passagem da linguagem egocêntrica para a linguagem socializada.

O experimento deve ser feito com duas crianças – no exemplo comentado por Lacan, Schla e Riv. Piaget explica a Schla, na ausência de Riv, o

funcionamento de uma torneira. Em seguida, Schla deve transmitir o que compreendeu a Riv. Por último, Riv reproduz aquilo que compreendeu a partir do que Schla lhe explicou. Essa dinâmica pode ser feita tanto com explicações sobre objetos mecânicos (torneira, seringa ou bicicleta) quanto com histórias. Piaget fraciona essas explicações ou histórias em 10 pontos. Por exemplo: Você está vendo isto, estes dois desenhos são uma torneira (1); Você está vendo isto, são as asas de uma torneira (2); Para virá-las, você faz assim com os dedos (3); e assim por diante... Em seguida, Piaget calcula o coeficiente de compreensão verbal entre as crianças, dividindo o número de pontos que Schla compreendeu pelo que Riv reproduziu.

O que o reprodutor compreendeu
O que o explicador compreendeu

Piaget faz a ressalva de que não ignora “nem a imprecisão nem a arbitrariedade das avaliações, nem, sobretudo, essa perigosa fascinação que faz os estatísticos esquecerem o que seus números representam concretamente”. Ele afirma que “não devemos julgar os psicólogos mais ingênuos do que realmente são”. Segundo Piaget, “é frequentemente o leitor quem toma os números ao pé da letra, enquanto o psicólogo conclui sem pressa”.

Procuramos neles menos a medida exata que um coadjuvante na pesquisa e na formulação de problemas. Quanto à solução desses problemas, dependeremos mais, para achá-la, dos métodos de observação pura e do exame clínico do que do resultado bruto do número. Em suma, os números servirão, quando muito, para aguçar nossa crítica. Sob esse aspecto, não se pode contestar sua legitimidade. (Piaget, 1956, p. 109)

Feita essa ressalva, Piaget observa que Schla ensina a Riv algo diferente do que ele lhe explicou, mas surpreendentemente Riv aprende mais do que o seu amigo ensina.

No comentário desse experimento, Lacan diz que Riv se interessa por uma coisa que Piaget considerou irrelevante: a relação entre a torneira e a vasilha que foi colocada sob ela.

Riv: Ali é o cano, depois ele é aberto, depois a água corre na vasilha, depois ali está fechado, então não corre mais água, depois o cano está deitado, depois a

vasilha está cheia. A água não pode correr porque tem o cano, que está deitado, isso atrapalha. (Piaget, 1956, p. 172)

Segundo Lacan, o menino entendeu que a torneira podia impedir que a vasilha colocada sob ela transbordasse. E, assim, aponta a função de *causa* assumida pela torneira. Lacan chama a atenção igualmente para a curiosidade despertada em relação à água e a conotação sexual que os vasos comunicantes e o abrir e fechar a torneira poderiam assumir para Riv. Ao observarmos esse simples exemplo, podemos tomar como paradigma para o que está relacionado à questão do ensino: para que haja ensino, a função da *causa*⁴³ tem de estar posta.

Contudo, assim como o “ponto ótimo” - que vimos no capítulo anterior, - é impossível antecipar o que pode fazer função de causa para alguém. Da mesma maneira que Freud aponta que o material associativo que um analisando rejeita como insignificante pode constituir “o minério de onde, com simples método interpretativo, pode extrair o metal precioso” (1909, vol. XI, p. 32), podemos dizer que um material (vasilha) considerado irrelevante pelo professor (no caso, Piaget, como experimentador) pôde despertar a curiosidade do aluno (no caso Riv).

Lacan se refere a Piaget em outros momentos de seu ensino, como, por exemplo, no seminário *Problemas cruciais para a psicanálise*, no qual demarca a psicanálise da posição tomada por Piaget no que tange à ciência e à linguagem.

Para Piaget, a linguagem é função da maturação biológica da criança e tem como principal função a comunicação. Em *Problemas cruciais para a psicanálise*, Lacan diz, referindo-se a Piaget, que “a linguagem está lá como uma ajuda, um instrumento secundário” (lição de 9/12/64), ao passo que a psicanálise concebe o sujeito como efeito do significante, como constituído pela linguagem, que o preexiste, e assinala a função da comunicação como necessariamente falha.

Quanto à noção de sujeito, encontramos também uma diferença radical na concepção de ambos. O sujeito da psicanálise não coincide com o sujeito cognoscente de Piaget. Lacan nos lembra: “Freud nos diz: o sujeito não é sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. O sujeito, como tal, é algo diferente de um organismo que se adapta.” (1954/55, p. 16) E, ainda em relação ao sujeito: “Ensino-lhes que Freud descobriu no homem o peso do eixo de uma

⁴³ A esse respeito, ver *Restos*, Vieira, ed. Contra Capa, 2008, p. 100.

subjetividade que ultrapassa a organização individual como soma das experiências individuais e, até mesmo, como linha de desenvolvimento individual.” (1954/55, p. 47-8)

Dito de outro modo, Piaget se interessa pelo que é universal no desenvolvimento cognitivo da criança e nisso se aproxima da ciência, ao passo que a psicanálise se quer uma ciência do particular.

Considerações finais

Para concluir, podemos dizer que a escola consolidada na Modernidade atravessa um momento de reflexão sobre sua forma e seu conteúdo. Qual será a escola do futuro? As representações feitas da escola atual e as projeções de seu futuro são diversas. Ora ela é vista como instituição falida, desprezada e desvalorizada por veicular ideologias, transmitir saberes inoperantes; ora é percebida como sobrecarregada, acumulando funções outrora exercidas pela família. Será que ela ocupará outra função que não a de transmissão e produção de saber? Fala-se de sociedade sem escola e, talvez fruto de uma fetichização da tecnologia, de escola sem professor. O que podemos afirmar é que a “escola do futuro” depende da maneira como essa instituição enfrenta seus desafios hoje.

Pensamos que um dos atuais desafios da educação seria a tarefa de questionar e alargar os conceitos tão arraigados de sucesso e fracasso: rever esses conceitos, para então melhor definir o que deseja transmitir para as próximas gerações.

Contudo, discorreremos também sobre o avanço do discurso da burocracia e da ciência na educação, sobre a exigência de sucesso e de eficácia, o rechaço do fracasso, as vicissitudes do lugar do professor desalojado da posição de autoridade e de “ideal do eu”, submerso num mundo abarrotado de imagens – enfim, outras tantas problemáticas do ofício de lecionar. Então, o que fazer? A resposta que propomos é continuar, insistir. Sem, contudo, enveredar por uma via reacionária, passadista ou progressista. Aceitando, como sugere Hannah Arendt, “nosso mundo e nossa responsabilidade para com ele, mesmo que não o tenhamos feito e ainda que secreta ou abertamente desejemos que ele seja diferente do que é.”.

Freud não duvida do *zeitgeist*, considera que o homem sofre a influência do seu tempo, da sua sociedade, mas acredita que a diferença parta do singular, do um a um. No caso, da solução inédita que cada professor deve formular para atravessar os desafios que a Hipermodernidade lhe trouxe e, assim, parafraseando Lacan, não ceder no seu desejo de ensinar.

Na sua maioria, os cursos de formação de professores do Rio de Janeiro não contemplam o ensino da psicanálise; quando muito oferecem uma disciplina eletiva sobre Psicanálise e Educação. A disciplina de Psicologia da Educação, por

sua vez, frequentemente se restringe a ensinar princípios da psicologia cognitiva e da psicologia do desenvolvimento ou, ainda, a relação do desenvolvimento intelectual e afetivo. Ora, os professores já não consideram mais o desenvolvimento cognitivo como separado e independente do afetivo – eles já aprenderam isso, que, aliás, faz parte do senso comum. Os professores são os primeiros a encaminhar seus alunos com dificuldades de aprendizagem para tratamentos psís. No mais, nem sempre o curso dessa disciplina exige do futuro professor um trabalho de reflexão, por exemplo, sobre o que é ser professor hoje, o que é ensinar, qual o desejo que o anima nessa direção e sobre seu vínculo com a cultura.

Acreditamos ter podido mostrar que a psicanálise é um dos discursos efetivos para pensar o mal-estar na civilização na cultura hipermoderna. É nesse sentido que vemos o interesse dessa disciplina se firmar como um dos referenciais teóricos para a Educação.

Como disse na introdução deste trabalho, não foi minha intenção discorrer apenas sobre possíveis contribuições que a psicanálise pode oferecer à educação, mas também interrogar a teoria psicanalítica com questões relativas ao campo da educação. A cada vez que a psicanálise se arrisca a extrapolar a clínica no divã, ela é interpelada na sua pertinência e, ao estabelecer uma interlocução com outros campos de saber, modifica-se, revigora-se. Segundo Kupfer, “ao reconhecer a educação como um discurso social, a psicanálise se põe a dialogar com ela nas escolas, na mídia, na universidade. E, ao falar dentro do campo social, deu-se com a psicanálise,” prossegue a autora, “o que se dá quando um sujeito em análise se põe a falar: transforma-se pelo efeito de retroação de suas palavras. Ir ao mundo mudou também a psicanálise, que deixou de ser uma prática do divã e, hoje, ganhou as instituições, os hospitais – e as escolas.” (2000, p. 118)

Por ocasião de um congresso sobre transmissão em 1978, Lacan convida cada analista a reinventar, de acordo com o que conseguiu extrair do fato de ter sido analisando durante certo tempo, a maneira segundo a qual a psicanálise pode permanecer. Acredito que, afora a clínica, encontrei na interlocução da psicanálise com a educação uma maneira fértil de a primeira permanecer no mundo.

Uns dizem que a escrita, outro tema caro à psicanálise e à educação, é a resposta obrigatória à leitura, outros, que ela serve para elaborar ou se

desembaraçar de algo. Para mim, este escrito cumpriu essas três funções. Espero que, para você, leitor destas linhas, tenha servido como um convite a pensar.

Referências

- ADORNO; HORKHEIMER. **A Dialética do Esclarecimento**, Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1985.
- ARENDT, H. **Entre o Passado e o futuro**, São Paulo, Perspectiva, 2007.
- BARROS, R. Eu Ideal, Ideal do Eu e o Resto, **Latusa**, n 1, p. 19-33, ago, 1997 O Eu
- BACHA, M.N. **Psicanálise e Educação**: laços refeitos, Mato Grosso, Ed. UFMS, 1997
- BAUMAN, Z. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Ed. Paulus, 1997.
- ____ **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1997
- ____ **Identidade**, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2004
- ____ **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2004.
- BENJAMIM, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de LESKOV, N. (1936) In: **Obras Escolhidas** vol. I, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.
- BOTTON, A. Desejo de Status, Rio de Janeiro, ed. Rocco, 2005
- CALIGARIS, C. Três Conselhos para a educação das crianças In **Educa-se uma criança?**, Porto Alegre, Ed. Artes e Ofícios, 1999.
- CAMARGO, A. C. **Educar: uma questão metodológica?**, Petrópolis, Ed. Vozes, 2006
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**, São Paulo, Ed. UNESP, 1995
- CAMUS, A. **O Primeiro Homem**, Rio de Janeiro, ed. Nova Fronteira, 2005
- CHEVITARESE, L. **Agenda 21: ética ambiental na condição pós-moderna?**, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, EICOS/UFRJ, 2003.
- CIFALLI, C; IMBERT, F. **Freud et la pédagogie**, Paris, Ed. PUF, 1998.
- CIFALI, M. & MOLL, J. **Pédagogie et Psychanalyse**, Paris, Ed. Harmattan, 2003.
- COHEN, R. **A Lógica do fracasso escolar**: psicanálise e educação, Rio de Janeiro, Ed. Contra Capa, 2006
- COMPAGNON, A. **Os cinco paradoxos da Modernidade**, Belo Horizonte, ed UFMG, 2003.
- CONGAR, P. Olhar cristão sobre o fracasso. In **Os homens diante do fracasso**, LACROIX (org.), Paris: Ed. Loyola, 1970.
- CORDIÉ, A. **Les cancre n'existent pas**: psychanalyse d'enfants em échec scolaire, Paris, Seuil, 1993
- ____ **Malaise chez l'enseignant**: l'éducation confrontée à la psychanalyse, Paris, Ed. Seuil, 1998.

- DANON-BOILEAU, H. **Les études et l'échec**, Paris, Ed. Payot, 1984.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**, Rio de Janeiro, Ed. Contraponto, 1992
- DUFOUR, D-R. As angústias do indivíduo-sujeito, **Le Mode diplomatique** ano 2, número 13
- ____ **A Arte de reduzir cabeças**, Rio de Janeiro, Ed. Companhia de Freud, 2005.
- EHRENBERG, A. **La fatigue d'être soi: depression et société**, Paris, Ed. Odile Jacob, 1998.
- FERRY, L. **O que é uma vida bem-sucedida?**, Rio de Janeiro, DIFEL, 2004.
- FILLOUX, J.C. Psicanálise e educação: pontos de referência, In **Estilos da Clínica**, Revista sobre a infância com problemas, São Paulo, Ano II, N. 2, 1997.
- FREUD, S. Em *Obras Completas*, Edição Standard Brasileira, 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987,
- ____ (1893) Charcot, vol. I
- ____ (1910) Contribuições para uma discussão acerca do suicídio, vol XI
- ____ (1911) Formulações sobre os dois princípios de funcionamento mental, vol VII
- ____ (1912) Dinâmica da Transferência, vol. XII
- ____ (1913) O Interesse Científico da psicanálise, vol. XIII
- ____ (1914) Algumas reflexões sobre a Psicologia escolar, vol. XIII
- ____ (1914) Observações sobre o amor transferencial, vol. XII
- ____ (1914) História do movimento psicanalítico, vol. XIV
- ____ (1916) Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico - Os arruinados pelo êxito, vol. XIV, p. 357- 374
- ____ (1917) Uma dificuldade no caminho da psicanálise. (1917), vol. XVII.
- ____ (1921) Psicologia do grupo e análise do eu, vol. XVIII
- ____ (1925) Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn. Vol. XIX. p 341-348.
- ____ (1925) Um estudo Auto biográfico, vol. XX
- ____ (1927) O Futuro de uma Ilusão, vol. XXI, p. 13-71
- ____ (1929) Mal-Estar na Civilização. (1929), vol XXI, p. 81-171
- ____ (1932) Confeência XXXIV, Explicações, Aplicações e Orientações. Vol. XXII p. 167-191
- ____ (1932) Dissecção da personalidade psíquica, vol XXII
- ____ (1936) Um distúrbio de memória na Acrópole, vol XXII, p. 291-303
- ____ (1937) Análise Terminável e Interminável. Vol. XXIII, p 239-247
- LACAN, Jacques

- ____ (1953/54) Seminário livro I **Escritos técnicos de Freud**, Rio de Janeiro, Ed. Zahar 1986
- ____ (1954/55) Seminário livro II **O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**, Rio de Janeiro, Zahar ed., 1987.
- ____ (1957/58) Séminaire livre V, **Les formations de l'inconscient**, Paris, Seuil, 1998
- ____ (1958/59) Séminaire **Le Désir et son Interpretation** (inédito) Publicação da Association Freudienne de Psychanalyse
- ____ (1959/60) Seminário livro VII, **A Ética da psicanálise**, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1988
- ____ (1960) **Observações sobre o relatório de Daniel Lagache**, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1998
- ____ (1961/62) Séminaire **L'Identification** (inédito) Publicação da Association Freudienne de Psychanalyse
- ____ (1963) Introdução aos Nomes-do-Pai in **Nomes do Pai**, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2005
- ____ (1964/65) Séminaire **Problèmes Cruciaux pour la Psychanalyse**, (inédito)
- ____ (1966) **Ciência e Verdade**, Escritos, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1998
- ____ (1967) **Meu ensino**, Rio de Janeiro, Zahar, 2005
- ____ (1969) Seminário livro XVII **O Averso da Psicanálise**, Rio de Janeiro, ed. Zahar, 1996
- ____ (1970) **Alocução sobre o ensino** In Escritos, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1998
- ____ (1971) **D'un discours qui ne serait pas du semblant**. (Seminário inédito) Publicação da Association Freudienne de Psychanalyse
- ____ (1972) **Le Savoir du Psychanalyste**. (Seminário inédito) Publicação da Association Freudienne de Psychanalyse
- ____ (1974) **O Triunfo da Religião**. Em *O Triunfo da Religião* precedido do discurso aos católicos, Rio de Janeiro, ed. Zahar, 1996
- ____ (1967/68) Seminaire **L'Acte Psychanalytique** (inédito) Publicação da Association Freudienne de Psychanalyse
- LACROIX, J. **L'Échec**, Paris, Ed. PUF, 1964
- LAFORGUE, R. **Psychopathologie de L'Echec**, Paris, Ed. Guy Trédaniel, 1993
- LAJONQUIERE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**, Petrópolis, Ed. Vozes, 1992
- ____ **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: Escritos de psicanálise e educação**, Petrópolis, Ed. Vozes, 2000
- ____ Freud pensa a Educação: Educação, religião e cientificismo, In **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**, São Paulo, ed. Segmento, 2006
- LAURENT, E. **Entrevista**, In revista Carroussel: A Criança no Adulto, ano III, N 3 e 4, EBP-Bahia, 1999.

LEBRUN, J-P. **O mundo sem limite**, Rio de Janeiro, Ed. Companhia de Freud, 2001

____ **La perversion ordinaire** – vivre sans autrui, Paris, Denoël, 2007

____ **O Futuro do Ódio**, Porto Alegre, Ed. CMC, 2008

LYOTARD, J.F. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2002.

LIPOVETSKY, G. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Ed. Barcarolla, 2004.

LOPES, E.M. A (org) **A Psicanálise escuta a Educação**, Belo Horizonte, Ed. Autentica, 1998.

GENTILLI, P. **A Falsificação do consenso** – Simulacro na reforma educacional no neoliberalismo, Petrópolis, ed. Vozes, 1998

GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP.

HABERMAS, J. **Modernidad: um proyecto incompleto**. In: **El Debate Modernidad/Posmodernidad**, Buenos Aires: Ed. Ponto, 1989.

HEIDEGGER, M. (1955), **Serenidade**, tradução Tito Marques Palmeiro, com modificações do prof. Edgar Lyra (inédito).

JAMESON, F. **Pós-Modernismo**, Belo Horizonte: Ed. Ática, 1999.

KANT, I. “Resposta à pergunta: “Que é Esclarecimento?”” In: **Textos Seletos**, Petrópolis, Ed. Vozes, 1985.

____ (1786) **Sobre a Pedagogia**. São Paulo, ed. UNIMEP, 1996.

KONDER, L. **O “curriculum mortis” e a reabilitação da autocrítica**, São Paulo, Ed. Presença, 1983.

KUPFER, M.C. **Freud e a Educação** – O Mestre do impossível, São Paulo, Ed. Scipione, 1997

____ **Educação para o Futuro** – psicanálise e educação, São Paulo, Ed. Escuta, 2000.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**, Rio de Janeiro, ed. Zahar, 2004.

MACEDO, E. Currículo e Competência in Lopes e Macedo (org.), **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**, Rio de Janeiro, Ed. DP&A, 2002, pp. 115-143.

MELMAN, C. Sobre a educação das crianças In **Educa-se uma criança?**, Porto Alegre, Ed. Artes e Ofícios, 1999.

____ **O Homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**, Rio de Janeiro, Ed. Companhia de Freud, 2008.

____ **A prática da psicanálise hoje**, Rio de Janeiro, Ed. Tempo freudiano, 2008

MENDONÇA FILHO, J. B. **Ensinar: do Mal-entendido ao Inesperado da Transmissão**, Dissertação de Mestrado em Educação FAE-UFMG, orientadora: Eliana Marta Santos Teixeira Lopes, 1996.

- ____ **Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão.** In LOPES, Eliane (org). *A Psicanálise Escuta a Educação*. Belo Horizonte: Autentica, 1998.
- MERCH, L. M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**, São Paulo, Ed. Pioneira, 1999.
- ____ (org) **O Impacto da Psicanálise na Educação**, São Paulo, Ed. Avercamp, 2005.
- MILHAUD-CAPPE, D. **Freud et le mouvement de Pédagogie psychanalytique**, Paris, 1908-1937, Ed. VRIN, 2007
- MILLER, J.A. Um fantasia, In **Opção Lacaniana**, n 42, 2005
- MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1987
- MOKREJS, E. **Psicanálise e Educação**, São Paulo, Ed. Expressão e Arte, 2002
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**, São Paulo, Cortez ed., 2001.
- NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação**, Rio Janeiro, ed. PUC, 2003.
- PATTO, M.H. **Produção do Fracasso Escolar**, São Paulo, Queiroz ed., 1990.
- ____ **Introdução a Psicologia Escolar**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.
- ____ **Mutações do Cativoiro**, São Paulo, EDUSP, 2000.
- PEREIRA, M.R. **O Averso do Modelo: bons professores e a psicabalise**, Petrópolis, Ed. Vozes, 2003
- PESSOA, F. **“Fernando Pessoa”**, Rio de Janeiro, Cia Tse Aquilar editora, 1972, p. 418.
- PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança**, Rio de Janeiro, ed. Fundo de Cultura, 1973.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**, Rio de Janeiro, Ed. Graphia, 1982.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**, São Paulo, Editora Autores Associados, 2002.
- SENNETT, R. **A Corrosão do caráter**, Rio de Janeiro, Ed. Record, 2004.
- SILVA, M.C. **A Paixão de Formar: da psicanálise à educação**, Porto Alegre, Ed. Artemed, 1994.
- SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, Belo Horizonte: Ed. Ática, 2003.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola – Uma perspectiva Social**, São Paulo, Ática, 2008.
- SOUZA, M.C.C. Depressão em professores e violência escolar, *Notadun (USP)*, v. 11, p. 19-28, 2008.
- ____ Os professores escutaram a psicanálise – mas quais foram os efeitos? In: **O impacto da psicanálise na educação**, Mrech (org) Capinas, avercamp, 2005.

____ A escola e a palavra pública: apontamentos para uma reflexão em educação e psicanálise, In **Anais do IV Colóquio do LEPSI-IP/ FE-USP**, São Paulo, 2004, v. 1, p. 59-67.

____ A Psicanálise e a depressão dos professores Notas sobre a psicanálise e a historia da profissão docente In: **Anais do III Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, 2002, v. 1, p. 107-115.

SBANO, V. **O ensino de psicanálise nas universidades e as aulas de Osman Lins** - inédito - comunicação feita na UFF março de 2006.

SOUBBOTNIK, O.; SOUBBOTNIK, M. (org) **Enlaces: psicanálise e conexões**, Vitória, Ed. GM, 2008

STRAUSS, M. **O mestre e a verdade, In Os Impasses do Saber**, revista Marraio N 3, Rio de Janeiro, ed. Ambiciosos, 2002.

VIEIRA, M.A. **Restos**, Rio de Janeiro, Contra capa ed., 2008

____ **Hipermodernidade, Latusa n. 9**, Rio de Janeiro, Ed. Contra Capa, 2004

Filmes:

- O Clube do imperador - Emperor's club, Realizador: Michael Hoffman, 2002
- Ser e Ter, de Nicolas Philibert (être et avoir), 2002
- Pro dia nascer feliz, João Jardim, 2007

Anexos

PROFESSOR PACHECO
O PROFESSOR MAIS FAMOSO DO BRASIL

PROFESSOR MAIS FAMOSO DO BRASIL

Palestras Motivacionais

TV Pacheco
Aqui você encontra os vídeos do Professor

Lojinha do Professor
RELANÇAMENTO

Novidades

ENQUETE: Clique aqui e confira o ganhador do CD "Dobra Falsa" do Professor Pacheco.

CADASTRE-SE: "Além de cadastrar aqui e seu e-mail e receber mensagens, vídeos e novidades... Faltava legal!"

Site: 00212 21-2108142 - Site: 00212 21-2108142

PROFESSOR

O Professor Pacheco é presença (e estilo) "aula show", que mudou substancialmente o processo de ensino no Brasil. Um mix de criatividade, elegância e humor tornam este mestre de Letras único em sua geração.

O professor mais famoso do Brasil, José Paulo Pereira de Oliveira (o Pacheco) é engenheiro-mecânico, com pós-graduação em gestão de negócios pela UFPA e em gestão ambiental e desenvolvimento sustentável pela FGV.

Pacheco tem mais de vinte anos de dedicação ao ensino, com CDs gravados (mais de 10 mil cópias vendidas) e dois livros escritos em parceria com William Douglas. Dezenas de milhares de alunos de cursos de graduação, pós-graduação e cursos de extensão em suas aulas e outros milhares de executivos e profissionais se beneficiaram por suas palestras motivacionais. Na TV, Pacheco tem passagens nos principais programas de auditório: Brasil Legal, 5, Fantástico, Programa Livre, Sábado à Noite, além de conduzir o quadro show por um ano na Rede Globo Minas.

Atualmente Pacheco prepara e lê suas apresentações suas palestras motivacionais e leciona em cursos de

Uma imagem de Professor Pacheco (e seu trabalho) 00-01-0049042



Estado do Rio de Janeiro
 Prefeitura Municipal de Maricá
 Secretaria Municipal de Educação, Juventude e Esportes
 Superintendência de Ensino
 Núcleo de Coordenação Pedagógica

Unidade Escolar: _____
 Aluno(a): _____

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO ESCOLAR

Período da Educação Infantil: _____ Ano: _____
 (A) Alameda (AN) Ainda não amada

ÁREA	ASPECTOS	1º B.	2º B.	3º B.	4º B.
MOVIMENTO	Desenvolve capacidade sensorial e perceptiva.				
	Discrimina em próprio corpo.				
	Utiliza-se, com bom desempenho, das sequências de toques, corras, pulas, lambidas.				
	Realiza movimentos ou produção, músicas e outras.				
	Reconhece diferentes noções de espaço.				
	Costuma ter atitudes positivas de si próprio.				
	Interage com outros pessoas em diferentes situações que exigem ação conjunta.				
	Respeito e convívio lúdico.				
	Desenvolve coordenação motora fina.				
	COF:				
MÚSICA	Executa e reconhece diferentes tipos de sons de corpo e de ambiente.				
	Produz sons com uso de diferentes materiais.				
	Controla um repertório de desenvolvimento expressivo de gestos e atitudes.				
	Participa de brincadeiras cantadas de movimento livre e rotativas.				
	Reconhece uma melodia e identifica quem é o cantor.				
COF:					
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	Usa pontualmente o repertório linguístico próprio de fala mátria.				
	Reproduz e cria histórias e relatos com atenção e prazer.				
	Expressa suas próprias ideias com clareza.				
	Reconhece e analisa os dígitos pessoais.				
	Faz traçados e escritas alfabéticas.				
	Participa de atividades sociais de leitura e escrita.				
	Controla frases curtas.				
	Desenvolve o pensamento crítico (análise).				
COF:					

MATEMÁTICA	Faz leitura de gráficos em diferentes contextos.						
	Distingue e reconhece formas geométricas.						
	Acessa números e léxico de quantidade.						
	Faz associação por gráficos, com, sem e sem.						
	Usa corretamente o operador referente ao modo de comparação.						
	Manipula e reconhece objetos em situações organizadas.						
	Executa operações de natureza matemática: agrupar, reagrupar, classificar, ordenar.						
OBJ:							
MATEMÁTICA E SOCIEDADE	Respeita e exerce direitos e deveres.						
	Formata a importância dos hábitos de higiene para manutenção de saúde.						
	Valoriza atitudes relacionadas à preservação da vida no ambiente em que vive.						
	Percebe-se como ser social, que possui uma história, vinculada a história de seus familiares.						
	Percebe-se como membro de um grupo participando rotineiramente de ações coletivas.						
	Desenvolve o espírito de cooperativismo e solidariedade.						
OBJ:							
ARTES VISUAIS	Desenho Figurativo.						
	Realiza desenho corporal e sua saúde.						
	Aprende observação e técnicas de observação de imagens.						
OBJ:							

Notas Importantes: _____

Responsável pelo Aluno: _____
 1º Assessor _____
 2º Assessor _____
 Equipe Pedagógica _____