

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL ANTUNES SCARTEZINI

**DA CRISE NA EDUCAÇÃO AO IMPASSE NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

GOIÂNIA

2008

RAQUEL ANTUNES SCARTEZINI

**DA CRISE NA EDUCAÇÃO AO IMPASSE NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli

GOIÂNIA

2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

S287c Scartezini, Raquel Antunes.
Da crise na educação ao impasse na formação continuada de
professores [manuscrito] / Raquel Antunes Scartezini. – 2008.
101 f.

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f. 98-101.

1. Educação - Crise 2. Formação continuada de professores
3. Discurso capitalista I. Burgarelli, Cristóvão Giovani.
II. Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de Educação.**
III. Título.

CDU: 37.014

RAQUEL ANTUNES SCARTEZINI

**DA CRISE NA EDUCAÇÃO AO IMPASSE NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em setembro de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli - UFG
Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Anita Cristina Azevedo Resende - UFG

Prof. Dr. Leandro de Lajonquière - USP

Aos meus pais por terem principiado essa história.

Agradecimentos

Ao Professor Cristóvão Giovani Burgarelli pela acolhida deste estudo, pelo encorajamento e pelo incentivo ao enfrentamento da letra. Enigmas lacanianos que se dissipam e se restabelecem apontando novas vias.

Ao Espaço Psicanalítico de Goiânia e todos os seus membros que possibilitaram a continuidade do meu percurso em psicanálise nessa cidade.

O que busco na fala é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito é a minha pergunta. Para me fazer reconhecer pelo outro, só profiro aquilo que foi com vistas ao que será. Para encontrá-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar para me responder.

Eu me identifico na linguagem, mas somente ao me perder nela como objeto. O que se realiza em minha história não é o passado simples daquilo que foi, uma vez que ele já não é, nem tampouco o perfeito composto do que tem sido naquilo que sou, mas o futuro anterior do que terei sido para aquilo em que me estou transformando.

(Jacques Lacan, 1953)

*Como decifrar pictogramas de há dez mil
anos*

se nem sei decifrar

minha escrita interior?

Interrogo signos dúbios

e suas variações calidoscópicas

a cada segundo de observação.

A verdade essencial

é o desconhecido que me habita

e a cada amanhecer me dá um soco.

Por ele sou também observado

com ironia, desprezo, incompreensão.

*E assim vivemos, se ao confronto se chama
viver,*

unidos, impossibilitados de desligamento.

acomodados, adversos.

roídos de infernal curiosidade.

(Carlos Drummond de Andrade, 2007)

SCARTEZINI, Raquel Antunes. **Da crise na educação ao impasse na formação continuada de professores.** 2008. 101p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

O presente trabalho, eminentemente bibliográfico, vincula-se à linha de pesquisa Cultura e processos educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-UFG. Coloca em questão o impasse gerado na formação continuada de professores cujas diretrizes são lançadas por organizações internacionais submetidas à ideologia liberal, que, a partir das mudanças operacionalizadas no capitalismo, passam a responder às demandas da teoria do capital humano – tanto no que qualifica o professor como trabalhador, pertencente a uma classe operária, quanto na exigência de que este forme seus sucessores para o mercado de trabalho. A partir do momento em que a educação passa a ser considerada como instrumento imprescindível na expansão do mercado vê-se desaparecer seus fundamentos de emancipação política e expansão pessoal. Educar já não se trata de conduzir os mais jovens em direção à compreensão das leis do mundo. Segundo o modelo capitalista, a educação escolar inicial diz respeito à oferta de competências de base que permitam ao sujeito buscar, no decorrer de sua vida, a sua formação permanente que, por sua vez, lhe propiciará incorporar os últimos conhecimentos e técnicas reclamadas pelo mercado. Capturado pelo discurso do capitalista, o professor deixa de agir subjetivamente de seu lugar de adulto, responsável pela transição dos mais jovens neste mundo, em função de que as leis fundantes da subjetividade passam a ser encobertas sob um falso testemunho de que não há lei. Contudo as leis da linguagem não são passíveis de ser dissimuladas e reclamam a interdição ao gozo. Com isso cria-se um impasse ao sujeito que ouve o anúncio do discurso tecnocientífico de que não há limite e que, portanto, o acesso ao gozo é livre, mas que se defronta com sua própria castração uma vez que inevitavelmente está submetido à linguagem.

Palavras-chave: educação; psicanálise; discurso capitalista; linguagem; formação continuada de professores.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. **From the education crisis to the impasse in the ongoing formation of teachers.** 2008. 101p. Dissertation (Post-Graduate Education Program) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

This highly bibliographical study is linked to the research line on Culture and Educational Processes in the Post-graduate Educational Program at FE-UFG. It questions the impasse generated in the ongoing formation of teachers, in which the guidelines are established by international organizations submissive to the liberal ideology. These guidelines had their origin in the operational changes of capitalism, and now respond to the demands of the theory of human capital – both in what qualifies the teacher as worker, belonging to a working class, as well as the demand that the latter form his successors for the labor market. From the moment that education came to be considered an indispensable instrument in market expansion, its basis of political emancipation and personal expansion disappeared. To educate no longer means leading younger people to understand the laws of the world. According to the capitalist model, initial school education has to do with offering basic competencies which, throughout life, permit the subject to pursue his/her permanent formation which, in its turn, will allow him/her assimilate the latest knowledge and techniques demanded by the market. Caught up in the Capitalist Discourse, the teacher avoids acting subjectively as an adult responsible for the transition of young people to this world, because the founding rules of subjectivity are hidden under the false testimony that there is no law. However, linguistic laws are not subject to disguise and demand the interdiction of pleasure. This creates an impasse in the subject who hears the techno-scientific discourse declare that there are no limits and therefore access to pleasure is free, but is faced with his/her own castration since s/he is unavoidably submitted to language.

Key words: education; psychoanalysis; capitalist discourse; language; ongoing formation of teachers.

INTRODUÇÃO	11
 CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	16
1.1 – A educação brasileira em pauta.....	18
1.2 – Sobre ser professor e a crise na educação.....	26
1.3 – A formação docente no debate político atual.....	29
1.3.1 – As diretrizes lançadas pela Unesco	30
1.3.2 – A escola quase-empresa	35
 CAPÍTULO II – A CULTURA DA INSTRUMENTALIDADE	40
2.1 – A pseudoformação em um contexto de crise cultural.....	42
2.2 – Ultrapassando a lógica do capital	51
 CAPÍTULO III – LINGUAGEM E GOZO	55
3.1 – O campo lacaniano	59
3.1.1 – Matemas lacanianos	62
3.1.2 – Os quatro discursos	65
3.1.3 – Discurso do mestre	72
3.1.4 – Discurso da histérica.....	76
3.1.5 – Discurso do analista	77
3.1.6 – Discurso do universitário.....	78
3.2 – Discurso do capitalista	81
3.2.1 – O mal-estar como produto discursivo	84
3.2.2 – O processo civilizatório e a desresponsabilização subjetiva.....	86
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98

INTRODUÇÃO

*E de repente
o resumo de tudo é uma chave.
A chave de uma porta que não abre
para o interior desabitado
no solo que inexistente,
mas a chave existe. [...]
Sou devedor do meu passado,
cobrado pela chave.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Quando é chegado o momento de a criança ir à escola, considera-se que irá conhecer o verdadeiro mundo dos adultos e o que se faz com a vida, uma vez que a escola é a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDT, 2005, p. 238). Contudo, sabemos que a escola não é o mundo de fato e que ainda haverá um período de espera até que a criança esteja autorizada a viver neste Outro mundo dos grandes. O professor deverá conduzi-la neste percurso.

[...] tomada nesse dispositivo temporal, sempre lhe escapa [à criança] o "ponto de vista" do adulto, o *desejo* que anima a demanda educativa. Por essa razão, ela passa a supor inconscientemente ao adulto um *saber fazer com a vida*. Mais ainda, a criança, passa a *desejar saber* esse *saber suposto* aos grandes e, dessa forma, às vezes de brincadeira, outras vezes não tanto, faz questão, uma e outra vez, de entrar num mundo sempre velho ou, se preferirmos, no mundo dos velhos. (LAJONQUIÈRE, 2003, p. 04)

O adulto sabe desse tempo de espera para a entrada dos menores no *dever adulto* e, enquanto isso, cria metáforas e transmite marcas simbólicas de maneira que a criança se engaje nessa busca pelo enigma do desejo. Pela assimetria entre o adulto e a criança a demanda educativa é disparada. Toda a lógica educativa encontra-se na posição diferenciada que criança e adulto ocupam no campo da palavra e da linguagem.

No entanto, mesmo quando esse mestre cumpre o seu dever, abrindo ao aprendiz uma existência educada, isso não significa que é possível lhe

entregar o que foi pedido, pois trata-se de um dom simbólico, visto que essa transmissão tem de ser articulada na e pela linguagem. Em outras palavras, quando posta diante da *diferença*, a criança é convocada a obedecer a uma Lei, aquela que proíbe o puro gozo, e por isso causa o *desejo*. (BURGARELLI, 2005, p. 48)

Alcançado o momento de ocupar seu lugar no mundo adulto, a “criança” descobre que o suposto “ponto de vista do adulto não é tão sabido assim”. É precisamente desse movimento no discurso com relação ao desejo e à palavra do Outro que se caracteriza a sua entrada no mundo adulto. Nesse percurso, faz-se “necessário que o adulto tome como metáfora o inevitável desencontro no real com esse pequeno ser no mundo” (LAJONQUIÈRE, 2003, p. 04).

Segundo Lacan, a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, algo de uma ordenação que impõe o dever de pôr à prova esse trilhamento. Aquele que ensina deve sustentar uma posição de que se sabe o que fazer com o desejo e, ao mesmo tempo, suportar sua castração – o fato de nada saber sobre o desejo.

Nessa perspectiva,

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. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (ARENDT, 2005, p. 239)

O adulto que fez a opção por “atuar” em educação, retorna a essa “cena” porque o faz com o propósito de saldar uma “dívida simbólica” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 173) adquirida na sua infância, quando outros adultos marcaram significativamente a sua própria educação que se engajava nessa mesma demanda de se saber sobre o desejo.

Ao articularmos essas reflexões com o campo da prática educativa na atualidade, identificamos um descompasso no que se constitui, efetivamente, o objetivo da educação. Hoje, as práticas educativas que se engrenam em nome do “discurso (psico) pedagógico hegemônico” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 18) desconsideram a assimetria adulto/criança e propõem que os alunos sejam atendidos a partir de suas necessidades e capacidades maturacionais, segundo orientações científicas. Institui-se, assim, uma busca de adequação entre as capacidades dos alunos e as intervenções educativas.

A psicanálise, por sua vez, considera que a capacidade de vir a ser alguma coisa na vida está dada justamente por aquilo que chama de desejo, que não é uma capacidade maturacional. O desejo está no campo do Outro. O desejo mora no campo da palavra, no campo da linguagem. Está no meio das palavras, no meio das pessoas. Assim sendo, torna-se claro que há uma impossibilidade estrutural de uma educação cientificamente ordenada, uma vez que qualquer ciência rechaça o desejo, e o sujeito do desejo implica singularidade.

As propostas pedagógicas, baseadas nas teorias “psi”, operam uma disjunção entre o sujeito do desejo e os saberes científicos. Assumidas e agitadas todas as bandeiras do “discurso (psico) pedagógico hegemônico”, o que se vê na educação atual é uma proibição do engajamento educativo uma vez que são inventados álibis para não se educar. Empreende-se uma interdição à educação. Prescreve-se uma abstenção ao ato. O professor é levado a deixar de agir subjetivamente do seu lugar de adulto, a suspender a possibilidade e a obrigação de professar, minimizando as diferenças existentes entre ele e a criança em nome de verdades pré-estabelecidas que ditam ações pré-fabricadas.

Entendemos que a posição ideal do educador, conforme proposto pelo imaginário pedagógico atual, não existe e, portanto, são inócuas as tentativas de se criarem condições também ideais para o surgimento deste. Não obstante, acreditamos que sempre há uma margem de ação possível uma vez que todo dispositivo escolar funciona a partir de uma aposta, uma confiança.

O tema da formação continuada de professores tem sido amplamente debatido ao longo dos últimos anos e apregoado como chave para a saída da difícil conjuntura em que se encontra a educação. Diante desse cenário, no Brasil, investiu-se na formação continuada de professores com o intuito de se corrigirem os desvios nas aprendizagens dos alunos. Contudo, os resultados desse processo já são conhecidos e é sabido que não foram suficientes para reverter o confuso quadro da educação brasileira, que permanece em crise.

O objeto desta pesquisa nos escolheu logo no início de nossa carreira em Educação. Há dezoito anos, desde que uma professora entrou em sala de aula com quarenta crianças sem nenhum saber específico da pedagogia – portanto, iniciava sua formação dita em serviço – até um momento posterior, quando esta mesma professora passou para a função daquele que “planeja” a formação de outros docentes, foi possível entrever o quanto esses momentos de formação continuada tomam rumos inopinados e estão plenos de mal-estar.

Atingindo a maioria profissional, alcança-se também a responsabilidade de converter em texto tais conjecturas. Segundo a lei, a maioria é a idade em que se entra no direito de todos os gozos civis. Certamente não se trata de coincidência: a dívida é paga versando-se sobre a Lei e o gozo, conceitos caros à psicanálise e essenciais para a reflexão que se pretende promover na presente pesquisa.

Logo, é a partir de nossas marcas, que nos puseram há tempos neste caminho, que nos propomos palmilhar o discurso da formação permanente e tentar desvendar o enigma da formação continuada de professores. Por qual (is) discurso (s) passa o debate sobre a construção de uma nova escola sustentada na proposta de formação continuada de professores?

Ao investigar este tema, no primeiro capítulo, procuramos identificar o conjunto de idéias correntes sobre a educação na cena pública. Para tanto lançamos a questão sobre a situação atual da educação no Brasil e algumas interpretações para o cenário apresentado incluindo aquelas que transitam livremente pela sociedade e que têm como função vender a “boa consciência e o modo de pensar correto a pretexto de informação” (MELMAN, 2003, p. 152). Nesse contexto, buscamos elucidar o assunto tratado recorrendo a documentos oficiais diretores das propostas educacionais mundiais, incluindo a formação continuada de professores, e à denúncia sobre o estado da educação realizada pelo sociólogo francês e especialista em história do pensamento liberal americano, Christian Laval.

No segundo capítulo, a partir da concepção de que a crise na educação se refere a uma crise maior, ou seja, a uma crise da cultura, contamos com os pensadores frankfurtianos, Theodor Adorno e Max Horkheimer, para investigar a gênese desse procedimento racional que incita à instrumentalização do saber. Dispondo desses argumentos, trazemos para este debate István Mészáros, filósofo húngaro, um dos principais pensadores marxistas da atualidade, que discorre sobre alienação e crise na educação e propõe uma “educação para além do capital”.

Freud já anunciara que o desenvolvimento cultural é reflexo dos conflitos psíquicos do sujeito. Essa é a nossa porta de entrada para o terceiro capítulo. Nessa etapa da pesquisa, contando com o dispositivo teórico da psicanálise, especialmente a Teoria dos quatro discursos desenvolvida por Jacques Lacan, nos dedicaremos a investigar as modalidades de laços sociais que se estabelecem no interior da cultura e os efeitos exercidos na constituição da subjetividade contemporânea. Considerando essa relação, faremos um contraponto entre o sujeito da contemporaneidade e sua relação com a Lei e a

demanda do discurso do capitalista. Ao identificarmos por qual (is) discurso (s) passa o debate sobre a construção de uma nova escola sustentada na proposta de formação continuada de professores, lançamos outra questão: que espaço há para o sujeito na educação?

Entendemos que o sistema atual tem como meta contabilizar ao máximo o efeito da educação, entretanto no que se refere à transmissão simbólica e ao desejo a conta nunca fecha. Ainda que a extensão desses fatos pareça exceder os limites do nosso poder de decisão, a nossa ação, caso não nos coloquemos, como diz Teixeira (1997), em posição de “espectador inocente”, poderá nos permitir sair dessa alienação. A partir do entendimento das ilusões imaginárias que dizem respeito também a nós mesmos, talvez possamos reconhecer nossa implicação – ao mesmo tempo o testemunho de nossa castração e nosso modo singular de driblá-la – com a qual a educação possa vir a transformar-se num acontecimento.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

*A porta de verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a
verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
(Carlos Drummond de Andrade)*

A educação, nas últimas décadas, tornou-se objeto de contenda na disputa que envolve as nações ricas por uma posição competitiva no mercado mundial. Esse acontecimento tem levado os governos, bem como as empresas privadas, a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos sistemas educativos de seus países. Buscando alcançar um avanço em tais posições, investimentos têm sido realizados em áreas consideradas prioritárias que incluem a aplicação de técnicas e métodos para aferir de maneira cada vez mais detalhada os resultados obtidos. Contrariamente ao esperado, Anderson (2005) alerta que “o grande volume de recursos destinados à educação suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais minuciosa da qualidade da educação oferecida” (apud BROOKE, 2006, p. 378).

Neste contexto, um conjunto de dispositivos são postos em ação com o intuito de avaliar, cobrar e monitorar os resultados educacionais das nações. Desse modo, é disparado um movimento mundial que define os rumos que a educação deve seguir em todo o globo. O Brasil, por sua vez, não se encontra em uma boa colocação em termos de educação no cenário internacional. Além de alcançar posições consideradas péssimas nas três últimas edições do PISA¹, de acordo com a Unesco², o Brasil está distante da possibilidade de

¹ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. Os

cumprir as seis metas³ para 2015 do compromisso Educação para Todos, estabelecido durante a Conferência Mundial de Educação em Dacar, no ano de 2000. De acordo com o *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008*, o Brasil, além de ocupar a 76ª posição entre 126 países, concentra 40% dos analfabetos da América Latina.

A demanda por urgência na progressão dos resultados dos sistemas escolares é atendida pela instauração de políticas de *accountability*, ou seja, responsabilização. Por meio dessas políticas, informações sobre os resultados das escolas tornam-se públicos e gestores e professores são responsabilizados pelo desempenho da instituição: “é inevitável a convicção e a velocidade com que se vem adotando a responsabilização como eixo central da política de gestão dos sistemas públicos de ensino” (BROOKE, 2006, p. 379).

De acordo com Brooke, historicamente, distinguem-se três modalidades de responsabilização. Em primeiro lugar a burocrática, que visa ao cumprimento das normas legais ditas pela rede de ensino na qual o professor trabalha, portanto é responsabilizado pelo seu cumprimento. A segunda refere-se à exigência de um comportamento profissional relativo às normas formais e informais estabelecidas entre os profissionais de sua classe, isto é, o professor é responsável pela sustentação do modelo de profissional estabelecido por seus pares. Na terceira modalidade é possível identificar a base ideológica que preenche as matérias veiculadas nos meios de comunicação, que freqüentemente tem-se interessado pelo tema da educação. De acordo com Anderson (2005), nessa modalidade é imputada ao educador a responsabilidade “perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as conseqüências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos” (apud BROOKE, 2006, p. 380).

O efeito dessa política tem sido a pretensão de se obter um maior controle sobre as atividades dos professores. No Brasil, país onde os investimentos em educação são muito aquém do necessário, contraditoriamente, observa-se que a discussão e a análise sobre a eficiência dos docentes têm avançado cada vez mais fora da escola por meio dos veículos de comunicação em geral.

resultados divulgados pela OCDE mostram que os alunos brasileiros obtiveram médias que os colocam na 53ª posição em matemática (entre 57 países), na 48ª em leitura (entre 56) e na 52ª em ciências (entre 57 países). Fonte: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> Acesso em 03/08/2008.

² Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

³ As metas que os países se comprometeram a atingir até 2015 são: expandir e melhorar a educação na primeira infância, assegurar o acesso de todas as crianças em idade escolar à educação primária completa, gratuita e de qualidade, ampliar as oportunidades de aprendizado dos jovens e adultos, melhorar em 50% as taxas de alfabetização de adultos, eliminar as disparidades entre gêneros na educação e melhorar todos os aspectos da qualidade de educação.

1.1. A educação brasileira em pauta

Com o intuito de elucidar essa situação, colhemos seis matérias publicadas nos principais veículos brasileiros de comunicação escrita durante os três primeiros meses do ano de 2008 e, dentre tais textos, selecionamos trechos que julgamos mais significativos para articularmos com a discussão que pretendemos desenvolver.⁴

<i>Veículo e data</i>	<i>Título da matéria, autor e profissão</i>	<i>Comentário (s)</i>
Revista Veja 16 de janeiro, 2008	<i>Educação de quem?</i> <i>Para quem?</i> Gustavo Ioschpe Economista	“As questões relativas à escola foram seqüestradas pela agenda da corporação dos funcionários do ensino. Defender o professor não é o mesmo que defender os alunos? Esse discurso é o dos profissionais do ensino.” “Alguns dos fatores associados ao melhor desempenho do alunado não apenas não trazem benefícios aos professores como fazem que tenham que trabalhar mais.”
Revista Veja 13 de fevereiro, 2008	<i>Premiar o mérito</i> Entrevista com: Maria Helena G. Castro Secretária Estadual de Educação do Estado de São Paulo Entrevistadora: Monica Weinberg Jornalista	“Em pleno século XXI, há pessoas que persistem em uma visão sindicalista ultrapassada e corporativista, segundo a qual todos os professores merecem ganhar o mesmo salário no fim do mês.” “Um passo fundamental é fazer a escola se sentir responsável pelos resultados dos estudantes. Professores entrevistados em diferentes estados brasileiros repetiam a mesmíssima ladainha: ‘As notas dos alunos são ruins porque a escola pública é carente de recursos e os professores ganham mal’. Segundo essa mentalidade atrasada e comodista, a culpa pelo péssimo desempenho geral é invariavelmente do estado brasileiro, nunca dos próprios professores, muitos dos quais incapacitados para dar uma boa aula. A falta de professores preparados para desempenhar a função é, afinal, um mal crônico do sistema educacional brasileiro.” “Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da UNICAMP, e começaria tudo do zero. (...) No dia-a-dia, os alunos de pedagogia se perdem em longas discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre a didática. As faculdades de educação estão muito preocupadas com um discurso ideológico sobre as múltiplas funções transformadoras do ensino. Elas deixam em segundo plano evidências científicas sobre as práticas

⁴ A opção por trazer, neste momento, matérias publicadas pela revista Veja deve-se ao fato de esta ser uma das maiores publicações nacionais, podendo ser considerada um veículo de (in)formação e manipulação das massas. O debate dos temas educacionais, neste veículo, a nosso ver, atende à estratégia de instauração da política de responsabilização, cujo objetivo é cobrar do professor, perante o público em geral, a responsabilidade pelos resultados do desempenho dos alunos e das instituições de ensino.

		pedagógicas que de fato funcionam no Brasil e no mundo. Com isso, também prestam o desserviço de divulgar e perpetuar antigos mitos. Ao retirar o foco das questões centrais, esses mitos só atrapalham.” “Há um fator comum a todas as escolas nota 10, e ele merece a atenção das demais: trata-se de um diretor competente, com atributos de liderança semelhantes aos de qualquer chefe numa grande empresa. Se tais diretores fossem a maioria, o ensino público não estaria tão mal das pernas.”
Revista Veja 13 de fevereiro, 2008	<i>Salário de professor</i> Cláudio de Moura Castro Economista	“Ganhar pouco ou muito é uma questão relativa. (...) Mas, como a educação é ruim na média, faz sentido comparar salários de professores, também na média.” “Só há uma conclusão possível da análise de tais números: a má qualidade do nosso ensino não pode ser explicada pelos salários dos professores.” “Pesquisa recente indicou que 80% dos professores da rede pública estavam insatisfeitos e com sua auto-estima chamuscada. Já em uma pesquisa com escolas privadas de todo o Brasil, verifiquei que 80% dos professores estavam satisfeitos. Ou seja, com níveis salariais parecidos, as escolas privadas – não apenas as de elite – atraem melhores professores e os mantêm contentes. Não há dados confiáveis, mas parece que os professores estão também contentes nas escolas públicas bem lideradas.” “... os sistemas públicos ganhariam em qualidade se conseguissem criar um ambiente mais positivo e estimulante para os seus professores.”
Revista Veja 20 de fevereiro, 2008	<i>A melhor escola do mundo</i> Thomaz Favaro Repórter	“Como a Finlândia criou, com medidas simples e focadas no professor, o mais invejado sistema educacional.” “O segredo da boa educação finlandesa realmente não está na parafernália tecnológica, mas numa aposta nas duas bases de qualquer sistema educacional. A primeira é o currículo amplo, que inclui o ensino de música, arte e pelo menos duas línguas estrangeiras. A segunda é a formação de professores. O título de mestrado é exigido até para os educadores do ensino básico. “Dar ênfase à qualidade dos professores foi um dos primeiros passos da reforma educacional que o país implementou a partir dos anos 70, e é nesse quesito que a Finlândia mais tem a ensinar ao Brasil” “A reforma educacional colocou a qualificação dos professores a cargo das universidades, com duração de cinco anos. Hoje, a profissão é disputadíssima (só 10% dos candidatos são aprovados) e usufrui de grande prestígio social (é a carreira mais desejada pelos estudantes do ensino médio).” “O segundo passo da reforma, em 1985, foi descentralizar o sistema de ensino. Por esse conceito, o professor é o principal responsável pelo desempenho de seus alunos: é ele quem avalia os estudantes, identifica os problemas, busca soluções e analisa os resultados. O Ministério da Educação dá apenas as linhas gerais do conteúdo a ser lecionado. ‘Isso só é possível porque os professores recebem um treinamento prático específico para saber lidar com tanta independência.’” “O currículo escolar também é flexível, decidido em

		conjunto entre professores, administradores, pais e representantes dos alunos.” “O governo finlandês faz anualmente um teste com todas as escolas do país e o resultado é entregue ao diretor da instituição, comparando o desempenho de seus alunos com a média nacional.”
Revista Veja 12 de março, 2008	<i>Modelo de negócio</i> Camila Pereira Repórter	“Sistema implantado em Pernambuco aplica princípios empresariais. Funciona.” “Um grupo de professores de bom nível, não há dúvida, foi um fator determinante. Em meio a milhares de professores concursados no estado, esses foram escolhidos a dedo, tal como os diretores. Todos passaram por uma prova de conhecimentos específicos, são formados na área em que lecionam e 83% têm especialização ou mesmo um mestrado – raridade no cenário das escolas públicas do país. Por contrato, eles ainda prometem dedicação exclusiva à escola, o que lhes garante tempo para atender pais e alunos e preparar as aulas.” ““Voltar para a escola pública tradicional, nem pensar”. Djair e os outros professores não só têm credenciais mínimas para ensinar suas respectivas matérias como ainda são capazes de surpreender os estudantes com assuntos normalmente repudiados, entre eles ciências e matemática.” “A exemplo do que ocorre em países onde a educação funciona, Bruno [aluno] e os colegas passam nove horas na escola”. “Para multiplicar essas escolas às centenas, portanto, cabe a cada estado fazer as contas e ir atrás de verbas privadas”.
Jornal Folha de São Paulo 14 de março, 2008	<i>Professor está mal preparado, diz secretária</i> Entrevista com: Maria Helena G. Castro Secretária Estadual de Educação do Estado de São Paulo Da reportagem local	“O professor sai muito mal preparado das faculdades no país todo. Claro que não é culpa dele, é do curso oferecido.” “Também precisamos melhorar os programas de capacitação. Nos últimos quatro anos, investimos R\$ 2 bilhões na formação continuada [para todas as disciplinas], mas parece não ter surtido efeito.”

Na primeira matéria selecionada, *Educação de quem? Para quem?*, observamos além de um discurso desrespeitoso com relação à figura do professor, a veiculação da idéia de que os maus resultados da educação são frutos do péssimo desempenho dos docentes. Contraditoriamente, quando Gustavo Ioschpe refere-se ao bom desempenho de alunos, se expressa de uma forma como se este tivesse ocorrido apesar do professor. Pode-se compreender que o economista transmite a visão de que ao professor o resultado de aprendizagem de seus alunos não lhe interessa, já que isso significa maior dispêndio de serviço.

Na publicação seguinte, *Premiar o mérito*, a Secretária Estadual de Educação do Estado de São Paulo a nosso ver erra no tom. Parece arrebatada pelos maus resultados da educação do País e do Estado de São Paulo. Ao que indica, ela parece não perceber que o sistema educacional, seja de um estado, seja de um país, é formado não apenas pelos funcionários administrativos das Secretarias de Educação, mas por todos e cada um dos professores que entram na sala de aula todos os dias, inclusive pelos absenteístas. Ao ler tal entrevista surge uma série de questões: Se faltam professores preparados no país, pode-se responsabilizar o próprio professor? Se o estado contrata professores para ministrar aulas de uma determinada disciplina sem uma graduação compatível com a mesma, a responsabilidade também é do professor? Se as instituições de ensino superior não oferecem um ensino que o habilite a exercer plenamente suas funções de educador, a culpa também é do professor?

Ainda com relação à entrevista com a Secretária de Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, o trecho em que critica a formação dos alunos das faculdades de Pedagogia, “até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da UNICAMP”, nos remeteu ao movimento de grande expansão de faculdades particulares. Em tais faculdades os alunos são literalmente clientes, sabemos que muitas delas tratam o ensino também na perspectiva de mercado o que reforça a visão utilitarista da educação. Talvez esteja aí a origem da preocupação da Secretária: só restaria acabar com as públicas, não só, mas principalmente estas onde se encontram os professores “mais resistentes”.

A elocução da Secretária sinaliza algo que apontamos na introdução dessa pesquisa cuja discussão progredirá no próximo capítulo: trata-se da ênfase dada aos conhecimentos técnico-científicos em detrimento do aprofundamento nas discussões das “grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade”. Isso suscita uma questão importante que também se relaciona com a questão da dívida simbólica da humanidade com as gerações precedentes que se quer proscrita. De acordo com Melman:

Diante desses grandes textos, vivemos uma posição transferencial, no sentido psicanalítico do termo. Uma transferência radical e permanente que esses escritos, como depositários do saber, podiam evidentemente suscitar. Escritos, então, suscetíveis de nos levar pela mão e, simultaneamente, nos ajudar a nos manter firmes (2003, p. 115).

A inconveniência dessa dívida com os grandes textos apontada pela Secretária também é esclarecida por Melman em diálogo travado com Jean-Pierre Lebrun.

Constatando a tendência da tentativa de anulação da dívida, Lebrun questiona Melman se ela já não seria mais conveniente nos dias atuais. Melman replica que não pensa assim:

[...] é o que a ideologia cognitivista tenta nos fazer crer – pois se trata, efetivamente, de uma ideologia, pode-se demonstrar. O que o cognitivismo estipula? Recebemos do mundo um certo número de informações que são diretamente tratadas pela máquina que somos – com efeito, não nos vemos assimilados por essa abordagem a um animal, mas a uma máquina, a algo que se define como um conjunto de circuitos. Graças a esse tratamento, seríamos capazes, diante das situações que encontramos, de fornecer respostas que poderiam ser adaptadas e corretas... se estivéssemos suficientemente bem orientados. E se, de fato, sofreremos de defeitos, trata-se de defeitos no tratamento das informações recebidas; portanto, devemos apenas proceder a reabilitações de circuitos, de procedimentos, para consertar. Basta que estejamos bem atualizados! Essa ideologia nos interessa por trazer consigo o nos desprender de qualquer referência “vertical” – notadamente aos grandes textos – para a organização de nossa conduta. Referências que, no entanto, sempre vieram organizar nossa relação com o mundo. Uma relação com o mundo que nunca foi ingênua, inocente nem direta. (MELMAN, 2003, p. 116)

É exatamente essa ideologia que está posta na formação, não apenas de professores, mas das massas. Fica nesse ponto mais um compromisso para a discussão no segundo capítulo. Retomemos a análise dos excertos jornalísticos.

O artigo de Claudio de Moura Castro, *Salário de professor*, na mesma edição da entrevista com a Secretária, permite-nos acreditar que vem com o objetivo de comprovar, por meio de um profissional confiável – um economista –, que a Secretária está certa. O texto exhibe estatísticas “indiscutíveis” que provam que o problema da educação está nas mãos de professores “reclamações” e de seus diretores desinteressados. Ou melhor, pouco competentes. Essa seria a melhor definição de acordo com a linha de argumentação do articulista. Seria proveitoso ao governo se a população concordasse com a idéia do economista de que não é necessário investir em melhoria de salários aos docentes⁵.

Na seqüência temos um fragmento da matéria sobre a educação na Finlândia. Os alunos da “melhor escola do mundo”, sabemos, vão bem naquilo que é medido. Do resto não sabemos. Tomemos, contudo, o exemplo da Finlândia como uma situação hipotética

⁵ Recentemente um articulista, também versando sobre a educação nessa mesma linha de argumentação, lamentou que a população não pudesse lê-lo, pois, conseqüentemente, não poderia cobrar dos professores a responsabilidade pelos maus resultados na educação. Para nós, essa é uma tirada de humor negro, pois a problemática de uma parcela grande da população adulta que não lê ou que não tem o hábito da leitura é tão ou mais séria que a questão de que o autor tratava.

de educação que “funciona” e desconsideremos todas as diferenças que existem entre esse país e o Brasil⁶ a fim de que possamos manejar alguns pontos trazidos pela reportagem.

Ao que parece, há um investimento na formação docente a datar de três décadas. Enquanto a proposta da Secretaria Estadual de São Paulo prima pelo utilitarismo, o que vai bem com a proposta de cursos de graduação à distância que é oferecida aos docentes, a Finlândia gasta cinco anos para formar seus professores, ao que tudo indica, presencialmente. Esse é um ponto em que se vê a oportunidade de realizar uma boa formação.

O governo da Finlândia exige mestrado para todos os professores. Ponto para a Finlândia. Em Pernambuco, a escola “modelo de negócio” escolheu a dedo um grupo “em meio a milhares de professores concursados no estado”. O que parece ser a realidade de todo um país na Finlândia é, no jargão dos negócios, um *case* no Brasil.

A questão da formação é um pressuposto bastante sério no que diz respeito à crise na educação. Não raro, os professores não possuem os conhecimentos mínimos das matérias que devem ser ensinadas aos seus alunos. Entendemos que não contamos com a mesma “qualidade dos professores” porque os docentes estão sendo formados, em nosso país, em generalidades. A maior parte das faculdades de pedagogia enfatiza as “evidências científicas” dos métodos de ensino e poucas são aquelas que “perdem tempo” com questões menos utilitárias como aquelas que dizem respeito ao futuro humano, imprescindíveis na formação de um docente que não seja mero espectador da crise e operador de métodos de ensino.

Essa denúncia já foi feita por Hannah Arendt, em seu texto *A crise na educação*:

Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Essa atitude, como logo veremos, está naturalmente, intimamente ligada a um pressuposto básico acerca da aprendizagem. Além disso, ela resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. (ARENDT, 2005, p. 231)

⁶ Obviamente tais diferenças exercem influência direta sobre os resultados da educação em ambos os países, entretanto aqui pretendemos somente traçar um raciocínio a partir dos dados apresentados na matéria jornalística. Consideraremos o caso como hipotético já que não o pesquisamos.

Ainda manejando com a situação hipotética da Finlândia temos mais um aspecto a analisar. A matéria, em determinado ponto, diz que o professor sabe lidar com a independência. Podemos supor que o professor desse primoroso país tem algo a mais que o nosso professor: confiança.

Afirmamos anteriormente que todo dispositivo escolar funciona a partir de uma aposta, uma confiança. Levar o professor a entrever que se credita na importância e na potência de seu trabalho produz um determinado efeito. Certamente entrar numa disputa verborrágica procurando culpados para uma educação caótica conduz a outro. São posturas diametralmente opostas e que podem ter implicações bastante sérias no que diz respeito inclusive à valorização da carreira docente, outro ponto a ser considerado nas políticas públicas.

Finalizando a leitura dos extratos jornalísticos, pomos em relevo a proposta da reportagem *Modelo de negócio*: “para multiplicar essas escolas às centenas, portanto, cabe a cada estado fazer as contas e ir atrás de verbas privadas”. Essa mesma marcha de participação das empresas privadas na gestão das escolas públicas pode ser observada pelo Movimento Todos pela Educação⁷, criado por empresários e que traça metas⁸ para o ensino público.

Na última matéria selecionada, *Professor está mal preparado, diz secretária*, a Secretária de Educação paulista confirma que o modelo de formação continuada de professores praticado não tem atingido os resultados esperados apesar das grandes somas investidas.

A formação de professores é também a aposta do Governo Nacional. O Ministro da Educação, Fernando Haddad, ao afirmar que é “preciso alargar os horizontes” anunciou a criação de um Sistema Nacional de Formação de Professores cuja arquitetura da área

⁷ O Todos Pela Educação é uma aliança da sociedade civil, de iniciativa privada, de organizações sociais, educadores e gestores públicos de Educação, com o objetivo garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da Independência do Brasil. Fonte: <http://www.todospelaeducacao.com.br>. Acesso em 03/08/2008.

⁸ Para alcançar a Educação que o Brasil precisa, foram definidas cinco metas específicas, simples, compreensíveis e focadas em resultados mensuráveis, que devem ser atingidas até 7 de setembro de 2022:

Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.

Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.

Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado a sua série.

Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos.

Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.com.br>. Acesso em 03/08/2008.

deverá ser entregue até o final de 2008. A notícia foi publicada na Revista Educação de março de 2008 e esclarece:

O Sistema é um dos pilares da nova organização da formação docente que começou a ser estruturada com a posse do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em funcionamento desde fevereiro. O órgão será responsável pela definição de diretrizes e das políticas nesse campo, dando origem, na prática, à Nova Capes. (AVANCINI, 2008, p. 18)

Após esquadrinhar algumas idéias de políticos, economistas e profissionais da mídia que transcreve os seus ideais, cabe-nos alertar que talvez seja tentador, até mesmo a nós professores, considerar a crise que enfrentamos como uma situação pontual porque a solução poderia ser planejada com exatidão. Entretanto, sabemos que a crise não é só da e na educação. A séria conjuntura que atravessamos diz respeito a uma crise generalizada da cultura.

Todavia, temos por certo que transpor os limites desse impasse depende da nossa capacidade de examinarmos minuciosamente convicções e convenções que sustentam a nossa civilização e de nosso comprometimento e responsabilidade que assumimos pela educação dos mais jovens. Como nota Arendt (2005, p. 223) uma crise apenas se torna um “desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão”.

Tendo dito brevemente em que contexto se situa a proposta de formação de professores, propomo-nos, a partir de então, recorrer às diretrizes oficiais para o estabelecimento de tais programas a fim de que possamos continuar a reflexão a respeito de quais ideologias sustentam o discurso da formação continuada de professores.

1.2 Sobre ser professor e a crise na educação

Não podemos falar dos docentes de hoje e do futuro sem reconhecer que se trata de uma categoria social que tem uma longa história. O ofício de professor tal como o conhecemos é uma atividade que se desenvolve no contexto dos sistemas escolares formais desde o início do estado capitalista.

Analizando documentos produzidos pelo MEC, UNESCO E BID (2002) ⁹ em que se debate o desempenho dos professores na América Latina e Caribe, observamos que em função dessa história ainda hoje se credita a responsabilidade pelo fracasso escolar às práticas equivocadas dos professores e, conseqüentemente, atribui-se aos mesmos “o papel decisivo na construção de uma nova escola”. Sendo assim, programas destinados à “busca por inovação e eficiência” investem seus esforços (intelectuais e econômicos) na tentativa de compreensão dos fatores que determinam a incompetência e a ineficiência dos docentes bem como meios rápidos e eficazes para superá-los.

Entendemos que a educação tem sido pensada como estímulo a um desenvolvimento e aperfeiçoamento do que a natureza já deu. Por isso, o sucesso educativo é visto atrelado à adequação da intervenção docente às capacidades maturacionais dos alunos, pressupostos esses que subsidiam as inovações pedagógicas. Entretanto, observamos que a potência educativa não é suscetível de ser consertada com as instruções dadas nos cursos de formação continuada de professores.

No atual contexto, os professores são vistos, supostamente, como elementos essenciais, ainda que não exclusivos, na realização da complexa tarefa de reconstrução e atualização das escolas para atender com eficiência as necessidades dos alunos de origens e interesses muito diversos.

Para Rego e Melo (2002, p. 05):

[...] a combinação destes fatores tem impulsionado, em todo o mundo, um intenso questionamento acadêmico e social em torno da Educação e, mais particularmente, do papel da escola e dos professores na construção da democracia e da modernidade. Há um reconhecimento unânime de que os desafios colocados à escola atualmente exigem do trabalho

⁹Material produzido na Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e Caribe: novas prioridades”, 10 a 12 de julho de 2002, Brasília – DF – Brasil

educativo um patamar profissional muito superior ao hoje existente, o que sugere uma espécie de reinvenção da profissão docente (Alarcão, 2001 b; Braslavsky, 1999; Estrela, 1997; Imbernón, 1998; Mello, 2000, Perrenoud, 2000, Tedesco, 2001, Torres, 1997). Neste novo contexto, as expectativas depositadas no professor são muito diferentes daquelas que vigoravam num passado recente.

Após fazer um rol com as qualidades do docente idealizado, as autoras identificam um obstáculo ao projeto de construção de uma nova escola:

A principal questão reside no fato de haver uma significativa distância entre o perfil da escola e do professor ideal e o perfil existente para enfrentar as demandas deste novo cenário. E o que é mais grave: uma enorme distância entre os modelos de formação que até hoje vigoram e os modelos que a realidade atual exige. (REGO & MELLO, 2002, p. 05)

A partir de constatações como essas, diversas estratégias são elaboradas visando à remoção dos inconvenientes identificados. Estas são veiculadas sob a forma de propostas de mudanças que avançam com ritmo acelerado no conjunto do sistema educativo e têm efeitos significativos no ofício docente. Pouco a pouco vão-se perfilando “novos modelos de organização e novos estilos de gestão” que geram novas demandas aos agentes escolares. Esse passo põe em crise a profissionalização e a identidade dos docentes. Considera-se que o docente de hoje deve submeter-se a uma mudança, muitas vezes propondo-lhes desconsiderar suas origens e a negação de si mesmos.

A esse respeito, Tardif, Lessard e Gauthier (apud REGO & MELLO, 2002. p.06), coordenadores de um estudo comparativo nas reformas realizadas nos últimos anos num conjunto relevante de países, afirmam que

na Europa como na América e um pouco em toda a parte, é severo o diagnóstico sobre a escola, acusada de um desempenho medíocre em função das importantes somas investidas. A formação dos professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho de seus alunos.

Agregado a esse quadro, há o advento do surgimento e evolução das NTIC (novas tecnologias da informação e das comunicações). Não foram poucos os que apregoaram o fim do ofício de ensinar, e ainda hoje vigora a aposta de que esta é uma grande oportunidade para melhorar a profissionalização dos docentes. O investimento cada vez mais crescente em tais recursos, em detrimento do investimento em escolas e professores, aventa que o problema docente se resolverá por substituição.

Tedesco y Fanfani (2002, p.12) afirmam que

los nuevos recursos tecnológicos contribuirán a elevar sensiblemente la profesionalidad del docente. Al igual que la vinculación entre formación y trabajo, las nuevas tecnologías obligarán al docente a constituirse en una especie de gestor y organizador de procesos de aprendizaje. El docente del futuro será un movilizador de recursos múltiples, tradicionales (la palabra, el cuaderno, el libro) y modernos (PC, internet, etc.)¹⁰

Podemos dizer que, a partir das mudanças operacionalizadas no capitalismo, a noção de qualificação é colocada em questionamento em seus fundamentos e em sua pertinência (TANGUY, 1997). Nesse contexto, aos professores são destinados cursos de capacitação nos quais se espera que eles se apropriem das últimas tendências pedagógicas, embora nem sempre com o objetivo de fornecer subsídios para que os docentes possam exercer a sua liberdade profissional conforme prevê a *Recomendação Relativa à Condição Docente* da OIT/UNESCO de 1966¹¹.

Em resposta a essa demanda os professores acabam assumindo a responsabilidade de criar uma nova escola e um novo perfil profissional. Entretanto, algumas vezes, esse movimento tem sido associado a um mal-estar pelo fato de os professores não conseguirem atender aos objetivos propostos, já que as problemáticas que lhes são apresentadas envolvem outras questões sociais e políticas.

¹⁰ Os novos recursos tecnológicos contribuirão para elevar sensivelmente a profissionalização docente. Assim como a vinculação entre formação e trabalho, as novas tecnologias obrigarão ao professor constituir-se em uma espécie de gestor e organizador de processos de aprendizagem. O docente do futuro será um mobilizador de recursos múltiplos, tradicionais (a palavra, o caderno, o livro) e modernos (PC, internet, etc.).

¹¹ Conferir UNESCO/OIT (2002, pág. 05): “No exercício de suas funções, os docentes deveriam usufruir de liberdades acadêmicas. Estando especialmente qualificados para avaliar os recursos e métodos de ensino mais adequados aos alunos, caberia aos professores desempenhar o papel de destaque na seleção e adaptação de seus recursos didáticos, assim como na escolha de materiais pedagógicos, dos métodos no âmbito dos programas aprovados com a colaboração dos coordenadores e gestores escolares.” (VIII. 61)

1.3 A formação docente no debate político atual

Até este ponto abordamos a questão de que o nível de formação de uma população tem efeitos econômicos e, por consequência, a educação é tida como fator determinante para se aferir a posição de determinada economia. Nesta etapa da exposição, pretendemos abordar o fato de que as mudanças operacionalizadas pelo capitalismo exigem políticas que, visando atender de maneira mais eficiente às demandas atuais do mercado, submete a educação a reformas de caráter liberal que em escala global forçam a uniformização do ensino, a standardização dos métodos, assim como o gerenciamento das escolas seguindo o modelo empresarial e a “profissionalização” dos professores.

Nesse contexto, os fins de emancipação política e de expansão pessoal por meio da educação são substituídos pela necessidade imperiosa de eficácia produtiva e de inserção profissional no mercado de trabalho. A importação da estrutura de mercado no funcionamento da escola conduz a uma concepção consumidora da autonomia individual e coage a instituição escolar à desintegração. Nesse novo modelo de organização, o sistema educativo se dispõe a atender ao imperativo da competitividade econômica e passa a ser “gerido ao modo das empresas.” Assim, o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” tornam-se o novo ideal pedagógico. A disposição da escola em dar respostas imediatas às demandas de mercado conduz a uma redução da instituição educativa a uma mera produtora de serviços.

O prelúdio dos efeitos de mutação da instituição escolar que observamos começa a contar desde a década de 60 quando a teoria do capital humano, desenvolvida pelos economistas Theodore Schultz e Gary Becker (mais tarde Schultz receberia o Prêmio Nobel da Economia pelo desenvolvimento da referida teoria), legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelo critério de investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento que visa ampliar ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção.

A concorrência estabelecida na esfera mundial determina a necessidade de que o trabalhador domine um cabedal de conhecimentos e instrumentos que lhe permita ter um melhor desempenho na produção e na venda de bens e serviços. Consequentemente, as organizações internacionais reguladas pela ideologia liberal assumiram a competitividade

como o adágio dominante dos sistemas educativos sob o argumento de igualdade de chances. Todavia, toda essa transformação que hoje se propõe à escola disfarçada sob o discurso da “igualdade de chances” estabiliza e até mesmo intensifica as desigualdades existentes.

1.3.1 AS DIRETRIZES LANÇADAS PELA UNESCO

O preâmbulo do que hoje conhecemos sob a designação de formação continuada pode ser localizado no *Relatório Aprender a Ser – la educación del futuro* concluído pela Unesco em 1972 e que foi responsável por lançar o conceito de formação permanente visando à constituição de um homem completo:

Mientras que hasta nuestros días se ha presentado como la auxiliar obligada de todo conocimiento formalizado, ahora damos a la educación, y por ende a la pedagogía, una acepción infinitamente más vasta y más compleja, ampliándola en el sentido de proceso cultural que busca la eclosión y el desarrollo de todas las virtualidades del ser. Y si, todavía muy recientemente, la finalidad asignada a la educación, confundida con la enseñanza, era la de dar a los individuos su “oportunidad inicial”, el acto pedagógico se sitúa en lo sucesivo en una perspectiva radicalmente distinta, que no es otra que la anticipación de la educación continua. La pedagogía moderna viene marcada por este tránsito de la idea de formación inicial a la idea de formación continua. (UNESCO, 1973, p. 188)¹²

Considerando que este relatório é constituído por um conjunto de diretrizes para a ação dos governos e da comunidade internacional, Edgar Faure, presidente da comissão responsável pela elaboração do *Relatório Aprender a Ser*, na abertura do documento, justifica as necessidades da referida mudança radical de perspectiva na educação:

Cuando la economía entra en un cierto ritmo de progresión, la misma educación tiende de modo perfectamente natural a distribuir una dosis creciente de conocimientos a un número también creciente de sujetos,

¹² Enquanto até os nossos dias se apresentou como a auxiliar obrigada de todo conhecimento formalizado, agora damos à educação, e portanto à pedagogia, uma acepção infinitamente mais vasta e mais complexa, ampliando-a no sentido de processo cultural que busca a eclosão e o desenvolvimento de todas virtualidades do ser. E embora muito recentemente, a finalidade atribuída à educação, confundida com o ensino, era a de dar aos indivíduos sua “oportunidade inicial”, o ato pedagógico se situa doravante em uma perspectiva radicalmente diferente, que não é outra senão a antecipação da educação contínua. A pedagogia moderna vem marcada por esta mudança da idéia de formação inicial à idéia de formação contínua.

porque, de una parte, una producción más elaborada exige una mano de obra más competente, y porque, de otra, esta mano de obra provoca por sí misma nuevas mejoras técnicas y hace surgir espíritus inventores y novedosos. (UNESCO, 1973, p. 28)¹³

Logo, o que subjaz tais orientações são alterações da organização do trabalho que ditam a nova máxima da escola segundo as regras delegadas pelo novo gerenciamento: a formação do trabalhador flexível. O novo padrão ambiciona que o trabalhador saiba utilizar as novas tecnologias, que ele reconheça o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, que ele enfrente as situações variáveis e hesitantes, que ele demonstre ter iniciativa, que seja livre e autônomo. É nesse contexto que a concepção de formação ora tratada preconiza o “aprendizado ao longo de toda a vida”:

la educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser.”¹⁴ (UNESCO, 1973, p. 17)

Entretanto, uma transposição de tal ordem na educação gera uma preocupação no que diz respeito à efetivação das propostas planejadas. Nesse contexto a formação dos professores é considerada como uma estratégia de inovação e busca de alternativas para a almejada transformação.

Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción.¹⁵ (UNESCO, 1973, p. 302)

¹³ Quando a economia entra em um certo ritmo de progressão, a mesma educação tende de modo perfeitamente natural a distribuir uma dose crescente de conhecimentos a um número também crescente de sujeitos, porque, de uma parte, uma produção mais elaborada exige uma mão de obra mais competente, e porque, de outra, esta mão de obra provoca por si mesma novas melhoras técnicas e faz surgir espíritos inventores e modernos.

¹⁴ A educação, para formar este homem completo cujo advento se faz mais necessário à medida que restrições cada dia mais duras fragmentam e nebulizam de forma crescente o indivíduo, somente pode ser global e permanente. Já não se trata de adquirir, isoladamente, conhecimentos definitivos, senão se preparar para elaborar, ao longo de sua vida, um saber em constante evolução e de “aprender a ser”.

¹⁵ Os educadores, uma de cujas tarefas essenciais é atualmente a de transformar mentalidades e as qualificações inerentes a todas as profissões, deveriam ser os primeiros dispostos a repensar e transformar os

Em 1991, nova comissão foi organizada com o intuito de produção de um outro relatório, que também contava com o objetivo de lançar novas bases para um plano de renovação da educação e enunciar princípios orientadores da ação da Unesco nessa área. Em 1996 o novo relatório *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (mais conhecido como “Relatório Delors” em referência a Jacques Delors, presidente da comissão responsável pela elaboração do documento) foi lançado.

Neste último relatório o conceito de formação permanente é retomado e, desde então, torna-se um dos discursos dominantes na cena educativa. Ao conceber a educação como contínua, deduz-se que cada um poderá planejar sua própria aprendizagem, o que lhe permitirá tornar-se melhor a cada dia:

A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une. (UNESCO, 1998, p. 15)

Ainda no prefácio desse documento, a comissão alerta sobre a preocupação que a educação deve ter com os progressos da ciência e da técnica, no tópico denominado *Colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade*. Ainda destaca o fato de que o conceito de formação ao longo da vida ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (UNESCO, 1998, p. 18)

De acordo com a comissão, os professores são também afetados por essa necessidade de atualização de conhecimentos e competências. No que diz respeito à formação de professores, considera-se que os docentes estão entre os três principais atores que contribuem para o sucesso das reformas educativas (a comunidade local, em particular os pais; os órgãos diretivos das escolas; e os professores). Contudo, a comissão reconhece a existência de um mal-estar na profissão docente, embora as recomendações para a superação desse sentimento sejam pouco sólidas.

Com ou sem razão, o professor tem a sensação de estar isolado, não só porque se dedica a uma atividade individual, mas devido às expectativas geradas pelo ensino e às críticas, muitas vezes injustas, de que é alvo. Quer, antes de tudo, ver respeitada a sua dignidade. Além disso, a maior parte dos professores pertence a organizações sindicais, geralmente poderosas, e onde existe — por que negá-lo — um espírito corporativo de defesa dos próprios interesses. Tal não obsta a que o diálogo entre professores e sociedade, entre os poderes públicos e as suas organizações sindicais, seja reforçado e encarado sob uma nova luz. Há que reconhecer que não é fácil renovar este tipo de diálogo. Mas é indispensável fazê-lo, para acabar com o sentimento de isolamento e de frustração dos professores, para que se dê lugar à discussão de idéias, para que todos contribuam para o sucesso das reformas indispensáveis. (UNESCO, 1998, p. 27)

Nesse contexto, o documento adiciona algumas advertências relativas ao conteúdo da formação de professores “ao seu pleno acesso à educação permanente, à revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica, a um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados” (UNESCO, 1998, p. 27).

No capítulo 7, *Os professores em busca de novas perspectivas*, é ressaltado que, diante todas as expectativas em relação à educação, muito se espera dos professores e que muito se lhes irá exigir, pois “depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração”. (UNESCO, 1998, p. 152).

No relatório a questão da “qualidade dos professores” é relacionada à expansão da população e a conseqüente necessidade de contratar professores em grande número e de maneira repentina. Ainda de acordo com o relatório, diante da falta de recursos financeiros, muitos países selecionaram professores não suficientemente qualificados.

Dessa forma, a comissão, além de recomendar que os governos se empenhem em criar condições para que os professores melhorem suas qualificações, faz recomendações para as futuras contratações.

As medidas a tomar para recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados, para melhorar a sua formação e incitar os melhores a aceitar os lugares mais difíceis, devem ser definidas em função das circunstâncias particulares de cada país. A adoção dessas medidas é imperativa, pois sem ela não se poderá esperar melhoria significativa numa área em que, contudo, seria bem necessária. (UNESCO, 1998, p. 159)

No que diz respeito especificamente à formação, a recomendação é de que sejam oferecidos programas de formação contínua,

de modo a que cada professor possa recorrer a eles, freqüentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. (UNESCO, 1998, p. 160)

Em determinado ponto, versando sobre a formação contínua, o documento faz uma peculiar indicação de que os professores tenham também um período de formação no setor econômico:

A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer. (UNESCO, 1998, p. 160)

Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal. (UNESCO, 1998, p. 162)

O relatório igualmente recomenda que se mantenha controle do desempenho dos professores e incentiva a remuneração por desempenho, duas características observáveis nas

políticas de responsabilização que há pouco têm invadido a cena educativa seguindo o modelo de gestão empresarial.

A inspeção deve não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação. Convém refletir nos meios de identificar e recompensar os bons professores. É indispensável avaliar de forma concreta, coerente e regular, as aquisições dos alunos. Há que dar mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos. (UNESCO, 1998, p. 160)

Pelo modo em que tais idéias estão encadeadas nesses documentos, podemos confirmar o quanto a educação tem assumido a função de manutenção do êxito da sociedade mercantil e, para isso, seus fundamentos têm sido desconsiderados em virtude da responsabilidade assumida de fornecer óleo à máquina.

Assim sendo, o produto de uma educação já não pode ser avaliado através do seu efeito nas gerações seguintes, quando os adultos são aqueles alunos de outrora. É preciso conhecê-lo de antemão a fim de que se possa melhor gerir o capital humano. Para tanto, são implantados vários sistemas de avaliação cujo objetivo é diagnosticar possíveis falhas no sistema. Sendo identificadas, a empresa vem nos conceder os meios de remediá-las.

1.3.2. A ESCOLA QUASE-EMPRESA

A partir dos anos de 1980, ocorrem mudanças expressivas no capitalismo que são mesmo consideradas como uma verdadeira alteração na sua constituição acarretada pelas transformações no cenário mundial. O capitalismo reforça a percepção “libertadora” da educação que, em verdade, transfere ao cidadão a responsabilidade por seu dever de aprender. Na prática, enquanto a formação inicial é adaptada à educação contínua, deduz-se que a escola inicial deve favorecer ao jovem um “pacote de competências de base” e, acima de tudo, prepará-lo para “aprender a aprender”, portanto, apenas oferece as competências básicas para o futuro homem flexível. Assim o conceito de educação permanente é difundido e a sua imperiosa necessidade é internalizada pelo indivíduo como de seu interesse particular, que deve ter suas próprias armas para competir no mercado.

O sociólogo e especialista em história do pensamento liberal americano, Christian Laval, denuncia o progresso de um pensamento utilitarista e mercantilista no sistema da educação submetido às regras de mercado. O autor francês, membro ativo na luta contra a globalização liberal da educação e a mercantilização do ensino, denuncia que o mundo vive, hoje, um conflito de valores e de civilização entre um utilitarismo pelo triunfo dos interesses individuais.

É esta a lógica que se vê trabalhar no mercado de formação permanente erigida por alguns como modelo para a educação de base e cujo efeito mais certo é uma produção de desigualdades entre aqueles que dela mais se beneficiam, os chefes, e aqueles que dela menos se aproveitam, os assalariados de execução. (LAVAL, 2004, p.28)

Já nos está claro que a educação é entendida como uma atividade completamente subjugada à lógica econômica cujo resultado é assimilável a uma mercadoria. Se esta é a essência da educação, a formação é uma área a ser explorada pelo mercado. Multiplicam-se as ofertas de cursos de atualização nos quais o trabalhador deverá buscar a última novidade sobre o “como fazer”. A nova ordem é fornecer à indústria trabalhadores qualificados e formar, concomitantemente, os futuros consumidores. Os instrumentos utilizados para gerir a instabilidade da mão-de-obra são objetos de regulação e adaptação adotados pela “indústria da formação”.

A autonomia ditada ao funcionário resume-se à necessidade de que ele dê ordens a si próprio, ou seja, que a submissão à instrução e orientação do empregador seja “internalizada” de tal forma que seja cobrada pelo próprio trabalhador. Este, por sua vez, deve-se direcionar pela busca do cumprimento de metas e objetivos e, para tanto, necessita, de acordo com a doutrina do capital humano, acumular conhecimentos e construir competências “ao longo de sua vida”. São os conhecimentos adquiridos e as aprendizagens acumuladas que definirão as competências do novo trabalhador e garantirão seu lugar no mercado. Com essa mudança também se enfraquecem as organizações de classe, e o novo trabalhador torna-se solitário e competitivo.

Nesse contexto, é disparada a demanda às escolas de tornarem-se “quase-empresas” diminuídas à busca incessante de “performance máxima”, garantindo o “rendimento do ensino” que as novas tecnologias devem assegurar e adaptando o ensino à modernidade, evitando assim os desperdícios de tempo. Nesse contexto, a formação inicial,

devendo servir à aquisição de uma “cultura” de base orientada em função de motivos profissionais amplamente compreendidos, reclama uma pedagogia governada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza. Mas, não se compreenderia inteiramente, o novo alcance que a expressão “formação” encerra, se não se visse que a empresa quer ser formadora e busca associar mais estreitamente, produção e formação. Uma vez que é no exercício da atividade que o trabalhador aprende sobretudo a operar as escolhas otimizadas que são esperadas dele, a empresa deve procurar tornar-se uma organização “qualificante” ou que “ensina”. (LAVAL, 2004, p. 46-47)

Esse novo padrão provoca riscos de tal gravidade que ameaça toda a concepção de educação uma vez que a linha proposta sugere tornar flexíveis todos os princípios da formação humana. Na era do conhecimento tudo está ligado ao mundo do trabalho, não se pode mais tratar de saberes exclusivamente acadêmicos. Em síntese, não há mais “lugar gratuito” independente da categoria totalizadora da aprendizagem, não pode haver mais do que “pontes”, “redes de aprendizado”, “rotas flexíveis”, “parcerias”, e todas as formas de interpenetração facilitadas pelo uso de novas tecnologias.

A lógica da competência, ao estabelecer a primazia às características úteis ao mercado de trabalho em detrimento dos conhecimentos previstos para uma educação não vinculada diretamente ao mundo econômico, admite um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem. Para esse novo programa de orientação da educação pela demanda do mercado torna-se necessário formar os professores no “espírito da empresa”, uma vez que os conteúdos das disciplinas deixam de ser a preocupação primeira do sistema educativo.

As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) tornaram-se a grande aposta para a expansão do mercado educativo global. Os serviços educativos são considerados como produtos em função de uma homogeneização mundial do ensino. A ampliação desse mercado é aliada de um discurso pedagógico que determina “o fim dos professores”.

Nessa visão, supõe-se que o professor deverá se tornar um acompanhante de pesquisas pessoais e de exercícios padronizados em material informatizado, o que justificaria compras em grande escala de produtos tecnológicos em substituição à valorização docente. Essa engenhosidade poderia ser sintetizada pela crença de que a educação passaria de um “modelo de ensino” para um “modelo de aprendizagem”. A função

do professor deixa de ser a de transmitir o conhecimento e a cultura para a de motivar e mediar.

Perseguindo as mudanças, supostamente apenas técnicas, provoca-se uma mutação da escola no que tange à sua organização assim como aos seus valores e seus fins. Como consequência, foi produzida uma redefinição oficial não só da função das escolas como também das identidades docentes, o que gera tanto uma desvalorização da cultura clássica e da formação cultural geral, quanto uma transformação da concepção do ofício de professor.

O culto à eficácia lançado sobre a educação considera que os resultados do ensino são sempre mensuráveis e que a educação pode, portanto, ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reproduzíveis em grande escala, com a condição, todavia, de uma “formação”, de uma “profissionalização”, de uma “avaliação” e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores. (LAVAL, 2004, p. 207)

Todo esse cenário parece inserir o professor em um paradoxo. Aqueles que chegam à profissão docente nem sempre são os melhores alunos como prevê a estratégia recomendada pela Unesco; não são trazidos pelo prestígio da profissão, embora este também seja um caminho apontado pelas políticas públicas para atrair mais jovens a esse ofício e, menos ainda, pelas condições salariais. Aquele que assume esse lugar reconhece a condição obrigatória de ter que pagar pelo devido. Não obstante, o que se tenta encontrar via discurso científico é a formação, que consiga regular ao ponto o professor e assim garantir a educação proposta pelo ideal liberal, que nos faria superar os embaraços do mundo real.

O professor, diante de tanto enfrentar a ordem urgente de reverter a crise na educação, acredita que poderá fazê-lo e assume essa responsabilidade sob o risco de ser rebaixado moralmente por seus vizinhos e pela sociedade em geral. O professor acaba renunciando à educação em função de que lhe é imposta uma interdição ao ato de professar. Em contrapartida ele deverá gerir aprendizagens e passear com os seus alunos pelos *shoppings centers* dos saberes cientificamente validados através de atos previamente higienizados.

Para formar uma geração de homens aos quais nada falte, a fim de viabilizar uma sociedade total, são necessários professores completos, todavia está estampado nos jornais que todos estão esburacados. É o furo constituinte do sujeito que se quer negar. No ato de

negação acabamos todos em um movimento de bater cabeças procurando os responsáveis pelo fato de não conseguirmos dominar o real.

CAPÍTULO II

A CULTURA DA INSTRUMENTALIDADE

*Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio da estampa, não de casa,
da vitrina me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisa alguma.
(Carlos Drummond de Andrade)*

A atual cultura de mercado industrializa os conhecimentos, objetos de toda e qualquer formação, respaldada pela autoridade da ciência e ancorada no mito do nosso tempo: a racionalidade. De acordo com Adorno e Horkheimer, essa indústria, que estrategicamente codifica o nosso mundo, reduzindo as dessemelhanças e tornando-o calculável, exclui da educação a possibilidade da formação fundamentada nos conceitos essenciais à existência humana – a idéia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos.

O que interessa à cultura de mercado é a redução da educação à mera ferramenta de adaptação do indivíduo ao preceito capitalista tendo como sentenças máximas aos sujeitos a busca incessante da competência e da competitividade. O capitalismo garante a sua eficácia, por meio do domínio científico crescente e de uma mão de obra cada vez mais especializada.

Nesse contexto, a educação responde à demanda de formação de capital humano das empresas e entra no jogo do mercado reproduzindo-o dentro do espaço escolar e subvertendo a sua própria lógica: a educação neoliberal funda o axioma da formação como aquela que provisionará ao indivíduo meios de atingir novos patamares na esfera social.

No encaminhamento de tais reflexões não nos resta dúvidas de que os fins da educação estão fundamentalmente modificados, e nosso esforço até aqui foi identificar as

articulações de onde derivam as alterações que acompanhamos. Neste capítulo, procuraremos pôr em questão a formação a que “todos os indivíduos” são submetidos para, mais precisamente, reconhecermos que nós, professores, somos subjugados a uma imperiosa máquina de reprodução da cultura vigente, no interior da qual realizamos o trabalho de organização e entrosamento desse sistema. É esse o programa a que estamos submetidos nas propostas de formação continuada que possuem como eixo central o discurso tecnocientífico.

2.1. A pseudoformação em um contexto de crise cultural

Platão e Aristóteles, filósofos gregos da antiguidade clássica, por meio de seus sistemas filosóficos, buscavam desenvolver uma hierarquia que abrangesse “todos os seres, incluindo o homem e seus fins. O grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonização com essa totalidade” (Horkheimer, 2000, p.14). Tais sistemas foram assentados sobre uma teoria objetiva da razão que priorizava os fins em detrimento dos meios e tinham como desafio articular as ações racionais do pensamento “com a existência humana, incluindo o interesse por si mesmo e a autopreservação” (HORKHEIMER, 2000, p. 14).

Segundo Horkheimer (2000), a faculdade de classificar, inferir e deduzir aplicada ao debate dos conceitos – a idéia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos, princípio da teoria da razão objetiva –, constitui uma tentativa conciliatória das bases do pensamento racional com a existência humana. Uma vez que a razão é inseparável da realidade, os conceitos, na ordem da razão objetiva, são mais relevantes do que a coordenação do comportamento.

O referido autor destaca que a razão subjetiva, considerada uma “força da mente”, faz uso das mesmas faculdades do pensamento, porém, não valorizando os conteúdos específicos dessas ações, o seu enfoque volta-se para a coordenação do comportamento humano e objetivos específicos de ajuste. Para esse sistema que constitui as bases do pensamento ocidental, o utilitarismo compõe o princípio básico da razão.

Horkheimer (2000) enfatiza que os conceitos objetivo e subjetivo de razão não ocupam posições diametralmente opostas. Segundo o autor, ambos os aspectos do pensamento racional marcaram o desenvolvimento do pensamento filosófico sendo que a supremacia do subjetivo sobre o objetivo se deu no decorrer de um longo processo. Foi a faculdade subjetiva do pensamento, como agente crítico, que permitiu denunciar a superstição e a mitologia como criações do sujeito. Para isso teve que usar conceitos que reconheceu como adequados, desenvolvendo assim uma objetividade em si própria.

A crise atual da razão consiste basicamente no fato de que até certo ponto o pensamento ou se tornou incapaz de conceber tal objetividade em si ou começou a negá-la como uma ilusão. Esse processo ampliou-se

gradativamente até incluir o conteúdo objetivo de todo conceito racional. No fim, nenhuma realidade particular pode ser vista como racional *per se*; todos os conceitos básicos, esvaziados de seu conteúdo, vêm a ser apenas invólucros formais. Na medida em que é subjetivada, a razão se torna também formalizada. (HORKHEIMER, 2000, p. 17)

A razão subjetiva não tem implicações diretas em questões que norteiam os princípios da ética e da política. Dessa forma todos os nossos julgamentos não dependem da razão. Decisões práticas, morais ou estéticas passam a dizer respeito de escolhas e predileções não tendo nenhum compromisso com a verdade. A ética e a moral ganham distância da ciência e da verdade a partir desse ponto. A razão passa a ser considerada “uma faculdade intelectual de coordenação, cuja eficiência pode ser aumentada pelo uso metódico e pela remoção de quaisquer fatores não-intelectuais, tais como as emoções conscientes ou inconscientes” (HORKHEIMER, 2000, p. 18).

Segundo o autor, a razão objetiva deseja veementemente substituir a religião tradicional e a mitologia pelo pensamento filosófico metódico, sem, entretanto fazer-se valer nenhuma estratégia de apaziguamento já que esta assume o conceito de verdade e considera que deve sempre tomar uma posição em relação a qualquer conteúdo, seja positiva ou negativa. Entretanto, a fictícia reconciliação entre razão e religião, articulada e efetivada pela razão subjetiva, comprometeu os conteúdos tanto da filosofia quanto da religião. A criança foi jogada fora com a água do banho. “Afim o que eles mataram não foi a Igreja, mas a metafísica e o próprio conceito da razão objetiva” (HORKHEIMER, 2000, p. 26). A razão já deixava de cumprir a sua função de “agente de compreensão ética, moral e religiosa” (HORKHEIMER, 2000, p. 27). Perdeu em sua autonomia e tornou-se um instrumento de domínio dos homens e da natureza.

O mundo comandado por essa pseudo-racionalidade passa a se apresentar absolutamente ordenado, dominado e racional. Foi produzido um sujeito para essa realidade, assim como produtos para compô-la. Para a autoconservação desse sistema tudo deve ser legitimado e as diferenças eliminadas. Essa é a ordem de uma falsa proteção que suprime o objeto e o sujeito e cancelam a experiência e a reflexão. Por meio da semelhança,

os conceitos eliminaram o incômodo de enumerar qualidades e servem melhor assim para organizar o material do conhecimento. Qualquer uso dos conceitos que transcenda a sumarização técnica e auxiliar dos dados factuais foi eliminado como um último vestígio da superstição. Os conceitos foram “aerodinamizados”, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão-de-obra. É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido

a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção (HORKHEIMER, 2000, p.30).

Segundo Horkheimer, o conhecimento científico prevê o papel que cada indivíduo deverá desempenhar já antecipando o seu destino. Com a primazia da epistemologia empirista, os indivíduos são dispensados de pensar.

Tal mecanização é na verdade essencial à expansão da indústria; mas se isso se torna a marca característica das mentalidades, se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente apreendida. (HORKHEIMER, 2000, p. 31)

Horkheimer assegura que a formalização da razão faz com que todos os conceitos percam o vínculo com “suas raízes intelectuais”. Esses se constituem apenas como objetivos e fins e deixam de ser avaliados e ligados a uma realidade objetiva. O “intelectual médio moderno” considera a ciência como a única autoridade possível. O conceito de razão, estando enfraquecido, torna-se presa fácil de manipulação ideológica.

“A humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.11). Os autores responsáveis por essa constatação estudaram o esclarecimento assim como o fenômeno de sua autodestruição e identificaram que enquanto a razão atinge o *status* do mito de nosso tempo, o esclarecimento também passa por uma crise no que diz respeito à sua essência. Segue o percurso da razão e reduz-se à mera informação, explicação, elucidação assumindo o ideal da sociedade burguesa.

Os conceitos *razão*, *esclarecimento* e *verdade* assumiram os propósitos da ideologia capitalista e cumpriram a função de desencantar o mundo. A meta era “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.19). Os autores frankfurtianos referidos resgatam Bacon, um dos pioneiros do pensamento científico moderno, que já em meados do século XVII descreveu o estado da ciência atual:

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. (...) O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. (...) Para Bacon, como para Lutero, o estéril prazer que o conhecimento

proporciona não passa de uma espécie de lascívia. O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a “operation”, o procedimento eficaz. (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.20)

A matéria passou a ser dominada por meio do critério da calculabilidade e da utilidade. O ideal desse procedimento racional é reduzir toda e qualquer dessemelhança através da enumeração minuciosa de cada coisa até esta atingir um nível de igualdade e unificação com as demais coisas existentes. Assim, são elaborados verdadeiros esquemas de decodificação do mundo, este se torna simplesmente calculável. Ciência e magia, ambas em busca de seus fins, o fazem por meio da estratégia da imitação, reprodução, nivelação. Identificação automática e acrítica. A possibilidade de o sujeito realizar análises críticas de sua realidade se esvai. Ao se identificar com a realidade reproduzida, o homem é capturado pela teia do sistema. Ao banir o heterogêneo, a repetição passa a ser a estratégia sob a qual se “prende o homem naquele ciclo que, objetualizado sob a forma da lei natural, parecia garanti-lo como um sujeito livre” (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.26).

Horkheimer e Adorno, filósofos alemães que viveram o período pós Segunda Guerra Mundial, questionando as condições de existência da barbárie, alertam que o pensamento hitlerista, que não admite a diferença, permanece presente nos nossos dias, nas nossas relações, nas nossas vidas sem que o percebamos. Ao eliminar o desmedido, o que não se identifica com o sistema de classificação instituído, estabelece-se a injustiça, eliminam-se as qualidades do pensamento e institui-se a conformidade.

Pois o esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema. Sua inverdade não está naquilo que seus inimigos românticos sempre lhe censuraram: o método analítico, o retorno aos elementos, a decomposição pela reflexão, mas sim no fato de que para ele o processo está decidido de antemão. (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.37)

Tirando proveito da resignação dos indivíduos, o mercado confirma a sua indiferença “pela origem das pessoas que nele vêm trocar suas mercadorias, [o preço] é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.27). O efeito de coerção social estabelece-se por meio da indústria cultural, que se afirma como instrumento rápido e eficaz de zelar pela igualdade dos homens. O homem, com medo de não se identificar com o seu meio, consome todos os bens que o mantêm em consonância com os seus “semelhantes”. O sistema mantém-se de maneira articulada e

consideravelmente tranqüila uma vez que a capacidade do pensamento crítico já se deteriorou há algum tempo. É por meio de tal articulação que se estabelece o poder. A massa dominada obedece e trabalha na manutenção e na autoconservação do todo dominado. O que pode nos parecer bastante contraditório transcorre sem maiores problemas no decurso da dominação da indústria cultural que obscurece a capacidade crítica do indivíduo e subtrai sua força de trabalho em benefício da minoria dominante.

Esse é o grande “êxito” da racionalidade subjetiva: a subordinação obediente das massas lado a lado à alienação dos homens. O que mantém toda essa dinâmica é uma verdadeira indústria de “idéias”, agências da produção em massa e da cultura. É no interior dessa complexa teia que já nascemos e somos formados pelo mundo capitalista. Pela industrialização cultural “o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.52).

A finalidade da indústria cultural é manter e fornecer os padrões estabelecidos prontos para consumo imediato. A sociedade compulsiva consome tudo o que é exposto alienadamente. A indústria cultural calcula seu impacto: “a sua eficácia externa é função da sua coesão interna que, por sua vez, depende do primado da chamada totalidade sobre os interesses particulares e da substituição destes últimos pela organização em si mesma” (ADORNO, 2003, p. 110).

As engrenagens desse sistema são organizadas e administradas para que seus produtos tenham entrada nos diversos âmbitos da vida. A educação, enquanto instância de socialização, definitivamente não está à mercê desse processo e não se constitui em um campo privilegiado que possa ser mantido fora do alcance dessa poderosa indústria. Wolfgang Leo Maar, autor do texto *À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa* (apud ADORNO, 2000, p. 11), afirma que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação”. Maar assegura o inverso: que a educação faz parte do projeto para a manutenção do mundo “moderno”. Tal constatação demanda de nós educadores uma necessidade de crítica constante.

A educação tem-se baseado estritamente na estratégia de “esclarecimento” da consciência, o que se constitui em um grande risco. A educação reduzida à estratégia e à técnica acaba por constituir-se em um dos mais poderosos instrumentos de massificação. Tendo sido excluídos também da educação os conceitos, resta ensinar à nossa juventude como dominar a tecnologia e as regras do jogo capitalista previamente estabelecidas.

Seguindo as reflexões de Maar, nesse contexto, a formação abandona a concepção antiga de “progressivo aperfeiçoamento em direção à universalidade” e adquire uma concepção moderna na qual se apresenta ao indivíduo a “universalidade” enquanto totalidade pronta. Enquanto a educação se reduz à mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência cabe aos docentes executarem o papel de transmissores da ideologia dominante. Talvez seja nesse mesmo ponto que os docentes perderam o título de professores e ganharam outro mais “democrático” de mediadores. Assistimos hoje na nossa sociedade e em nossas escolas à transmissão da cultura administrada revestida sob o título de atividades de “construção do conhecimento”. Mais uma vez se depara com o jogo da repetição que visa manter a eficiência dos mecanismos e verdades pré-estabelecidos.

A esse respeito, Adorno e Horkheimer (1966, p. 175) afirmam:

Los síntomas de colapso de la formación cultural que se advierten por todas partes, aun en el estrato de las personas cultas, no se agotan con las insuficiencias del sistema educativo y de los métodos de educación criticadas desde hace generaciones; las reformas pedagógicas aisladas, por indispensables que sean, no nos valen, y al aflojar las reclamaciones espirituales dirigidas a los que han de ser educados, así como por una cándida despreocupación frente al poderío de la realidad extrapedagógica sobre éstos, podrían más bien, en ocasiones reforzar la crisis.¹⁶

Assistimos hoje à elaboração e implantação de reformas que envolvem propostas isoladas de formação de professores. Além da crítica quanto à cientificidade aplicada aos temas pedagógicos bem como a ênfase dada ao método e à técnica, que se sabe insuficientes para tratar das questões que ocorrem na cena educativa, traz-se ainda para o debate a noção de uma concepção de formação presente na atualidade e estudada por Adorno.

Segundo o autor, quando se fala em uma formação o que está em jogo é uma pseudoformação¹⁷ (ADORNO e HORKHEIMER, 1966) que diz respeito à crise na formação cultural em um caráter mais amplo. Para os autores, a pseudoformação constitui-se

¹⁶ Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos de educação, sob a crítica de sucessivas gerações; as reformas pedagógicas isoladas, por indispensáveis que sejam, não nos valem, e ao afrouxar as reclamações espirituais dirigidas aos que devem ser educados, assim como por uma inocente despreocupação frente ao poder da realidade extra pedagógica sobre estes, poderiam ainda mais, em certas ocasiões, reforçar a crise.

¹⁷ Neste trabalho não abordaremos a distinção entre os termos pseudoformação e semiformação. Utilizaremos o termo pseudoformação para tratarmos de uma formação que visa ao mero estabelecimento da ordem dominante. Não entendemos a pseudoformação como uma formação incompleta passível de sofrer o efeito de acréscimo de mais formação e assim se tornar completa.

atualmente como a “forma dominante da consciência atual”. Para tratar dessa definição o autor recorre aos conceitos de cultura e formação.

A cultura tanto remete à sociedade quanto faz o intermédio entre esta e a pseudoformação. Se a cultura administrada passa a ser representada tão somente pelos bens culturais sem uma imediata ligação com as questões humanas, apropriar-se dela é, simplesmente, entrar nas regras do jogo, uma vez que a formação é a apropriação subjetiva da cultura. Nesse contexto, a possibilidade de se efetivar uma formação na concepção antiga, conforme tratada por Hegel, em sua obra *Fenomenologia do espírito* (2007), como de um “progressivo aperfeiçoamento em direção à universalidade” já se encontra eliminada. O processo de formação converte-se em processo de adaptação e reprodução suavizado com a falsa sensação de liberdade.

En la medida en que la idea de formación resuenan momentos de finalidad, éstos deberían, de conformidad con ella, capacitar en cualquier caso a las personas singulares para mantenerse razonables en una sociedad razonable y libre en una sociedad libre; e incluso, de acuerdo con el modelo liberal, tal cosa habría de conseguirse del mejor modo posible cuando cada uno estuviera formado para sí mismo. Y cuanto menos honor hagan a esta promesa las circunstancias sociales, en especial las diferencias económicas, tanto más enérgicamente prohibido estará pensar en las relaciones de finalidad de la formación cultural (...) El sueño de la formación – la libertad del dictado de los medios y de la testaruda y mezquina utilidad – se falsea en una apología del mundo, que está arreglado siguiendo aquel dictado: en el ideal de la formación que la cultura erige absolutamente se filtra lo problemático de la cultura. (ADORNO e HORKHEIMER, 1966, p.179)¹⁸

As assertivas de Adorno e Horkheimer são confirmadas pela história. Na dupla revolução – francesa e industrial – o triunfo não foi “da liberdade e da igualdade em geral, mas da *classe média* ou da sociedade “burguesa” liberal” (HOBSBAWM, 1977, p.16). A passagem da burguesia para frente do processo de produção capitalista se deu justamente por meio do que hoje chamamos de formação cultural. Por meio desta, o burguês teve condições de administrar e gerenciar. Entretanto, este mesmo sistema de produção não

¹⁸ Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se está proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. (...) O sonho de formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática.

possibilitou aos trabalhadores todos os elementos de uma formação que lhes possibilitassem as mesmas atuações no mercado. Por outro lado, por inúmeros meios, foram fornecidos às massas bens de formação cultural com o intuito de mantê-las conformadas e produtoras.

A fim de ocultar tais desajustes, a ideologia capitalista encobre as diferenças no decurso da *integração* e do ajuste do conteúdo da formação destinada às massas. Tal processo de integração é efetivado por meio dos mecanismos de mercado, mais efetivamente através das categorias de consumo.

En el clima de la pseudoformación, los contenidos objetivos, cosificados y con carácter de mercancía de la formación cultural, sobreviven a costa de su contenido de verdad y de sus relaciones vivas con el sujeto vivo, lo cual responde en cierto modo a su definición. (ADORNO e HORKHEIMER, 1966, p.184) ¹⁹

A destilação da formação cultural é um dos aspectos que remetem à crise da educação e da cultura, se é que é possível desvinculá-las. A função do professor é sustentar o seu papel de representante do mundo adulto, a ele conduzir a criança e transmitir-lhe a cultura. Entretanto, ao professor, “homem médio”, são destinados os programas de pseudoformação. Como a todos os demais homens de “sua classe” lhe é negado acesso ao mundo e à verdade. Destituído desse acesso não há possibilidade de contribuir com a formação de outrem em um sentido amplo.

Contraditoriamente, os incontáveis programas de “formação”, destinados aos docentes de forma cada vez mais crescente e contínua, são pautados em obras destinadas a ensinar-lhes novas práticas pedagógicas. São inúmeras inovações no campo metodológico que tomam emprestado os referenciais teóricos das psicologias. Tais teorias e metodologias passam a compor os programas de “formação” de professores, grande trunfo do sistema educacional, na suposição de reverter o caótico quadro educacional de nosso país. Sabe-se, entretanto, que não é possível lograr êxito algum quando todo um referencial teórico é reformatado, “empacotado” e repassado ao professor como uma fórmula de aplicação instantânea. Uma vez que a “fórmula” é eficiente e não há resultados positivos, o problema é imputado ao “aplicador”, no caso os docentes. Os programas de “formação” se repetem e a lógica de manutenção dos ideais se mantém.

¹⁹ No clima da pseudoformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas como o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição.

La formación cultural controlable, que ha transformado a sí misma en norma y calificaciones, ha dejado ya de serlo tanto como la cultura general degenerada en parla de vendedor. El momento de espontaneidad, tal como fue glorificado por última vez en las teorías de Bergson y la obra de Proust, y tal como caracteriza la formación en cuanto algo distinto de los mecanismos de dominio social de la naturaleza, se descompone a la chillona luz de la examinabilidad. (ADORNO e HORKHEIMER, 1966, p.187)²⁰

A pseudoformação conduz à mera repetição. O homem, capturado pela estrutura administrada do sistema, não identifica a possibilidade da diferença e abre mão de sua capacidade crítica. Uma vez que o objetivo da formação deve ser o de eliminar a estupidez e a barbárie do gênero humano, deveria propor-se aos professores livrarem-se das condições de reprodução da cultura e buscarem, por eles mesmos, um verdadeiro processo de formação que inclua a constituição de uma consciência política na busca de emancipação dos sujeitos.

Todavia, o que para a filosofia é essência, em psicanálise trata-se de desejo, da subjetividade. A essência para a psicanálise é essência linguageira, é materialidade lingüística. Não há outra essência que não seja a falta, o vazio constituinte do humano. Trata-se, pois da tomada de posição de cada sujeito frente ao mundo que lhe é exterior, ou seja, do preço que se paga pela sua singularidade.

Para além de uma contraposição à massificação e à barbárie, a psicanálise vai pensar na dialética radical entre coletivo e singular e no que isso tem de relação com o gozo. Ou seja, naquilo que não tem solução, pois no momento em que se elabora, conceitua, perde-se o resto. É esse resto que é ao mesmo tempo a saída do humano e que emperra qualquer solução para os problemas do real.

Para nós, o que está em questão é a condição de um sujeito se implicar com seu desejo embora tendo que pagar os custos de viver nessa cultura e ainda assim ser movido pela falta estruturante de sua singularidade. Pagar os custos de viver nesse mundo e não deixar apagar sua subjetividade. Isso será melhor explicitado no capítulo três, quando a materialidade da linguagem será abordada.

²⁰ A formação cultural controlável, que transformou a si mesma em norma e em qualificações equivale à cultura geral que se degenera no palavreiro de vendedores. O momento de espontaneidade, tal como glorificado nas teorias de Bérson e nos romances de Proust, e tal como caracteriza a formação enquanto algo distinto dos mecanismos de domínio social da natureza, se decompõe na agressiva luz das avaliações.

2.2. Ultrapassando a lógica do capital

O pensador húngaro, István Mészáros, importante pensador marxista da atualidade, em seu texto *A alienação e a crise na educação* relembra que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263). As sociedades persistem enquanto cada indivíduo, por meio da realização de seus propósitos pessoais, harmoniosos aos do sistema dominante, em seus atos “particulares buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para cada sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263). Esse é o eixo das idéias que viemos desvelando no decorrer deste trabalho.

Compartilhamos as interrogações de Emir Sader (apud MÉSZÁROS, 2005, p. 17): “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?”

Controvertendo os fins da educação, Mészáros defende uma proposta de que as transformações nessa área devem ultrapassar a formalidade e atingir a essencialidade. O filósofo húngaro propõe, dessa forma, alterar fundamentalmente todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Pois, sendo o capital incontestável, irreformável e incorrigível, “procurar margens de *reformas sistêmicas* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Sob esse argumento, propõe “romper com a lógica do capital” e denuncia que as “soluções educacionais formais” deixam intacta a sua lógica.

Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. (MÉSZÁROS, 2005, p. 52)

Para essa grande tarefa o filósofo húngaro afirma que precisamos com urgência de uma atividade de “contra-internalização” que não seja exaurível pela simples negação e que

“defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe” (MÉSZÁROS, 2005, p. 56).

Nesse ponto ele destaca o papel dos educadores na busca da cultura que, “no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 58). O autor propõe essa “tarefa histórica” por meio de uma transposição qualitativa dos modos de reprodução da sociedade e da

transformação progressiva da consciência em resposta às condições necessariamente autocambiantes. Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

O autor assim conclui a apresentação de sua proposta de superação da “inevitável deficiência estrutural” do capitalismo que funciona a partir de seus “círculos viciosos de desperdício e de escassez”. Para o filósofo é impraticável interromper esse movimento cíclico a não ser por uma ação direta na educação que seja capaz de “estabelecer prioridades” e de “definir as reais necessidades” por intermédio dos indivíduos envolvidos.

Por fim, a proposta de uma educação para além do capital, segundo Mészáros, “é verdadeiramente uma proposta de *formação continuada*” que não seja vocacional, nem geral, mas sim como uma “prática significativa de *autogestão*”. Logo

a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. Ela é parte integral desta última, como representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade. (MÉSZÁROS, 2005, p. 75, grifos do autor)

Neste ponto do debate teórico, consideramos em aberto um campo para se estabelecer um diálogo com a psicanálise. Compreendemos que em Mészáros há uma crítica à formalidade dos regulamentos, das regulações, das massificações, daquilo que apaga a condição de se fazer algo novo. Essa mesma formalidade é também criticada pela

psicanálise. Não obstante, para a psicanálise não se trata de “ultrapassar a formalidade e atingir a essencialidade”. Essa essência, Lacan chama de substância gozosa, ou seja, aquela cuja materialidade é a do significante. Pensando desse modo, então, essa essência é uma forma.

De acordo com BURGARELLI (2007, p. 220):

fica explicitada, portanto, a importância de marcar a distinção entre este referencial e o da filosofia, pois a substância aqui não é outra, senão aquela mesma de que se faz um sujeito, a substância gozante, ou gozosa; aquilo que, após o que se cerne de verdade possível, sobra. Algo que não serve para nada, mas que está implicado no funcionamento do universo; implicado de tal modo que sem ele nossa vida seria vã, como a vida de uma máquina.

Ainda consideramos pressuposto que o pensador, ao propor uma “transformação progressiva da consciência” e uma “auto-mudança consciente”, reclama por uma maior implicação subjetiva por parte do sujeito na cultura. Contudo questionamos: o que é propriamente o sujeito? Para a psicanálise sujeito é aquele em que está inscrito o traço da diferença. Constituir-se sujeito e entrar no social é morrer enquanto indivíduo. É precisamente nisto que reside o que a psicanálise pode incluir nessa discussão: a subjetividade que diz respeito ao desejo e ao gozo.

De acordo com MELMAN (2003) toda e qualquer possibilidade de auto-reflexão, de autoformação e de auto-responsabilidade provém de um engajamento próprio na existência que obrigatoriamente se dá em relação ao Outro. Portanto, compreendemos que as Leis da linguagem deslocam radicalmente o sujeito do centro da situação.

A relação entre os homens, sabemos, é feita de desencontros. O sujeito não sabe de si e só pode se reconhecer no Outro. É ao fazer laço social que nos reconhecemos. Nessa alteridade a verdade nunca é encontrada, porém sempre buscada pelo sujeito desejante, movimento este que põe em curso a história. O professor, como testemunha dessa história, é convocado a dar provas ao seu aluno de que vale a pena percorrer seus caminhos e viver os dissabores deste mundo. A transmissão dessa mensagem, contudo, só se estabelece entre sujeitos, pois aos indivíduos ela é imprudente.

Já o homem dotado de certezas e verdades tem a confiança de que, com o uso da sua razão, o desfecho da história está em suas mãos. Esse é o homem paradigma do nosso tempo. As propostas de formação oficiais estão pautadas na emergência desses homens completos a quem nada falta.

Contudo,

É preciso uma ética que possa vir barrar o imperativo de gozo imposto pelo discurso capitalista científico neoliberal: império do ter, do individualismo, da competitividade. Contra o imperativo do ter, a psicanálise propõe a ética da falta-a-ter, que se chama desejo, e a gestão, não do capital financeiro, mas do capital da libido, por definição sempre negativo. Contra o imperativo da competitividade neoliberal, a ética da diferença. (QUINET, 2006, p. 21 - 22)

Não existe prática educativa dessubjetivada, sem sujeito. E, nesse caso, entendemos que a crise é também do sujeito.

CAPÍTULO III

LINGUAGEM E GOZO

*A porta principal, esta é que abre
sem fechadura e gesto.
Abre para o imenso.
Vai-me empurrando e revelando
o que não sei de mim e está nos Outros.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Freud, em um pós-escrito que acrescentou ao seu *Um estudo autobiográfico* (1925), em 1935, declarou que naquela última década seu fascínio de juventude sobre os problemas culturais voltara a lhe interessar e que decidira levar adiante os estudos iniciados em *Totem e tabu* (1913). O fundador da psicanálise conta que percebeu mais claramente que

os fatos da história, as interações entre a natureza humana, o desenvolvimento cultural e os precipitados das experiências primitivas (cujo exemplo mais proeminente é a religião) não passam de um reflexo dos conflitos dinâmicos entre o ego, o id e o superego que a psicanálise estuda no indivíduo – são os mesmíssimos processos repetidos numa fase mais ampla (FREUD, 1925, p. 90).

Em *Totem e tabu* (1913) Freud resgata estudos sobre os povos primitivos a fim de tornar compreensível a existência de características comuns entre esses povos e a civilização atual, essencialmente no que diz respeito às restrições e proibições impostas aos seus membros. Tais proibições dizem respeito “principalmente contra a liberdade de prazer e a liberdade de movimento e comunicação” (FREUD, 1913, p. 41). Algumas dessas restrições são compreensíveis e impõem abstinências e renúncias, outras, entretanto, são incompreensíveis e acabam por fazer parte da tradição e costumes de um povo, chegando por vezes a ser integrado ao conjunto de suas leis. É o que podemos chamar de tabu.

Freud conjectura que essas proibições persistiram de geração a geração como tradição transmitida por meio da autoridade parental e social possivelmente chegando a ser constituídas como um dom psíquico herdado de forma a garantir a fixação permanente dos tabus. Presume ainda que o desejo original de fazer a coisa proibida deve permanecer entre

os membros de um povo [no caso aborda estudos sobre os aborígenes australianos]. “Em seu inconsciente não existe mais nada que mais gostassem de fazer do que violá-los, mas temem fazê-lo; temem precisamente porque gostariam, e o medo é mais forte que o desejo” (FREUD, 1913, p. 51). O fundamento do tabu é uma forte tendência do inconsciente em realizar uma ação proibida cuja violação pode ser expiada através da renúncia. Renúncia ao gozo é, portanto, a base da sujeição ao tabu.

Em determinado momento de sua obra, Freud faz uma analogia entre as práticas de tabu com os sintomas obsessivos e traz exemplos da clínica para a compreensão de tais fenômenos: desejos internos encontram proibições externas contra a realização do desejo, o sujeito aceita a proibição apoiado em forças internas. A proibição, mesmo sendo mais poderosa do que a pulsão, não consegue aboli-la, e essa, por sua vez, é reprimida e banida para o inconsciente. Tanto a proibição como a pulsão persistem.

Em *O futuro de uma ilusão* (1927) retoma o esclarecimento acerca do fato da sujeição às proibições externas encontrarem proteção em forças internas do sujeito:

Acha-se em consonância com o curso do desenvolvimento humano que a coerção externa se torne gradativamente internalizada, pois um agente mental especial, o superego do homem, a assume e a inclui em seus mandamentos. Toda criança nos apresenta esse processo de transformação; é só por esse meio que ela se torna um ser moral e social. Esse fortalecimento do superego constitui uma vantagem cultural muito preciosa no campo psicológico. Aqueles em que ele se realizou são transformados de opositores em veículos da civilização. (FREUD, 1927, p. 22)

De acordo com Freud, a civilização humana compreende todo o conhecimento e a capacidade que o ser humano alcançou com o objetivo de exercer controle sob as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas e ainda todos os regulamentos necessários para pactuar as relações dos homens entre si e, particularmente, a distribuição da riqueza de que se pode dispor. Freud ainda afirma que essas duas propensões da civilização são dependentes entre si uma vez que as relações humanas recebem influências pela satisfação instintual que a riqueza proporciona e, além disso, porque “individualmente, um homem pode, ele próprio, vir a funcionar como riqueza em relação a outro homem, na medida em que a outra pessoa faz uso de sua capacidade de trabalho ou o escolha como objeto sexual” (FREUD, 1927, p. 16) e, por último, pelo fato de que todo homem é um inimigo da civilização em potencial.

Todas as determinações, preceitos e organizações estabelecidos pela civilização têm a função de proteger da hostilidade humana todos os meios de conquista da natureza e da riqueza. Dessa forma, é possível observar que a civilização é fonte de insatisfação para muitos já que é uma forma de imposição ao indivíduo de que sejam realizadas renúncias, que têm a ver com o recalque pulsional, de maneira a poder contribuir no projeto civilizatório.

A internalização das exigências culturais pelos indivíduos é devidamente alcançada. Entretanto, se observamos as restrições que se impõem somente a certos níveis da sociedade, é notória uma duradoura insatisfação nos participantes da cultura já que a satisfação de parte daqueles que compõem a sociedade depende da opressão da outra parcela que trabalha pela manutenção da civilização sem a contrapartida de uma quota mínima de riqueza. Os oprimidos, entretanto, nem sempre conseguem observar tais proibições já que estas também são internalizadas. Conforme assevera Freud, os indivíduos consideram como seus os ideais da cultura. Tais ideais são alçados aos indivíduos como algo a ser perseguido e que propiciará uma satisfação a todos os membros que a compõem. Tal satisfação é, portanto, de natureza narcísica e baseia-se no orgulho pelo que já foi atingido com êxito e é partilhada por todas as classes, tanto aquelas que gozam efetivamente das vantagens que a cultura proporciona, mas também por aqueles que não têm acesso à riqueza e utilidade dos bens que esta proporciona.

Essa identificação das classes oprimidas com a classe que as domina e explora é, contudo, apenas uma parte de um todo maior. Isso porque, por outro lado, as classes oprimidas podem estar emocionalmente ligadas a seus senhores; apesar de sua hostilidade para com eles, podem ver neles seus ideais. (FREUD, 1927, p. 25)

Em continuidade às suas investigações sobre a cultura, Freud publicou *O mal estar na civilização* (1930) em meio ao seu espanto diante da precipitação de fúria dos nazistas. Enquanto que em *O futuro de uma ilusão* (1927) Freud se interessou pelo conjunto de doutrinas e promessas que tornam inteligível o mundo e seguro que uma Providência cuidadosa protegerá o indivíduo e lhe reparará todos os pesares sofridos na Terra, na obra de 1930 investigou os efeitos do recalque estabelecido pela convenção civilizatória sobre a vida social. No decorrer do texto, volta-se para uma questão menos ambiciosa: os homens, “o que pedem eles da vida e o que desejam realizar?” (FREUD, 1930, p. 94). Logo em seguida equivale o propósito humano à empreitada de tornar-se feliz e assim permanecer.

Entretanto, alerta que embora esse programa não seja passível de execução, devemos empregar todas as nossas forças em busca de uma tentativa de aproximação à execução dessa meta.

É uma questão de quanta satisfação real ele pode esperar para obter do mundo externo, de até onde ele é levado para tornar-se independente dele, e, finalmente, de quanta força sente à sua disposição para alterar o mundo, a fim de adaptá-lo a seus desejos. Nisso, sua constituição psíquica desempenhará papel decisivo, independentemente das circunstâncias externas. (FREUD, 1930, p. 103)

Na seqüência, Freud enumera as fontes de sofrimento do ser humano: “o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade” (FREUD, 1930, p. 105). As primeiras duas fontes de sofrimentos são reconhecidas pelo homem como inevitáveis, entretanto, com relação à terceira, não somos capazes de concordar que os preceitos estabelecidos pelos próprios homens, com o objetivo de protegê-los, não revelam amparo e vantagem a cada um dos representantes da civilização.

A civilização determina que todos contribuam com a renúncia de suas pulsões. A liberdade do indivíduo não constitui uma dádiva da civilização, já que o seu desenvolvimento torna obrigatórias limitações a ela e a justiça íntima que ninguém fuja de tais restrições. Essa é a consideração mais pessimista feita por Freud sobre as chances de o sujeito cumprir o programa de ser feliz enquanto pertencente a uma sociedade. Isso porque a teoria freudiana não considera a condição humana fora do laço social. Não existe eu sem o outro, e a questão do “mal-estar” na psicanálise é representativa dessa tensão permanente. Como diz Quinet (2006), “o mal-estar na civilização é o mal-estar dos laços sociais”.

3.1. O campo lacaniano

A partir das premissas freudianas sobre o conceito de inconsciente e de suas leis da fala e da linguagem, Lacan definiu a psicanálise, na década de cinquenta, como uma operação no campo da linguagem. Durante a década seguinte, trabalhou na conceitualização do objeto *a* e, somente na década de setenta, a partir dos conceitos de repetição e pulsão de morte, o psicanalista francês situou a operação psicanalítica no campo do gozo²¹ – ou campo lacaniano, como revelou que assim almejava chamá-lo caso tivesse condições de melhor elaborar suas bases.

O campo do gozo é, antes de tudo, um campo operatório e conceitual, estruturado pela linguagem por meio de seus aparelhos, que são aparelhos de tratamento do gozo nos laços sociais: os discursos. São eles que constituem a realidade. (QUINET, 2006, p. 27)

Freud apontou que a maior fonte de sofrimento humano é a relação entre as pessoas. De acordo com Quinet (2006), Lacan corresponde à proposição freudiana e traz como resposta o campo do gozo com seus discursos. O mal-estar é exposto nos discursos por meio do objeto *a*, que expressa aquilo que a civilização exige que o homem renuncie: a parte excluída da linguagem, redefinida nesse campo por Lacan como “a deriva do gozo”. Na elaboração lacaniana sobre os laços sociais, aquilo que é excluído da civilização está relacionado com o mal-estar na civilização.

Ao introduzir o conceito de discurso, Lacan recorreu à metapsicologia freudiana para tratar do conceito de repetição. Freud, em seu texto *Além do princípio do prazer* (1920), descreve as manifestações da compulsão à repetição como característica das primeiras atividades da vida psíquica infantil. Lacan, articulando os conceitos aí apresentados convoca nossa atenção para a relação primitiva que se estabelece entre o saber e o gozo que resulta naquilo que concerne ao significante. É na articulação com o

²¹ Ressaltamos, contudo, que o campo do gozo não exclui o campo da linguagem, tendo sido, inclusive, essa divisão do ensino lacaniano comparada por Quinet (2006) com a primeira e a segunda tópica freudiana.

gozo sexual que surge a produção fundamental que dá forma à estrutura do que será um discurso.

O primeiro significante, S_1 , aquele que fornece a insígnia do sujeito e que constitui o seu saber inconsciente, surge no momento mesmo de sua primeira experiência de satisfação. Ao viver essa primeira experiência mítica, o sujeito goza. O resultado dessa experiência gera o primeiro traço do sujeito, é condição para que ele exista enquanto tal. Essa primeira experiência coloca o sujeito em movimento em busca de experimentar esse gozo novamente.

Ocorre que, como já dito, essa é uma experiência mítica, ou seja, fabulosa, quicá imaginada. Não se sabe o que aconteceu nem como aconteceu. O sujeito só possui uma lembrança, que se constitui no seu saber daquilo que não se sabe, o saber inconsciente. O sujeito imagina que exista um objeto que poderá lhe propiciar nova vivência daquela experiência extraordinária. Nasce aí sua eterna busca pelo que a psicanálise chama de objeto perdido, ou simplesmente o objeto *a*. Nessa busca, o sujeito tenta acessar o seu saber originário, aquele que o significa, mas não encontra acesso ao mesmo. Em virtude disso, inscreve-se uma ordem simbólica, o sujeito continua a buscar por sentido no mundo, no Outro, e produz novos significantes.

Aquele primeiro tempo repete-se junto aos outros significantes, S_2 , que também passam a representar o sujeito e dizer a respeito dele. Nesse trajeto sempre ocorre uma perda, o que se perde é o gozo que não se repete, *a*. Essa inacessibilidade do sujeito ao seu saber originário e a impossibilidade de acesso ao gozo é efeito do que em psicanálise se chama castração²², o que justifica a colocação da barra representante do recalque sobre o sujeito – $\$$. É o *sujeito barrado*, barrado ao saber.

A incansável necessidade de contínuo aperfeiçoamento que se observa nas pessoas pode ser facilmente compreendida como consequência do recalque pulsional, dessa forma

²² Pode ser-nos esclarecedor aqui o que nos diz Melman (2003, p. 200): Freud identificou a existência da angústia ligada à ameaça de castração no homem e à ausência de pênis na mulher. Desde então, tratava-se de identificar as consequências subjetivas, principalmente inconscientes, de levar em conta essa falta possível. Quanto a Lacan, ele demonstrou que, de fato, se tratava apenas das consequências de submissão do sujeito às leis da linguagem e da fala. Poder falar, mostra e demonstra ele em toda a sua obra, exige a existência de uma falta, como o jogo de resta um supõe uma casa vazia. A castração, desde então, se tornou sinônimo da falta em ser que a captura de cada sujeito na linguagem implica. E foi essa articulação que levou Lacan a diferenciar a castração da frustração e da privação. Trata-se de três modalidades da falta: a castração, como falta simbólica, a frustração, como falta imaginária, e a privação, como falta real. A confrontação com a angústia da castração (confrontação com o pai) é normalizante para o sujeito, já que ela obriga a abandonar sua posição de onipotência imaginária de criança (ele era o falo para a mãe). Mas, para isso, ainda é preciso que ele a ultrapasse, assumindo-a, quer dizer, consentindo em que seu desejo seja doravante organizado por uma falta sem apoio no ideal paterno.

está instituído o que há de mais valioso na civilização humana. A pulsão recalcada jamais renuncia à sua satisfação, a qual consiste na repetição de uma experiência primária de satisfação. Todas as formações substitutivas ou reativas, bem como as sublimações, são insuficientes para remover sua tensão contínua.

Outra definição freudiana, o sintoma, funciona como uma espécie de formação reativa à renúncia ao gozo. De acordo com Alberti (2000, p. 1) “o sintoma é a mais humana tentativa de posicionamento frente ao mal-estar na civilização, frente à impossibilidade”. Ele é o resultado do recalque dos componentes libidinais de uma pulsão e implica a tentativa de manter o sujeito no laço social. É a forma que o sujeito encontra de cumprir a obrigação de viver em sociedade por meio da renúncia pulsional. Lacan atribui ao sintoma a função de enodamento entre real, simbólico e imaginário ou, como define Alberti (2000, p. 2), “ele articula real, imaginário e simbólico porque permite uma amarração entre o que há de mais estranho no eu com o eu; uma amarração que inclui no sujeito a sua verdade”.

Lacan define o inconsciente afirmando que “o inconsciente está estruturado como uma linguagem”. Segundo Vegh (2001, p. 10), “uma linguagem se caracteriza por estar estruturada por um conjunto de elementos discretos. Discreto se opõe a contínuo, quer dizer, partes separáveis, elementos”. Formada por fonemas que se combinam para formar palavras, que por sua vez articuladas formam frases e enunciados, a linguagem conta com uma dupla articulação de elementos discretos. Assim como a linguagem, formado por elementos discretos, o inconsciente subordina-se a uma lógica explicitada por um ramo da matemática moderna, a teoria dos conjuntos. “Não há conjunto que tenha todos os elementos do qual este conjunto diz dar conta, ao menos lhe falta um, forma lógica de nomear o que os psicanalistas chamam de *castração*” (VEGH, 2001, p. 11).

No *Seminário 20: Mais, ainda*, ao afirmar que o inconsciente está estruturado como uma linguagem, Lacan destaca que ele é um saber, um conjunto de significantes articulados (S₂). Em um tempo posterior, nesse mesmo texto, Lacan afirma que “o Inconsciente é uma linguagem que, em seu dizer, produz seu próprio escrito”. Mas o que pode constituir a escrita do inconsciente? O sonho, por exemplo. Freud já havia descrito o sonho como uma “escrita hieroglífica”, uma formação inconsciente, o que retorna do recalcado (S₁). Lacan

prossegue: “o inconsciente está estruturado como uma linguagem e é na análise que se ordena em discurso”.²³

Lacan define discurso como “o que funda e define cada realidade”. No desenvolver desse raciocínio, afirma que não existe realidade pré-discursiva, pois “cada realidade se funda e se define por um discurso” (LACAN, 1985, p. 45). O ser falante, já tem determinado o lugar simbólico que deverá ocupar neste mundo antes mesmo de sua chegada, uma vez que se inscreverá numa realidade discursiva a partir do significante do Outro. Em seus *Escritos*, assegura:

a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental. (...) Também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde o nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio. (LACAN, 1998, p. 498)

A posição do discurso na obra lacaniana, ao passo que é o que constitui e define cada realidade, imprime fidelidade ao postulado primordial que funda seu ensino e resgata a obra de Freud: *o inconsciente é estruturado como uma linguagem*. A linguagem de que se trata é a mesma do algoritmo que Lacan atribui em reconhecimento às descobertas de Saussure, alegando inclusive que, sem se dar conta, Freud já as antecipava. “Trata-se, pois, de definir a tópica desse inconsciente. Digo que é justamente ela que se define pelo algoritmo S/s.” (LACAN, 1998, p.518)

Apresentando a postulação necessária ao desenvolvimento do conceito de inconsciente, Lacan ressalta o valor da barra entre o significante (S) e o significado (s) e reivindica o que na recém-criada ciência deixou de ser considerado: o sujeito do inconsciente, o qual posteriormente será escrito por Lacan enquanto atravessado por essa barra: \$.

3.1.1. MATEMAS LACANIANOS

Lacan, objetivando um retorno a Freud, foi responsável por recolocar a prática psicanalítica em seu campo devido, o da palavra e da linguagem, redimensionando a palavra

²³ Conferir Nanclares (2001, p. 127): Freud lê na mentira da histérica, modo pelo qual o sintoma era escutado, a revelação de um saber, que nomeou de Inconsciente. Bem esta instância teve para Freud, desde o começo, caráter escritural. À maneira de uma escrita hieroglífica, tanto o sintoma quanto o sonho são apresentados como forma de escrita.

em seu estatuto central na experiência da análise. Visando a uma transmissão mais ajustada à teoria, tentou oferecer algum tipo de resposta àquilo que ocorreu com a obra freudiana. Lacan afirmava que o que o levou a propor um retorno a Freud não foi o fato de os pós-freudianos terem sido “tontos, pouco inteligentes ou pouco estudiosos, ou talvez porque não tenham entendido bem que não enfiaram os pés nela, mas porque os tropeços estavam no próprio texto freudiano” (FLESLER, 2001, p. 41). Os numerosos enredos, o excesso de desencontros de interpretação e o afastamento da teoria a que foi levada a prática analítica, foram a motriz da convocação de um regresso à obra freudiana e de um indispensável cuidado no ensino e transmissão da psicanálise.

A fim de “possibilitar a transmissão de um mínimo daquilo que se decanta a experiência analítica”, Lacan incorporou o matema à organização de seu ensino. “Trata-se de uma letra e a primeira coisa que podemos dizer dela é que sua escrita não permite por si só entender de que se trata” (FLESLER, 2001, p. 41). Em sua articulação com estas letras, com estes matemas, com a matemização, com a escrita, empreendeu a máxima aproximação possível com o real. De acordo com Wainsztein (2001, p. 15), “um matema é um meio de se poder ensinar, algo que se pode transmitir. No campo da Psicanálise é uma tentativa de transmitir o real da estrutura que o suporta”.

De acordo com Roudinesco e Plon (1998, p.503), Lacan

tentou arrancar o saber do inefável e lhe conferir uma forma integralmente transmissível. Essa forma é justamente o matema, porém o matema não é sede de uma formalização integral, uma vez que pressupõe sempre um resto que lhe escapa. Assim definido, o matema inclui os matemas, isto é, todas as fórmulas algébricas que pontuam a história da doutrina lacaniana e permitem sua transmissão: o significante, o estádio do espelho, o desejo com seus grafos, o sujeito, a fantasia, o Outro, o objeto (pequeno) a e as fórmulas da sexuação.

Tão associado à questão da transmissibilidade da psicanálise, o matema possui para Lacan uma função decisiva quanto ao futuro da psicanálise já que trata daquilo que da experiência freudiana poderia ser “ensinável a todo mundo, isto é, científico, posto que a ciência franqueou-se a via de partir deste postulado” (LACAN, 1977).

Poderia contrapor-se a essa tentativa de trazer para a psicanálise um mínimo de formalização alegando que Lacan estaria considerando a psicanálise como uma ciência. Não é esse o caso e esse fato foi por diversas vezes marcado por ele:

A clínica psicanalítica deve consistir em interrogar não somente a análise, mas em interrogar aos analistas, a fim de que eles prestem contas do que sua prática tem de arriscada, que justifique a existência de Freud. A clínica psicanalítica deve nos ajudar a relativizar a experiência freudiana. É uma elucubração de Freud. Tenho colaborado, o que não é razão para manter-me aí. É preciso dar-mo-nos conta de que a Psicanálise não é uma ciência, não é uma ciência exata (LACAN, 1977, p.11).

Segundo Coutinho Jorge (1988), o “Lacan-lógico (ou cientista)” não se opõe ao “Lacan-psicanalista (ou poeta)” e sim o complementa uma vez que de que se trata não é limitar a prática psicanalítica, mas sim de “suportar a sua evasividade”. Os matemas, se por um lado “são uma espécie de pólo de convergência dos elementos da experiência, por outro, eles não dizem nada e sim exigem que se diga” (COUTINHO JORGE, 1988, p. 153).

Por sua vez, se o matema exige que algo seja dito, também reclama que não seja qualquer coisa e tampouco que tenha a pretensão de ser tudo. Sua interpretação não é unívoca, mas sim, limitada.

O lugar que os matemas ocupam na teoria psicanalítica é semelhante ao da fantasia fundamental no processo de constituição do sujeito do inconsciente – lugar de intercessão entre o real e o imaginário, além do qual nada há que possa ser enunciado na dependência do qual os sintomas se situam. Assim, pode-se dizer que a função central do matema reside, ao contrário, na evitação do delírio (COUTINHO JORGE, 1988, p. 154).

O próprio Lacan destaca inúmeras leituras possíveis a partir de seus matemas, mas também salienta que há um ponto mínimo de ancoragem. Lacan exemplifica com o algoritmo da fantasia ($\$ \diamond a$): “ele é feito para permitir um sem-número de leituras diferentes, multiplicidade admissível desde que o falado continue preso à sua álgebra” (LACAN, 1998, p. 830).

Trata-se para Lacan, com suas letras, seus algoritmos e seus matemas, de resgatar para a psicanálise o alcance que a formalização matemática tem em relação ao real, opondo decisivamente a *significância* – grau máximo de possibilitação do advento da significação – ao *sentido* – que implica no grau máximo de redução desta mesma significação (COUTINHO JORGE, 1988, p. 154).

É aí que o real se distingue. O real só poderia se inscrever por um impasse a partir da formalização. Aí é que eu acreditei poder desenhar seu modelo a partir da formalização matemática, no que ela é a elaboração mais avançada que nos tem sido dado produzir significância (LACAN, 1985, p. 125).

3.1.2. OS QUATRO DISCURSOS

O sujeito, tão logo chega ao mundo, é incorporado pela linguagem e impelido a organizar os elementos extraídos do seu campo. É no interior da linguagem que o sujeito, a depender da estrutura que se lhe impõe, ordenará esses elementos naquilo que se chama um discurso.

Segundo Lacan, o discurso como estrutura excede os limites da palavra:

É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. (LACAN, 1992, p. 11)

Articulando sobre o conceito de estrutura e discurso, Lacan resgata a característica de exterioridade do significante S_1 , aquele de onde parte a sua definição de discurso. O significante S_1 está situado no campo do Outro. Ali, nesse mesmo campo, também se encontra a bateria de significantes S_2 . “Trata-se daqueles que já estão ali, ao passo que no ponto de origem em que nos colocamos para fixar o que vem a ser o discurso, o discurso concebido como estatuto do enunciado, S_1 é aquele que deve ser visto como interveniente.” (LACAN, 1992, p. 11) Ele se interpõe naquilo que forma um entrelaçamento de significantes e que constitui um saber: S_2 . É no campo de um saber estruturado que S_1 atinge o “indivíduo vivo” e estabelece “seu ponto de marca” representando alguma coisa para esse que passa a ser determinado sujeito. O sujeito portador dessa marca quer saber desse saber que, em essência, trata-se de saber o gozo do Outro.

O matema do discurso que Lacan nos apresenta nesse seminário diz exatamente isso:

$$\frac{S_1}{\$} \longrightarrow \frac{S_2}{a} \quad \text{ou}$$

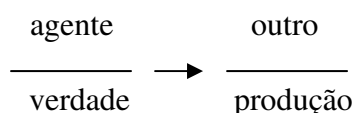
Ela [a fórmula do discurso] diz que é no instante mesmo em que o S_1 intervém no campo já constituído dos outros significantes, na medida em que eles já se articulam como tais, que ao intervir junto a um outro, do sistema, surge isto, $\$$, que é o que chamamos de sujeito dividido. (LACAN, 1992, p. 13)

Neste percurso algo se perde, é deixado cair, trata-se do objeto *a*, o gozo, “ponto de inserção do aparelho”, limite do saber que é saber o gozo do Outro: *Che vuoi?* ou *O Outro, o que quer de mim?* O saber não dá conta desse “outro saber”. De toda forma, o sujeito tem necessidade de encontrar um sentido para a sua existência e por isso parte na busca do que seria a “sua verdade”. Embora a verdade encontrada nunca seja “a verdadeira” o sujeito bota o pé nessa trilha em busca de encontrar quantos sentidos forem necessários para satisfazer o seu desejo de saber desse outro gozo. É pela relação com o gozo que se institui a função do desejo.

Lacan relembra nesse seminário que a propriedade atribuída por ele a esse objeto perdido está ancorada no que Freud definiu ser a função da repetição no ser falante e que expressa a função de impor limite ao saber e ao gozo. É em função de esse objeto ser sempre inacessível que se estabelece a dialética da frustração.

Isto quer dizer que a perda do objeto é também a hiância, o buraco aberto em alguma coisa, que não se sabe se é a representação da falta em gozar, que se situa a partir do processo do saber na medida em que ganha ali um acento totalmente diverso, por ser desde então saber escandido pelo significante. (LACAN, 1992, p. 17)

Como nota Amigo (2001, p. 76), um discurso é a possibilidade que se tem de, além de habitar a linguagem, fazê-la entrar numa formalidade²⁴. Determinar uma lei à linguagem é fazê-la dispor-se em discurso, mantendo em seu lugar, sem desarrumá-los, os quatro elementos do discurso que se colocam em quatro lugares distintos. É nesse aspecto que se pode afirmar que “o matema do discurso escreve uma lógica coletiva” (SOUÉIX, 1997, p. 40). Ele consiste na disposição ordenada e mutável das letras – *S*₁, *S*₂, *\$* e *a* – em lugares fixos: verdade, agente, outro e produção. Tais lugares são escritos por Lacan por meio de dois binômios interligados por uma seta:



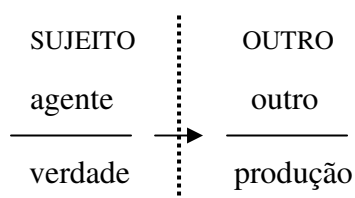
²⁴ Resgatando o tratado no capítulo anterior. Enquanto que para a filosofia, essência é uma substância, para Saussure, Lacan e Freud trata-se de forma. Uma forma que advém do vazio, condição de fundar subjetividade.

O que move um discurso é a verdade que está na base de um agente que se dirige a um outro com vistas a obter uma produção.

Em seu livro *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*, Lacan expõe o discurso como uma forma de *liame social*. Todavia, o discurso conforme tratado por Lacan não faz laço entre os sujeitos, não enlaça um sujeito a um outro. Um discurso é a maneira como *um* sujeito se situa em relação ao seu ser, é uma regulação do gozo. “O que faz laço portanto é colocar um mesmo elemento num mesmo lugar. Segue-se daí – é da ordem da lógica – a posição dos outros: cada termo virá ocupar seu lugar” (SOUÉIX, 1997, p. 40).

Entretanto, o discurso requer um endereçamento ao Outro. Quando Lacan afirma que os discursos estabelecem liames sociais, significa que o discurso *do sujeito* se referencia, de algum modo, necessariamente, ao Outro. “*Agente e outro*, no numerador de cada um dos binômios do matema do discurso, indicam esta forma de referência que o sujeito faz ao Outro.” (COUTINHO JORGE, 1988, p. 159)

O autor acima citado propõe uma intervenção na fórmula de discurso elaborado por Lacan, destacando uma distinção, implícita no matema, entre os lugares do *sujeito* e do *Outro*:



Na estrutura de todo discurso, uma tentativa de ligação e seu conseqüente fracasso são acionados, ao mesmo tempo, ao nível do campo do sujeito e do campo do Outro. Dito de outra forma, “um *impossível radical* vigora entre sujeito e Outro, impossível que funda mesmo todo e qualquer discurso que visa produzir aí um grau de possibilitação” (COUTINHO JORGE, 1988, p. 160). Todo discurso é portador dessa falha.

Voltando à afirmação de que um discurso estabelece um laço social, conforme apontado por Lacan em seu seminário *De un discurso que no fuese del semblante* (1971), é preciso destacar que progredir no laço social demanda uma perda de gozo. Ao introduzir o conceito de discurso, Lacan “pela primeira vez explicita que falar de desejo implica uma forma de gozo que leva o sujeito a encontrar-se com o outro, e encontrar-se com o outro quer dizer aceitar uma perda de gozo” (VEGH, 2001, p. 12).

Para caminhar com essa reflexão proporemos percorrer cada uma das letras que caminham pelos lugares constituindo os discursos para, em seguida, buscar compreender as formas de gozo implícitas em cada um deles.

O S_1 contém o traço distintivo do sujeito, representante de sua falta, é o traço significante do gozo. Este é o traço que representa o sujeito sempre para outro significante (S_2) e surge no campo do Outro. Nisso está implícito que “não há sujeito que gere a si mesmo apesar do ideal de autonomia do neurótico; surgimos, somos gerados no campo do Outro e devido ao campo do Outro” (WAINSZTEIN, 2001, p. 17).

S_1 e S_2 são, portanto, os significantes que representam o sujeito e que produzem um efeito de sentido, condição do sujeito.

Um significante não pode nomear o ser do sujeito; é necessário que haja outro significante para poder se localizar o sujeito. Pelo menos dois, diz Lacan. Por isso se escrever S_1 e S_2 , dois significantes como condição do sujeito. Tal é a sua definição clássica, segundo a qual o sujeito é o que um significante representa para outro significante. (FLESLER, 2001, p. 44)

Segundo Wainsztein, o S_2 condena o sujeito a desaparecer sob esse Outro significante, é o significante afanisante. “Porque o S_2 vem do campo do Outro, são as palavras do Outro, pelo que o sujeito, antes de ser representado por esse significante unário, desaparece sob o efeito de afânise do S_2 , que são os significantes do Outro” (WAINSZTEIN, 2001, p. 18).

S_2 tem a ver com o saber inconsciente, a bateria, tesouro dos significantes cuja procedência é o outro. Sem o contexto da cadeia significante $S_2, S_3, \dots$, bateria de significantes, não poderíamos saber nada do sujeito. Quando alguém fala é falado pelo Outro. “Fala-se a partir da bateria de significantes do Outro, sendo que se no conjunto dos significantes do Outro se produz um subconjunto vazio, esse é o que vai representar o sujeito, o S_1 , o significante que representa o sujeito” (idem, p. 18).

O $\$$ refere-se ao sujeito dividido por efeito da lógica do significante, entre o saber e o gozo. “ $\$$, sujeito barrado, dividido entre o que sabe e o que diz, representado pelos significantes $S_1 - S_2$, e portanto real. O sujeito é real por ficar excluído da cadeia, só é através desses dois significantes” (NANCLARES, 2001, p. 125).

A barra que atravessa o sujeito representa o recalque primário instituinte no momento em que algum gozo fica retido e que comporta a marca de uma afirmação primordial para o sujeito e um resto inevitável: o objeto a . “Alcança-se a condição humana

perdendo-se o gozo absoluto, a satisfação. A letra *a* nomeia também essa falta de objeto para a satisfação, falta que dá chance ao desejo” (FLESLER, 2001, p. 44).

Lacan denomina o objeto *a* de “mais-de-gozar” (numa referência à *mais-valia* descrita por Marx em sua obra *O Capital*) e o relaciona com a dinâmica da repetição enquanto conceito freudiano, aquilo que se repete porque o sujeito neurótico resiste em perdê-lo.

Isto quer dizer que a perda do objeto é também a hiância, o buraco aberto em alguma coisa, que não se sabe se é a representação da falta em gozar, que se situa a partir do processo do saber na medida em que ganha ali um acento totalmente diverso, por ser desde então saber escandido pelo significante. Será mesmo o mesmo? A relação com o gozo se acentua subitamente por essa função ainda virtual que se chama a função do desejo. (LACAN, 1969-70, p. 17)

Objeto de gozo da pulsão, causa de desejo, é daquilo que não se pode dizer. Extraordinário, raro, incomum, inexplicável. O que não se pode totalizar, isso que faz funcionar todo discurso, é designado pela letra *a*, mais-de-gozar, objeto que Lacan designa como “sua única invenção”.

Ao ingressar no campo da linguagem, o sujeito é tomado pela tarefa de empregar meios para dispor ordenadamente esses quatro elementos extraídos do campo da linguagem e fazer funcionar um discurso. Em consequência da posição de cada uma das letras nos lugares, respeitando uma ordem, são gerados os discursos que estabelecem laços sociais, os modos de formalização do encontro do sujeito com o outro.

De acordo com Amigo (2001, p. 76), é “somente de dentro da linguagem que o sujeito poderá ou não, segundo sua estrutura, sendo neurótico ou não, ordenar os quatro elementos da linguagem naquilo que se chama um discurso”.

Na ordenação dos quatro matemas que escrevem os discursos há, então, uma estrutura algébrica, conforme exposto a seguir:

Mestre		Histórica		Analista		Universitário	
$\frac{S_1}{\$}$	$\frac{S_2}{a}$	$\frac{\$}{a}$	$\frac{S_1}{S_2}$	$\frac{a}{S_2}$	$\frac{\$}{S_1}$	$\frac{S_2}{S_1}$	$\frac{a}{\$}$

A barra de divisão localizada abaixo de cada letra representa, a princípio, a operação do recalque. “Se os discursos se referem à relação entre o sujeito e o outro, então

essa barra nos indica que não é uma relação de consciência a consciência ou entre um eu e o outro eu.” (WAINSZTEIN, 2001, p. 19)

Afirmamos “a princípio” porque Lacan apresentou dois modelos de algoritmos para representar o discurso. O primeiro deles é chamado, no livro *O Seminário 17: o avesso da psicanálise*, de “quadrípodo”, ou seja, de quatro patas:

$$\frac{S_1}{\$} \quad \begin{array}{c} \longrightarrow \\ // \end{array} \quad \frac{S_2}{a}$$

Goldenberg assim define esta primeira fórmula da metáfora:

Duas barras e um vetor que indica uma relação, *latu sensu*, entre os termos da esquerda e os da direita. Na teoria dos discursos, as barras – que antes figuravam o recalque – continuam tendo a função de indicar uma resistência, uma barreira entre os termos de cima e os de baixo. (GOLDENBERG, 1997, p. 16)

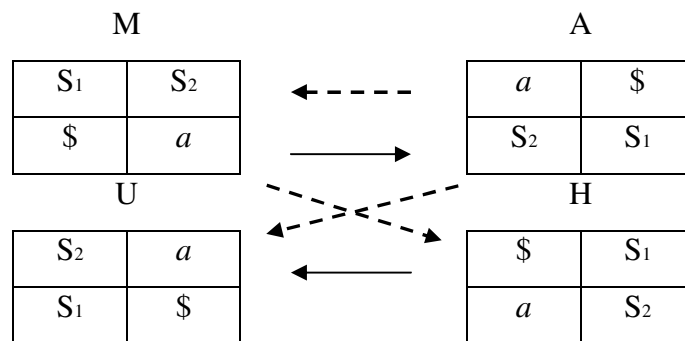
Posteriormente, em sua elocução nas conferências ministradas em universidades norte americanas (*Conferencias y conversaciones en universidades norteamericanas* em 1975) e em entrevistas televisivas (*Televisión*, in *Psicoanálisis, radiofonía y televisión* de 1977), Lacan muda de modelo e expõe o matema do discurso como um “semigrupo de Klein”, no qual as barras deixam de ter qualquer função:

$$\begin{array}{ccc} S_1 & \begin{array}{c} \longrightarrow \\ \downarrow \\ \nearrow \\ \searrow \end{array} & S_2 \\ \$ & & a \end{array}$$

Essa permutação circular, de acordo com Roure

é a definição do significante – “um significante representa o sujeito para outro significante” –, bem como a estrutura apresentada no “discurso do mestre”, que servirá de matriz ao estabelecimento dos quatro discursos. Matriz a partir da qual os quatro termos vão ocupar os quatro lugares definidos e ordenados sempre numa ordem circular estrita, na qual nenhuma comutação é permitida, ou seja, nenhuma troca entre dois termos no interior do círculo é verificada. (ROURE, 2002, p. 91)

Assim, a partir do discurso do mestre podem ser obtidos os outros três, mediante a função “um quarto de volta” ou “mudança de posição”:



Em *O Averso da Psicanálise* Lacan argumenta que um aparelho não tem

absolutamente nada de imposto, como se diria em uma certa perspectiva, nada de abstraído de qualquer realidade. Muito pelo contrário, está desde já inscrito naquilo que funciona como essa realidade de que eu falava agora mesmo, a do discurso que já está no mundo e que o sustenta, pelo menos aquele que conhecemos. Não apenas já está inscrito, como faz parte de seus pilares. (LACAN, 1992, p.13)

Como vemos, os movimentos que dão lugar aos discursos formam um grupo e há uma operação entre eles, operação pela qual dois movimentos combinados dão outro. Sendo assim, cada um dos movimentos pode ser considerado o resultado de outros dois movimentos, ou podemos afirmar que cada discurso é requerido de outros dois. É a partir dessa perspectiva que se diz que o discurso faz laço social.

A escrita dos discursos sob a forma algébrica visa transmitir o real dessa estrutura; “no caso dos discursos o real da estrutura é que não há o universo do discurso, que é o que se nomeia de castração no ser falante” (WAINSZTEIN, 2001, p.23). A depender da maneira como estão dispostos nos lugares os matemas \$, S₁, S₂ e a, é possível identificar uma significação específica e uma posição subjetiva diferenciada.

Não significa a mesma coisa \$ estar sob a barra do recalque de S₁ no discurso do mestre e estar no lugar do outro no discurso do analista, também, os lugares que o objeto a ocupa devido a essas transições incidem nos modos de gozo do sujeito no que diz respeito ao objeto causa. Desse modo, a álgebra possibilita a transmissão dos conceitos que servem de base à escrita dos discursos. A semântica, por sua vez, nos permite compreender a significação de cada matema e o lugar que cada discurso sustenta no que diz respeito de um dizer dirigido a um outro.

3.1.3. DISCURSO DO MESTRE

$$\frac{S_1}{\$} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$$

Lacan extrai o matema do mestre do discurso de Hegel e das funções do senhor e do escravo conforme proposto na obra *Fenomenologia do espírito*²⁵ (2007). Ocupando a posição de agente, S₁, encontra-se o senhor. No lugar do Outro, S₂, está o escravo.

Hegel postula a existência de uma pura consciência-de-si, uma consciência *essent*, e de uma consciência que não é puramente para si, mas para um outro, isto é, consciência na figura da *coisidade*. Sendo inicialmente iguais são, porém, como duas figuras opostas da consciência: “uma, a consciência independente para a qual o ser-para-si é a essência; outra, a consciência dependente para a qual a essência é a vida, ou o ser para um Outro. Uma é o *senhor*, a outra é o *escravo*” (HEGEL, 2007, p. 147).

De acordo com a nossa leitura do raciocínio hegeliano, o senhor é a consciência *para si* essente, mediatizada consigo por meio de uma *outra* consciência sintetizada como um *ser* independente, ou com a coisidade em geral. Ele, o senhor, relaciona-se tanto com uma *coisa* como tal, objeto do desejo, bem como com a consciência para a qual a coisidade é essencial.

O senhor se relaciona *mediatamente com o escravo por meio do ser independente*, pois justamente ali o escravo está retido; essa é a sua cadeia, da qual não pode abstrair-se na luta, e por isso se mostrou dependente, por ter sua independência na coisidade. O senhor, porém, é a potência sobre esse ser, pois mostrou na luta que tal ser só vale para ele como um negativo. O senhor é a potência que está por cima desse ser; ora, esse ser é a potência que está sobre o Outro; logo, o senhor tem esse Outro por baixo de si: é este o silogismo [da dominação].

O senhor também se relaciona *mediatamente por meio do escravo com a coisa*; o escravo, enquanto consciência-de-si em geral, se relaciona também negativamente com a coisa, e a suprassume. Porém, ao mesmo tempo, a coisa é independente para ele, que não pode portanto, através do seu negar, acabar com ela até a aniquilação, ou seja; o escravo somente trabalha. Ao contrário, para o senhor, através dessa mediação, a relação imediata *vem-a-ser* como a pura negação da coisa, ou como *gozo* – o qual lhe consegue o que o desejo não conseguia: acabar com a coisa, e aquietar-se no gozo. O desejo não conseguia por causa da

²⁵ Sabe-se que, na *Fenomenologia do Espírito*, a dialética do mestre e do escravo desempenha um papel amplamente discutido pelos hegelianos. Lacan se introduz nessa obra, essencialmente a partir da dialética do senhor e do escravo, seguindo os trabalhos de Alexandre Kojève. A esse respeito o transcrevemos: “É muito chato que até o momento eu ainda não tenha visto mais do que duas pessoas que a [*Fenomenologia do espírito*] tenham lido perfeitamente, porque eu mesmo, devo confessar, também não percorri todos os seus recantos. Trata-se de meu mestre, Alexandre Kojève.” (LACAN, 1992, p. 161)

independência da coisa; mas o senhor introduziu o escravo entre ele e a coisa, e assim se conclui somente com a dependência da coisa, e puramente a goza; enquanto o lado da independência deixa-o ao escravo, que a trabalha. (HEGEL, 2007, p. 147-8).

Lacan parte da premissa de que o saber, no primeiro estatuto do discurso do senhor, é o quinhão do escravo e assim esclarece que o que constitui a verdadeira estrutura do discurso do mestre é que o escravo sabe muitas coisas e, acima de tudo, sabe o que o senhor quer, mesmo que ele próprio não o saiba. Essa é a função do escravo. Contudo, podemos identificar no funcionamento das relações entre o senhor e o escravo que o desejo do senhor é o desejo do Outro, que, antes de qualquer coisa, é o desejo do escravo.

No discurso do mestre, o tudo-saber é deslocado para o lugar do senhor, muito embora o que o trabalho escravo engendre não seja o saber meio de gozo. Pode ser a verdade, mas jamais um saber. A verdade é o que é entregue ao senhor por meio do trabalho escravo.

Por outro lado, a formalização de um saber que torna problemática qualquer verdade, não será isto o que nos sugere que, mais do que um progresso ocasionado pelo trabalho do escravo – como se ele tivesse obtido o menor progresso em sua condição, muito pelo contrário –, trata-se de uma transferência, de uma espoliação do que estava, no começo do saber, inscrito, receptado no mundo do escravo. Ante isto, o discurso do senhor é que tinha que se impor. Mas também por este fato, voltando a entrar no mecanismo de sua asserção repetida, ele teve que assimilar a perda de sua própria entrada no discurso e, para dizer de uma vez, ver surgir esse objeto *a* que anexamos ao mais-de-gozar. É isto, em suma, não mais do que isto, que o senhor tinha que fazer o escravo pagar, como único possuidor dos meios de gozo. O senhor se conformava com esse pequeno díizimo, com um mais-de-gozar, que, afinal, nada indica que por si mesmo o escravo ficasse infeliz de doá-lo. (LACAN, 1992, p. 75)

Aqui está a referência à mais-valia denunciada²⁶ por Marx. De acordo com Lacan, a mais-valia é primeira expressão do mais-de-gozar. Ao se equiparar um humano à produção de um mais-de-gozar qualquer, coisa produzida mercantilmente, o que se consegue é um gozo fajuto. Fajuto porque esse gozo a mais não é passível de ser simbolizado e entrar na significação do gozo fálico²⁷.

²⁶ “Não foi Marx, obviamente, quem inventou a mais-valia. Só que antes dele ninguém sabia o seu lugar. Era o mesmo lugar ambíguo que o que acabo de dizer, do trabalho a mais, do mais-de-trabalho. O que é que isso paga, pergunta ele – senão justamente o gozo, o qual é preciso que vá para algum lugar.” (LACAN, 1992, p. 17)

²⁷ O gozo foi tratado por Lacan no campo de uma teoria da sexualidade que levou à distinção de gozo fálico e gozo feminino (ou gozo suplementar). Conferir Roudinesco e Plon (1998, p. 299-300): “A partir do seminário do ano de 1969-1970 (*O avesso da psicanálise*) até o do ano de 1972-1973 (*Mais, ainda*), passando por *De um discurso que não seria do semblante* (1970-1971) e por *...Ou pior* (1971-1972), Lacan

“Quem toma mais ou algo melhor do que dá, pratica usura e não presta serviço, mas causa prejuízo a seu próximo, como se tivesse furtado e roubado.” Essa é uma frase de Lutero citada por Marx em sua obra *O capital: crítica da economia política* (MARX, 2001, p. 226) ilustrando sob que penas ocorre o processo de produção de mais-valia. Entretanto relembramos que Lacan nos chama a atenção para o fato de que o escravo não se importa de doar ao senhor o excedente de seu trabalho.

Tendo a dialética do senhor e do escravo como a chave de entrada para a compreensão do discurso do mestre, façamos a leitura do matema desse discurso tal como proposto por Lacan.

O discurso do mestre é também considerado como discurso do inconsciente e preserva o impossível que é governar. No lugar da dominante, o lugar do agente, está o significante mestre S_1 , que representa o sujeito para outro significante. Ao S_1 , o mestre, interessa dominar a lei. Ao mestre convém que as coisas funcionem, que o outro trabalhe. Não lhe interessa o saber, já que o obtém do outro, o escravo. É o escravo quem sabe sobre isso, ele trabalha para transferir ao mestre o saber sobre o gozo.

No lugar do outro, está o S_2 , que representa o saber do gozo do outro, bateria significante, sem a qual nada poderíamos saber do sujeito. O mestre supõe saber ao outro. O escravo trabalha para transferir esse saber ao mestre. O saber em jogo nessa constituição do sujeito é do Outro.

O S_1 fica absorvido por S_2 gerando um novo S_1 , que se tornar a fazer cópula com o conjunto do saber engendrará outro S_1 , e assim ao infinito.

elabora sua teoria do processo da sexuação, que ele exprime por meio de um conjunto de formas lógicas. Num primeiro momento, ele destaca o impasse da idéia de complementaridade resultante da tese freudiana da libido única, tese falocêntrica que pode ser resumida em dois axiomas: “Todos os homens têm falo” e “Nenhuma mulher tem o falo”. Tal posição, explica Lacan, leva ao um, isto é, à negação da diferença, e com isso, à negação da função da castração. Retomando o mito freudiano do pai originário, o pai da ordem primeva de *Totem e tabu*, Lacan salienta que, se o conjunto constituído pelo filho submetido à castração (proibição feita sobre a posse das mulheres do chefe da horda) tem sentido, é porque, logicamente, existe um “pelo menos um” que não sofre essa submissão. Lacan fabrica nessa ocasião uma palavra-valise, tal como as produzidas pelo fenômeno da condensação, e chama o “pelo menos um” [*au moins um*] de “homenosum” [*hommoinsun, homme moins um*]. Esse “homenosum”, que funda a possibilidade da existência da totalidade dos outros, esse pai originário, pai simbólico, segundo a conceituação lacaniana, não submetido à castração, é, pois, o esteio da fantasia de um gozo absoluto, tão inatingível quanto o é esse pai originário. Portanto, não há gozo para o homem senão um gozo fálico, isto é, limitado, submetido à ameaça da castração, gozo fálico que constitui a identidade sexual do homem. Não existe, para as mulheres, um equivalente do pai originário, não há “homenosum” que escape à castração: o gozo do Outro, gozo esperado, aguardado e fora do alcance desse pai originário, embora igualmente impossível para a mulher, não é, todavia, atingido pela proibição da castração. O gozo feminino, portanto, é diferente e, acima de tudo, sem limite. É, pois, um “gozo suplementar” (um suplemento), enunciado como tal no brilhante seminário *Mais, ainda* (...) É a existência desse gozo suplementar, incognoscível para e pelo homem, mas indizível pelas mulheres, que serve de base para o aforismo lacaniano, tantas vezes criticado, de que “não existe relação sexual”, desenvolvido no âmbito do seminário ...*Ou, pior*”.

Isto é o que se chama de *Essaim* de S₁, o enxame de S₁, é uma maneira de dizer que quando se é neurótico a produção inconsciente nunca termina. Então o *impossível* não é algo que se tem que resolver; o que se tem que resolver do impossível é como o sujeito vai se situar diante dele (VEGH, 2001, p. 149).

Enquanto o significante unário põe para trabalhar o saber inconsciente, convocando o outro como saber, cai um resto que não pode ser assimilado pelo próprio simbólico, o objeto *a*. Essa é a produção do discurso do mestre, uma função extraída da repetição do ser falante: o gozo produzido na relação entre o sujeito, \$, e o saber, S₂. Aqui Lacan retoma o conceito de repetição em Freud. A repetição é o limite, aquilo que é chamado de gozo na relação entre sujeito e saber. A compulsão à repetição é uma tendência de realização de desejos. A repetição, no sentido de reencontrar as identificações, constitui por si mesma uma fonte de prazer. Todavia, aquilo que falta ao sujeito só poderia pertencer ao Outro, por isso, situada nesse campo, a repetição constitui-se na tentativa de apreensão do objeto *a*.

Coutinho Jorge afirma que o discurso do mestre,

ao estabelecer seu enunciado, necessariamente ao nível do simbólico, é simultaneamente produtor de real, produtor de uma falta, radicalmente heterogênea ao simbólico, mas por este assim resgatada porque a ele necessariamente articulada (COUTINHO JORGE, 1988, p. 162).

O sujeito, situado no lugar da verdade, está dividido pelo efeito dos significantes S₁ e S₂, é barrado. “A verdade do sujeito do Mestre é que ele é sujeito” (COUTINHO JORGE, 1988, p. 161). E o sujeito estando no lugar da verdade subentende-se que A verdade não existe, pois passa a ser barrada. Sobre a verdade Lacan afirma em entrevista publicada no texto *Televisión*: “Yo digo siempre la verdad: no toda, porque de decirla toda, no somos capaces. Decirla toda es materialmente imposible: faltan las palabras. Precisamente por este imposible, la verdade aspira lo real” (LACAN, 1993, p. 75).²⁸

3.1.4. DISCURSO DA HISTÉRICA

$$\frac{\$}{a} \longrightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

²⁸ Eu digo sempre a verdade: não toda, porque de dizê-la toda, não somos capazes. Dizê-la toda é materialmente impossível: faltam as palavras. Precisamente por este impossível, a verdade toca o real.

O discurso da histérica é também chamado o discurso do analisante ou o discurso da ciência. Esse discurso guarda o impossível de fazer desejar. Histeria, nesse caso, se refere não à neurose que leva o mesmo nome, mas à maneira de se relacionar com o outro provocando-lhe o desejo e levando-o a criar um saber.

A histérica possui o privilégio de preservar seu espaço de enunciação, pois o sujeito está incluído no campo que lhe é próprio: o agente é o sujeito, \$, portanto o sintoma. Esse sujeito se dirige ao significante mestre, S_1 , mestre de um saber. A histérica quer saber por que as coisas funcionam da forma como funcionam. Assim, endereça ao outro a pergunta sobre o seu sofrimento e fica esperando que esse saber seja produzido. Entretanto, o saber, S_2 , será sempre um saber ao qual vai faltar algo da verdade, pois o saber é impotente para dizer a verdade. O saber não consegue dar conta desse gozo. O mais-de-gozar aflige e atormenta. O objeto a , no lugar da verdade, permanece obscuro para o sujeito já que a verdade emerge de sua divisão determinada exatamente pela falta de objeto.

O que põe em movimento o sujeito é buscar o objeto perdido, aquilo que ficou fora do corpo, que clama por libidinização. Nesse movimento recria-se a perda originária, provocando sempre um ir e vir,

contrariamente ao que ocorreria numa evolução, na qual uma etapa se segue a outra e assim sucessivamente. A condição de passagem de um tempo ao outro, na efetuação do sujeito, no engendramento do objeto e na produção do Outro, é que haja descontinuidade do gozo, quer dizer, que se recrie a perda (FLESLER, 2001, p. 62).

Ou, nas palavras de Freud:

A pulsão recalcada jamais renuncia à sua completa satisfação, a qual consiste na repetição de uma experiência primária de satisfação. Todas as formações substitutivas ou reativas, bem como as sublimações, são insuficientes para remover sua tensão contínua. É da diferença entre o prazer efetivo obtido pela satisfação e o prazer esperado que surge o fator impelente que não vai permitir ao organismo estacionar em nenhuma das situações estabelecidas, mas ao contrário, nas palavras do poeta, “indomado, sempre impele para adiante” (FREUD, 2006, p. 165).

Nesse processo de redistribuição de gozo, cada repetição implica um mais-de-gozar e o sujeito compadece-se pelo seu sintoma,

porque se lhe apresenta como algo imposto, algo próprio e ao mesmo tempo estranho ao seu saber; ele não sabe por que se passa o que lhe passa, é seu mas é alheio; trata-se de algo que o leva, no princípio, a buscar

alívio. Sempre que alguém se aproxima de seu mal-estar – sintoma, angústia ou inibição, o que se vem buscar é alívio e não análise (FLESLER, 2001, p. 46).

Ao se aproximar de seu mal-estar, a histérica implora por um mestre que saiba muitas coisas. Lacan aponta que a origem do mestre pode estar aí. A histérica deseja que o outro seja “um mestre, que saiba muitas e muitas coisas, mas, mesmo assim, que não saiba demais, para que não acredite que ela é o prêmio máximo de todo o seu saber. Em outras palavras quer um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina, e ele não governa” (LACAN, 1992, p. 122).

Para a histérica o Outro existe e é justamente pelo intermédio do amor que a realidade do outro poderá ser sustentada. À histérica tudo falta. O campo do sujeito da histérica encontra-se “desertificado do significante, por isso mesmo seu sintoma foge ao registro da palavra e atinge o real de seu corpo” (COUTINHO JORGE, 1988, p. 181). O sintoma da histérica é resultado de que ela está tomada pela fantasia de que o Outro existe, de que é absoluto, completo, sem falhas, pura linguagem. Portanto, presume que é possível atingir esse saber absoluto. “*A histérica ama o Outro na medida em que o Outro faz sentido para ela*, pois para ela o Outro é da ordem da articulação significante plena de sentido.” [grifo do autor] (COUTINHO JORGE, 1988, p. 182)

3.1.5. DISCURSO DO ANALISTA

$$\frac{a}{S_2} \longrightarrow \frac{\$}{S_1}$$

No discurso do analista, encontramos no lugar do agente, exercendo a função dominante, o objeto *a*, causa de desejo. O analista faz semblante de causa do desejo para revelar o verdadeiro lugar do gozo para o sujeito, de maneira a incitar o desejo do analisante. É através desse manejo que o analista pode realizar uma leitura do movimento libidinal que é suscitado no analisante. Semblante e leitura são, portanto, posições que se complementam. O analista se faz de chamariz ao desejo do outro a fim de que possa efetivar a sua leitura.

A verdade que sustenta o discurso do analista é o saber inconsciente, S₂. Esse saber no lugar da verdade sustenta o *a* predominante neste discurso e conduz o sujeito a atingir uma relação que produza um efeito diferenciado com a massa de seu saber. O saber que ocupa o lugar da verdade é um saber que está sob a proteção do objeto *a* que como causa resiste a qualquer tentativa de captura.

O analista ocupa o lugar de gozo, sujeito suposto saber, para ler e não para gozar. O *a* ocupa o lugar de agente e não de objeto de gozo, “um objeto que em razão de sua perda e de seu pagamento *não é um objeto de retenção numa fixação de gozo, e sim objeto esvaziado de substância* que causa um movimento desejante” (AMIGO, 2001, p. 97). Para ocupar esse lugar, de sujeito suposto saber, objeto causa de desejo, o psicanalista deve esvaziar-se de toda a sua subjetividade. Desse modo,

o analista *toma para si, mas não enquanto sujeito* – o que o diferencia do *canalha*, definido por Lacan enquanto aquele que se toma pelo Outro, que se supõe o Outro –, *o campo do Outro*. É desse modo que o psicanalista encarna este campo através de seus dois elementos, o saber do Outro, S₂, e o objeto faltoso do desejo, *a* (COUTINHO JORGE, 1988, p. 163).

No lugar do Outro o sujeito, \$, requer a presença do analista para que possa suportar o seu desejo. A barra do sujeito indica aqui que o Outro é não-todo.

A produção desse discurso traz o significante mestre, S₁. Lacan assegura que é pelo discurso do analista que existe alguma possibilidade de alcançar outro estilo de significante mestre. O lugar da perda e da produção do traço unário produzido por esse discurso indica também uma perda de gozo, ao passo que produz, ainda assim, um alívio.

3.1.6. DISCURSO DO UNIVERSITÁRIO

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$$

O discurso universitário é também chamado discurso do saber ou discurso do obsessivo. No campo do sujeito, em função dominante, encontra-se o saber, S₂. Este campo está totalmente afanizado pelo significante, não há inscrição de seu sujeito, portanto

nenhuma falta. Ao obsessivo nada falta. A falta é restrita ao campo do Outro, o que conseqüentemente indica um impedimento ao desejo. Assim como a histérica, o obsessivo acredita na existência do Outro.

Do lado do sujeito há apenas significante, o que pode tornar compreensível os efeitos “da intelectualização, da racionalização, até mesmo da onipresença da ação da inteligência e da consciência” (COUTINHO JORGE, 1988, p. 182) produzidos nesse discurso.

O que esse discurso produz é o sujeito. O sujeito, entretanto, instalado no lugar de produção, permanece separado do objeto de gozo que produz a marca de seu traço. Nesse discurso há um impedimento do desejo e, assim como no discurso da histérica, do gozo fálico. Para ambos, obsessivo e histérica, o sujeito aparece separado do significante causa do gozo, S_1 .

A verdade do saber S_2 no discurso do obsessivo é o S_1 , produção inconsciente. A verdade desse discurso é o significante mestre, o falo. Ele é o falo.

O Outro, por sua vez, é que é sujeito desejante, faltoso, portanto, e, assim, sua indagação primordial, será a respeito do que o Outro deseja dele. Posturando-se como pura nomeação sem vigor de desejo, sua possibilidade desejante encontra-se deslocada para o campo do Outro. (COUTINHO JORGE, 1988, p. 183)

Estando o sujeito no campo do Outro, seu lugar de enunciação é totalmente revogado e sua fala manifesta-se sem subjetividade, enunciado sem qualquer tipo de enunciação.

Esse discurso preserva outro impossível que é o educar. Não se pode educar o real. Uma pessoa que se apresenta como aquele que domina um saber totalizante coloca em posição de alienação absoluta o outro que se pretende educar.

Se o discurso universitário, como seu nome indica, articula a possível relação entre o saber e o educar, isto é, que há alguém que sabe, detém o poder do saber absoluto e portanto educa os outros que estariam em posição de serem a ‘educados’, entraria em contradição com o princípio do impossível através do qual Freud definiu a tarefa de educar. Deixaria de lado, sem reconhecer o que resta de toda relação de ensino, de toda relação do sujeito ao Outro: o objeto a . (NANCLARES, 2001, p. 114)

Fracasso, falha, impossível radical. Cada discurso conserva uma qualidade de impossível. Não é da impotência de que se trata, mas sim daquilo que não tem qualquer possibilidade de acontecer.

Governa-se porque há algo a governar, mas há algo não governável no real. Educa-se, não se pode não tentar educar, e o discurso universitário tem então uma função insubstituível, mas não se pode educar todo o real, dado que este resiste a uma totalização de sua educação. Analisa-se, é claro, mas não sem deixar um resto, que escapa à captura da análise. Lacan nomeia de “real” este resto que escapa a toda captura discursiva. (AMIGO, 2001, p. 78).

Esse traço unário que comporta o distintivo de cada sujeito, não é estranho à relação ao Outro, a seu saber e a sua falta. É por esse aspecto que podemos afirmar que o sujeito “não se autogera, não se faz sozinho. O sujeito não pode prescindir dos significantes do Outro, nem do gozo que comporta e nisto reside a natureza incestuosa de todo falante” (NANCLARES, 2001, p. 125). Pois, o sujeito de que falamos é o sujeito do inconsciente, do desejo. Há uma diferença fundamental entre nos dispormos a promover um eu autônomo e fazer com que o sujeito se encontre com seu desejo. São dois panoramas bastante diferentes. “Descontinuidade fundamental que todo discurso apresenta entre sua verdade e seu produto” (COUTINHO JORGE, 1988, p. 159).

3.2. Discurso do capitalista

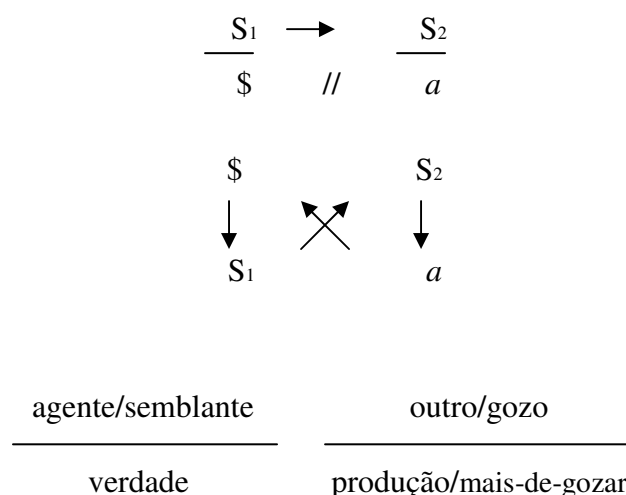
Em sua primeira obra em que tratou dos discursos, *O Seminário: livro 17*, Lacan não fez referências ao discurso do capitalista. Foi em 1972, durante uma conferência em Milão, que se referiu pela primeira vez a esse quinto discurso. Em 1977 encontramos sua última referência direta ao discurso capitalista em uma entrevista televisa (*Televisión*, in *Psicoanálisis, radiofonía y televisión* de 1977). Nesse intervalo de tempo Lacan fez referências a este discurso nos Seminários 18 e 19: *De um discurso que no fuese del semblante* (1971) e *...Ou pior* (1971-72), respectivamente e ainda em palestras realizadas em Sainte-Anne publicadas com o título *O saber do psicanalista* (1971-72). Pode-se conceber que ao tratar desse quinto discurso, Lacan ocupou-se nesses trabalhos de analisar o mal-estar na modernidade em continuidade à preocupação freudiana com o mal-estar na civilização.

O discurso do capitalista foi apresentado da seguinte forma por Lacan na conferência italiana:



Esse é um discurso derivado do discurso do mestre já que este é específico da produção de um sujeito dividido enquanto que o discurso do capitalista é caracterizado, inversamente, pela forclusão da castração.

Após o *Seminário 17*, Lacan acrescenta novas articulações aos nomes dos lugares fixos do discurso: a verdade permanece, o agente passa a ser considerado como semblante, o outro é reconhecido como o lugar do gozo e a produção passa a ser a produção de mais-de-gozar. Tendo os lugares como referência, nos propomos cotejar o discurso do mestre e do capitalista visando obter maior compreensão deste último.



Para acompanhar a leitura do discurso do capitalista é imprescindível considerar as setas que fazem com que não seja possível sair dele já que se entra num círculo vicioso. No discurso do capitalista o mestre continua sendo o significante-mestre, S_1 , porém ocupando não o lugar de agente ou semblante, e sim o lugar da verdade. “O sujeito, que crê agente, é no fundo um engano que não deve se levar em conta pois o que conta, a verdade, é o brilho daqueles significantes” (ALBERTI, 2000, p. 9)

Faltam as barras e o sentido dos vetores se diferencia dos quatro primeiros discursos. Além disso, o discurso do capitalista é gerado por um movimento diferenciado daquele que formou os demais (um “quarto de volta”). Nesse discurso se perde toda possibilidade de relação entre o agente e o outro já que desaparece o vetor entre os numeradores do discurso, daí a afirmação de alguns psicanalistas de que o discurso do capitalista é o único que não faz laço social.

A principal diferença estabelecida com o discurso do mestre após o reordenamento das posições do sujeito, $\$$, e do significante unário, S_1 , é que a relação entre sujeito e objeto a , pela primeira vez, se apresenta sem nenhum tipo de obstáculo, nem mesmo da barra do recalque. Não há disjunção entre sujeito e objeto. Ou ainda: toda separação entre sujeito e objeto é eficazmente evitada.

O S_1 , por sua vez, se endereça ao S_2 pondo o gozo à sua serventia. O outro, como se vê, é submetido à mera função de gozo, gozo este que será reenviado ao S_1 (remetido ao $\$$ que o transfere ao S_1 , conforme indicam os vetores) tornando cada vez maior o seu capital. O que se produz desse endereçamento de S_1 a S_2 são os objetos descritos por Lacan como

gadgets. Identificados ao mais-de-gozar, os *gadgets* são objetos utilitários, rebotalhos da civilização, ofertados ao sujeito desgobernado sempre em busca de um objeto que tampone a sua falta prometendo-lhe o gozo pleno, em uma lógica perversa de querer foracuir a castração (ALBERTI, 2000). Isto é o que determina a lógica do discurso capitalista, que é movido pelo imperativo de gozar a qualquer preço.

Diferentemente do que ocorre no discurso do mestre, o sujeito, a partir do momento que fica fixado no lugar determinado pelo S_1 , e sua castração é forjada para fora do seu universo simbólico, conforma-se com esse gozo a mais que não é passível de entrar na significação do gozo fálico. O discurso capitalista não demanda a interdição pulsional, condição primeira para a manutenção da civilização, “ao contrário, ele instiga a pulsão, impondo ao sujeito determinadas relações com a demanda, sem se dar conta de que, ao fazê-lo sustenta sobretudo, e em primeira mão, a pulsão de morte” (ALBERTI, 2000). O sujeito fica alienado a um discurso em que ele não precisa considerar sua divisão, ele desmente sua castração. Este é um primeiro traço do que pode ser associado à perversão.

De acordo com Quinet (2006, p. 39) “na verdade é um discurso que exclui o outro do laço social, pois o sujeito só se relaciona com os objetos-mercadoria comandado pelo significante-mestre *capital*.” A possibilidade do estabelecimento de qualquer tipo de laço social é desviada, conforme pode ser observado em seu matema, pois não há nenhuma indicação de que o agente e o outro se relacionem a não ser intermediados pelos *gadgets* conforme demonstraremos a seguir.

Todo o movimento que leva a esse novo discurso pode ser observado no plano econômico. Ao que Marx já dizia sobre a produção de mais-valia, Lacan apresenta um correspondente sobre o mais-de-gozar:

Ao se converter dinheiro em mercadorias que servem de elementos materiais de novo produto ou de fatores do processo de trabalho e ao se incorporar força de trabalho viva à materialidade morta desses elementos, transforma-se valor, trabalho pretérito, materializado, morto, em capital, em valor que se amplia, um monstro animado que começa a “trabalhar”, como se tivesse o diabo no corpo. (MARX, 2001, p.228)

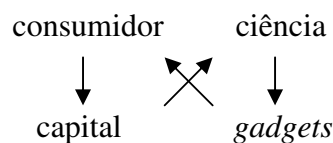
Muy astuto, pero destinado a reventar, en fin es el discurso más astuto que se haya jamás tenido. Pero destinado a reventar. Porque es insostenible. Es insostenible... mediante un juego que podría explicarles... porque el discurso capitalista está allí, vean... (indica las fórmulas en el pizarrón) una pequeña inversión simplemente entre el S_1

y el S (tachado) que es el sujeto... es suficiente para que eso marche sobre ruedas, eso no podría correr mejor, pero justamente eso marcha así velozmente a su consumación, eso se consume, eso se consume, hasta su consunción.²⁹ (LACAN, 1972)

O que sustenta a civilização atual regida pelo discurso capitalista é a produção de mais-valia, porém sendo esta sustentada no lugar da causa de desejo. A atual demanda – considerando que a demanda é sempre do senhor Mercado – é de consumidores, sujeitos insaciáveis em busca de *gadgets* produzidos pelo “capitalismo científico-tecnológico” (QUINET, 2006, p. 39) que a sociedade lhes apresenta como objetos de desejo e mantém assim a promessa do gozo pleno. De toda essa estrutura acaba por submergir um sujeito constituído pelo que Melman (2003) define como uma “nova economia psíquica”, característica de nossos tempos.

3.2.1 O MAL-ESTAR COMO PRODUTO DISCURSIVO

Nesse novo circuito, o espaço ocupado pela mais-valia ajusta-se exatamente àquele da produção de objetos de gozo. O gozo tal como entendido em toda a teoria freudiana e lacaniana não é alcançável por estrutura, entretanto, no discurso capitalista hegemônico a promessa feita é de acesso ao gozo e esse suposto gozo sucede-se sem interrupção como podemos constatar na proposta de leitura do matema do discurso do capitalista interpretado por Quinet (2006, p. 39):



²⁹ Muito astuto, mas destinado a se arrebanhar, afinal é o discurso mais astuto que já se teve. Mas destinado a se arrebanhar. Porque é insustentável. É insustentável... mediante um jogo que poderia lhes explicar... porque o discurso capitalista está ali, vejam... (indica as fórmulas na lousa) uma pequena inversão simplesmente entre o S₁ e o S (barrado) que é o sujeito... é o suficiente para que isso deslize sobre rodas, isso não poderia correr melhor, porém justamente isso desliza assim velozmente até sua consumação, isso se consome, se consome, até a sua extenuação.

Ao foracluir a castração, o discurso capitalista mantém um “laço” perverso ao passo que priva o sujeito de outros laços sociais, já que uma de suas características é ser segregador ainda que se mantenha sob o falatório da equidade (de gênero, de raça, religiosa etc.)

De acordo com Quinet (2006), o mal-estar, por sua vez, é resultado dos discursos dominantes em nossa civilização: do mestre, do universitário e do capitalista.³⁰

Todo discurso que trata o outro como objeto pode ser chamado de discurso universitário. Todo laço social que trata o outro como um mestre é discurso da histórica. Quando alguém trata o outro como um escravo ou como um saber produzir, estamos no discurso do mestre. *O discurso do analista é o único laço social que trata o outro como um sujeito.* Quando não é assim, estamos tratando o outro ou como objeto, ou como um mestre, ou como escravo. (QUINET, 2006, p. 35)

No discurso universitário tomado pelos imperativos da tecnociência³¹, a ciência ocupa o lugar de agente (S₂), aquele que ordena a produção ininterrupta de saber. O significante-mestre (S₁) que ocupa o lugar da verdade, deixa de representar a verdade do sujeito para ocupar o lugar de imperativo ao tudo saber. Tudo aquilo que é tratado pelo discurso universitário atravessado pela ação compulsiva da tecnociência é considerado objeto (*a*). De acordo com Quinet, a produção desse discurso é o sujeito da crença e a consequência disso é a tirania do saber, “Tudo pelo saber! Saiba tudo sobre tudo, sem nada deixar escapar.” (QUINET, 2006, p. 20)

A tecnociência, entretanto, tem-se assujeitado ao discurso do capitalista. Quanto a isso, pode-se observar o quanto as estruturas dos cursos de formação e as pesquisas têm se dirigido ao mercado. Poderíamos afirmar que no campo da educação o “discurso (psico) pedagógico hegemônico” é um representante emblemático do discurso do capitalista – aliado ao discurso universitário – e causa de mal-estar.

³⁰ Os discursos histórico e do analista, contraditórios ao domínio civilizatório, são os únicos que levam em conta a pulsão e que podem fazer ponto de inflexão aos demais discursos.

³¹ De acordo com o psicanalista Jean-Pierre Lebrun (2004, p. 53) “o desenvolvimento da ciência moderna abala o lugar da autoridade religiosa e produz um novo laço social, cujo motor, doravante, o que comanda, não é mais a enunciação do mestre, seu dizer, mas um saber de enunciados, um conjunto acéfalo de ditos (...) é o saber que funciona como bússola e o que é assim promovido é uma modalidade de laço social que substitui a relação mestre-sujeito, uma relação (acéfalo)-sujeito”. Lebrun distingue então o “discurso do homem da ciência – o da primeira geração, aquela em que a enunciação ainda está presente, mas em que já existe o voto de fazê-la desaparecer –, o discurso científico – que prima pelo apagamento da enunciação e no qual é promovida a autoridade dos enunciados apenas – e, por fim, o discurso técnico – em que lidamos com apenas enunciados, sem o vestígio do apagamento da enunciação que, no entanto, inaugurou a sequência desses discursos” (2004, p. 65).

O discurso capitalista suspende a possibilidade de estabelecimento de qualquer laço social quando propõe ao sujeito que se relacione a um *gadget* produzido pela ciência e pela tecnologia, um objeto de consumo qualquer, sob a promessa de um gozo pleno sem obstáculos ($\$ \leftarrow a$) dispensando-o assim de qualquer maior esforço que o leve ao encontro do outro.

3.2.2. O PROCESSO CIVILIZATÓRIO E A DESRESPONSABILIZAÇÃO SUBJETIVA

O historiador Eric Hobsbawm (1995) distingue três “eras” no decorrer da história do século XX. De acordo com o historiador, esse século alterna um período de catástrofe, outro de expansão econômica e de importantes transformações sociais e, por fim, um terceiro período de “desmoronamento”. Ao distinguir o que diferencia o início desse século com o seu desfecho, Hobsbawm destaca três grandes alterações no transcorrer deste: o mundo assistiu à queda da Europa e deixou de ser eurocêntrico, passou a constituir-se uma “aldeia global” e, a terceira transformação,

em certos aspectos a mais perturbadora, é a desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano, e com ela, aliás, a quebra dos elos entre gerações, quer dizer, entre passado e presente. Isso ficou muito evidente nos países mais desenvolvidos da versão ocidental de capitalismo, onde predominaram os valores de um individualismo associal absoluto, tanto nas ideologias oficiais como nas não oficiais, embora muitas vezes aqueles que defendem esses valores deplorem suas conseqüências sociais. (HOBBSAWM, 1995, p. 24)

O psiquiatra e psicanalista francês Charles Melman (2003) toma a palavra no debate acerca do mal-estar na cultura anunciando que, como fator resultante desse processo histórico, está ocorrendo a emergência de uma “nova economia psíquica”. De acordo com o psicanalista, já não se trata de apontar mudanças no social e os episódios de conseqüências na subjetividade de alguns sujeitos, mas sim de uma “mutação inédita” que acarreta conseqüências tanto no indivíduo quanto na vida coletiva no interior de uma discussão sobre uma suposta “crise das referências”.

O psicanalista presume que essa mutação poderá trazer “conseqüências antropológicas incalculáveis” ao passo que a subjetividade do homem contemporâneo fia-se numa promessa de liberação de toda e qualquer dívida para com as gerações antecedentes, ocasionando o aparecimento de um sujeito que despreza o seu passado.

O historiador também observa essa variação:

No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar em que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde deve levar-nos nossa viagem (HOBBSAWM, 1995, p. 25).

De acordo com Melman, a civilização transpôs os limites de uma cultura apoiada nas bases do recalque dos desejos e lançou-se em outra que adverte que é salutar a livre expressão destes como um caminho de garantir a justa satisfação que lhe é assegurada pela participação em uma sociedade cuja equidade de direitos é proclamada. Nessa nova organização gozar é um imperativo que desconecta os sujeitos de uma relação.

A partir da perspectiva histórica, esse fator também é observável, pois de acordo com Hobsbawm (1995, p. 25) “essa sociedade, formada por um conjunto de indivíduos egocentrados sem outra conexão entre si, em busca apenas da própria satisfação (o lucro, o prazer ou seja lá o que for), estava sempre implícita na teoria capitalista”.

Essas são, igualmente, conseqüências do progresso tecnocientífico que nos leva a crer efetivamente que o “céu está vazio, tanto de Deus quanto de ideologias, de promessas, de referências, de prescrições, e que os indivíduos têm que se determinar por eles mesmos, singular e coletivamente” (MELMAN, 2003, p. 16). O caminho a que o progresso científico nos levou foi aquele de identificação de limites nas diversas áreas do conhecimento e o que se propagou foi a convicção de que estes efetivamente não existem. A última dúvida que poderia existir a esse respeito foi aniquilada ao se “roubar de Deus” o poder da criação através do domínio da fecundidade. Isso é para o psicanalista o fim de uma época e uma “liquidação coletiva da transferência³²”, o que acaba por deixar o sujeito bastante livre de qualquer dívida simbólica. “Não há mais nem autoridade, nem referência,

³² Conferir Melman (2003, p.210): A transferência foi primeiro reconhecida como a operação que consiste em transportar para o psicanalista afetos, sentimentos, em uma palavra, o tipo de relação que organizou o encontro do sujeito com as primeiras figuras – em geral, pai e mãe – que determinaram a sua subjetividade. Lacan deu a esse conceito uma dimensão estrutural, ao referi-lo ao “Sujeito suposto saber”, em outras palavras, ao identificar que o paciente atribui ao analista um saber sobre ele mesmo. Pode-se, então, compreender a que ponto a transferência – essa suposição de saber – é a ferramenta por excelência do trabalho analítico (...) O conceito de transferência, desde sua “invenção” por Freud, atravessou as fronteiras da psicanálise. Ele designa, assim, a mola propulsora que um sujeito pode encontrar em seu laço afetivo com um outro e, em particular, com uma figura de mestre (professor, etc).

menos ainda saber que se sustente – justamente graças à transferência. Estamos apenas na gestão, há apenas práticas.” (MELMAN, 2003, p. 17)

O curso desse processo não está subordinado a nenhuma ideologia, está sob influência apenas das populações de sociedades em franco desenvolvimento que precisam, para se manter, de uma clientela de consumidores sôfregos pelo gozo pleno cujo objeto seja passível de aditivação sempre que não conseguir saciar o freguês. O objeto manipulável e manufaturável deve estar apto para curar nossa insatisfação com o mundo e conosco mesmo.

Nesse passo, o que se perde de uma vez por todas é o objeto *a* causa do desejo. Juntamente com ele desaparece de cena aquele sujeito encorajado pela busca da verdade já que agora, do que se trata, é de uma relação simétrica com o objeto. Não há falta! Ou melhor, a falta constituinte de todos e cada um dos sujeitos é negada, já que sempre haverá um objeto para tentar obstruí-la como um tampão na proporção exata à sua dimensão.

Com a falta da falta, também elimina-se o desconforto próprio da existência humana, o desconforto provocado pelo desejo, a sensação de que ainda não está como deveria ser, já que tudo está arranjado para que não haja desconsolo.

[...] o desejo é esse grande atormentador que não deixa descansar, obriga a trabalhar, a correr, a deslocar, a desobedecer, a se esforçar, etc. Em suma, a viver. Quanto ao conforto, ele é partidário da sêdção, da imobilidade, da imutabilidade e substitui a verticalidade pelo decúbito num silêncio que prefigura a morte no lugar do clamor da existência. (MELMAN, 2003, p. 60)

No modo pelo qual as coisas estão articuladas o que se obtém são gozos independentes e desembaraçados de qualquer relação com aquilo que poderia ser uma verdadeira demanda de um sujeito, ou seja, desconectado do gozo fálico e, portanto, do Outro. É nesse sentido que se diz que o sujeito se tornou autônomo. Todavia a autonomia aqui referida distingue-se radicalmente daquela proclamada pelo referencial teórico da Teoria Crítica a partir do qual percorremos o capítulo dois. Os referenciais que trazemos nessa dissertação fazem crítica a esse sujeito objetualizado, e não autônomo, embora o capitalismo diga que esse é o sujeito que tudo pode.

Se o “céu está vazio”, se eu não preciso me submeter ao Outro, se o que rege é a mão invisível do mercado e se sou amplamente incentivado a ser responsável por mim mesmo numa cultura de cada um por si, o que se atinge é uma modalidade de autonomia jamais almejada quando se proclamava a necessidade da existência de um eu autônomo e

crítico. A autonomia se desvencilhou da crítica e atinge patamares da vida humana de maneira surpreendente. Neste ponto abre-se uma discussão acerca da autoridade paterna.

A questão do declínio da função paterna tem sido amplamente debatida. Segundo Lajonquière (2000) o suposto abrandamento da função do pai simbólico tem origens na vida moderna, que trouxe em seu bojo o “declínio sociojurídico do pai” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 54) e o submeteu a leis que o impedem de tomar determinadas decisões que incidam sobre os destinos dos próprios filhos. O pai é aquele que está submetido a uma Lei e, portanto tem acesso ao desejo dentro dos seus preceitos. É justamente pelo fato de estar referido ao Outro que o pai se torna o seu representante perante o filho.

Assim, cabe concluir que é no mínimo apressurada a conclusão de que a modernidade inaugurada a toque da trindade revolucionária tenha comprometido a consistência simbólica do pai e, por acréscimo, sua devida função filiatória. Talvez, caiba dizer que, ao contrário, a modernidade elevou o pai a “um nível superior de espiritualidade”, ao ponto tal de reforçar a potestade do reconhecimento simbólico, colocando o laço filiatório ao abrigo da arbitrariedade de outras vontades. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 57)

É em função da vida coletiva e não por uma imaginada falha no exercício de sua função que a função do pai simbólico pode ser abalada, porém jamais poderá ser eliminada. A submissão original do sujeito à Lei encontra seus avatares no mito de Édipo, pois “para que haja alguma coisa que faz com que a lei seja fundada no pai, é preciso haver o assassinato do pai. As duas coisas estão estreitamente ligadas – o pai como aquele que promulga a lei é o pai morto, isto é, o símbolo do pai. O pai morto é o Nome-do-Pai” (LACAN, 1999, p. 152). Essa compreensão é indispensável visto que

a dimensão do Outro como lugar de depósito, do tesouro do significante, comporta, para que ele possa exercer plenamente sua função de Outro, que ele tenha também o significante do Outro como Outro. Também o Outro tem, além dele, esse Outro capaz de dar fundamento à lei. Essa é uma dimensão que, claro, é igualmente da ordem do significante, e que se encarnam em pessoas que sustentam essa autoridade. Que essas pessoas falem, vez por outra, ou que haja carência paterna, por exemplo, no sentido de o pai ser imbecil demais, não é o essencial. O essencial é que o sujeito, seja por que lado for, tenha adquirido a dimensão do Nome-do-Pai. (LACAN, 1999, p. 162)

Subordinar-se ao Nome-do-Pai é substituir o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno, deixar de ser o objeto parcial da mãe, e admitir o

significante paterno como símbolo, como portador da lei, como Ideal do eu por ser aquele que tem o falo. Assim sendo, poderíamos considerar que os impasses da contemporaneidade talvez não digam respeito ao declínio da imago paterna na sociedade, mas do espírito moderno das leis que a tudo atribuem o valor de certo ou errado: sobre a conduta das pessoas, sobre o modo de se relacionarem, enfim, sobre a vida coletiva. Entendemos, portanto, que a função paterna não deixará de existir enquanto haja linguagem, pois trata-se daquilo que faz mover a dialética do desejo: o fato de ao nos sujeitarmos à linguagem termos interditado o acesso ao gozo, com a proibição do incesto, ato regulador do mundo adulto.

De acordo com Lacan,

o desejo é uma coisa que se articula. O mundo no qual ele entra e progride, este mundo aqui, este baixo mundo, não é simplesmente um *Umwelt* no sentido de nele se poderem encontrar meios de saciar as necessidades, mas é um mundo onde impera a fala, que submete o desejo de cada um à lei do desejo do Outro. (LACAN, 1999, p. 194)

Dessa forma, na teoria lacaniana, tal como relembra Lajonquière (2000, p.63), o Complexo de Édipo está patenteado na linguagem, que possibilita ao sujeito a castração simbólica. À vista disso

toda frase pronunciada obedece à seqüência S₁ – S₂, cujo desdobramento pressupõe o Nome-do-Pai, significante por excelência e, portanto, pedra de toque da inconsistência estrutural das línguas ditas naturais, em que S₁ apela ao gozo da mãe, ou seja, ele é o primeiro signo lido no Outro, e S₂ um outro signo convocado pelo sujeito para entender primeiro que, por sua vez, convoca um terceiro, e assim sucessivamente. A mãe ausenta-se por conta do pai e, portanto, na formulação de cada frase o sujeito não faz senão que reinventar um significante Nome-do-Pai, embora almeje encontrar um pai capaz de lhe explicar as razões plurais das ausências maternas nesses primeiros tempos da antropogênese. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 64)

Todavia, assim como ocorre de os sujeitos encontrarem contratempos e alterações no processo de sujeição à linguagem (o que remete à origem das psicoses e do autismo) também as formações coletivas podem apresentar uma referência peculiar à função paterna. Poderíamos pensar então o modo pelo qual está encadeada a constituição da subjetividade do homem contemporâneo e considerarmos que o coletivo, através das demandas do discurso capitalista, impõe restrições ao exercício da Lei, propõe extinguir o pai – e na mesma tacada a castração – e coloca em seu lugar de autoridade a tecnociência.

Como já compreendemos, a Lei, não deixará de existir e, da mesma forma, a impossibilidade de acesso ao objeto de desejo. Contudo o proposto é “fazer de conta” que ela não está ali no Outro.³³

Uma aparente extinção da função da castração conduz o sujeito a deixar de questionar sobre a verdade, sobre a sua própria existência e, assim, o que cai é a sua barra. A incerteza deixa de ser questão para ele que se crê inteiro, não dividido, in-divíduo, que é o homem globalizado, comum, médio.

Com o apagamento dos limites, a preponderância emergente do homem médio, consolida-se na vida psíquica o ideal liberal de enriquecimento mútuo por meio de trocas não sujeitadas a nenhum tipo de regulamentação. A relação dual entre os homens liberada de todo e qualquer entrave é ainda um dos preceitos da teoria cognitivista

pois, justamente, ela é organizada com base nesse princípio. A aprendizagem direta dos caminhos de acesso, tanto ao objeto quanto a si mesmo, deve assegurar uma trajetória feliz e sem complicações. É verdade que essa relação com um sistema em que o limite assim se encontra suspenso simplifica consideravelmente a tarefa psíquica de cada um. (MELMAN, 2003, p.29)

A emergência de sujeitos regidos por essa falsa idéia de ausência de limites e de acesso absoluto ao gozo não é sem consequências. Há um preço a ser pago coletivamente e, talvez sem que percebamos, já quitamos as primeiras parcelas. Melman afirma que o resultado dessa ausência de limites incide diretamente sobre o sujeito do inconsciente, aquele outrora dividido e animado pelo desejo. Segundo o psicanalista ele perdeu seu esteio, aquilo que lhe permitia sustentar-se. Hoje, o que temos, são os homens flexíveis “perfeitamente capazes de se modificar, de se deslocar, de mudar, de empreender carreiras ou experiência diversas. Esse sujeito não tem, em todo o caso, o lugar de onde podia surgir a contradição, o fato de poder dizer não” (MELMAN, 2003, p. 39).

A empreitada psíquica do sujeito é minorada e a responsabilidade subjetiva é obscurecida em prol de uma regulação puramente orgânica e objetualizante. Isso indicaria

³³ As estruturas capitalistas já estão investindo nisso. De acordo com Castro (2007), em seu artigo “A desresponsabilização subjetiva da novilíngua e os nossos dias”, o uso da linguagem administrada no cotidiano atual visa suprimir a equivocidade e eliminar as leis da palavra como uma tentativa de fazer desaparecer a dimensão do Outro.

assim um primeiro traço da perversão³⁴ anunciada por Melman (2003) como distintivo da cultura atual.

Todavia, nenhum objeto tem a potencialidade de satisfazer o desejo humano, da mesma forma que nenhuma palavra poderia ser o equivalente perfeito de uma coisa. Falar das leis da linguagem a qual todos estamos submetidos é

então, evidentemente, se referir primeiro à lei do Simbólico, enquanto cada elemento da linguagem é símbolo dessa pura perda. Mas a essa dimensão do Simbólico deve-se acrescentar, como nos convida Lacan, as dimensões do Real e do Imaginário: a do Real vem conceitualizar esse fato de que existe um espaço resistente à formalização, um impossível de dizer; a outra, a do Imaginário, remete a essa capacidade que temos de dar uma forma ao que vem responder essa pura falta. (MELMAN, 2003, p. 89)

As regras que estabelecem a nossa forma de relacionar com o mundo e com nós mesmos não são concernentes à nossa própria escolha. Estamos todos submetidos às leis da linguagem que não nos permite fazer qualquer coisa. Tampouco é uma Lei cujo modo de aplicação está fixado para sempre. A esse respeito Melman (2003) ressalta que a castração não é a Lei decisiva e inevitável do gênero humano. Ele nos alerta para o fato de que o desenvolvimento das sociedades busca uma defesa diante da castração.

Mesmo estando liberados dos mitos e das ideologias, somos compelidos a nos referirmos a um sistema Outro. Como o “céu está vazio”, o que acabou por ocupar esse lugar, não por acaso, foram as informações que passam a se constituir na mais nova expressão de poder. “Não é mais o economista, nem o estrategista, nem o sábio, nem o padre que ocupa o primeiro lugar, é o homem da comunicação.” (MELMAN, 2003, p. 95) Esse é o cativado em que estamos presos, o que é inclusive diametralmente oposto à liberdade tão apregoada em nossos dias.

A questão que nos é apresentada hoje diz respeito à possibilidade de identificarmos se nosso desenvolvimento cultural nos concede ter uma verdadeira compreensão do determinismo que diz respeito às nossas vidas. O que nos faz parte do *húmus humano*,

³⁴ Para o neurótico o objeto ostenta a essência da ausência, é o que em psicanálise é chamado de castração. É em virtude da castração que o mundo dos objetos funciona para os neuróticos, uma vez que todo objeto evoca a “instância fálica que ele representa, mas cuja presença e cuja realidade ele de modo algum esgota” (MELMAN, 2003, p. 51). Já o perverso emprega todo o seu vigor na apreensão desse objeto. Ele opõe-se a abandoná-lo periodicamente “e entra, por isso, numa economia que vai mergulhá-lo numa forma de dependência com relação a esse objeto, diferente da que o “normal” conhece, em outras palavras, o neurótico” (MELMAN, 2003, p. 51).

como diria Lacan, é o fato de habitar a linguagem e obedecermos às suas leis, leis estas em que nada dizem respeito ao direito, ou quaisquer outras normas acordadas entre os da nossa espécie. Trata-se das leis do Outro, que não nos deixam esquecer que somos seres castrados, faltosos. Reconhecer essa falta é para o neurótico a motriz que o coloca em marcha na busca daquilo que se reconhece como seu desejo, embora nada saiba sobre ele. Desejar depende de reconhecer-se castrado e querer saber sobre o que é isso que falta e o que não nos é permitido conhecer. Pertencer ao gênero humano implica levar em conta o poder que essas leis têm sobre nós. Tendo-as reconhecido cabe a nós avaliar que aquilo que está presente na nossa cultura não se trata de uma ordem irrevogável da vida em sociedade, diante da qual teríamos que, simplesmente anuir, mas de uma situação que deve ser analisada e estudada para identificar a forma pela qual essas leis

se prestam a outras escritas, geradoras, talvez, de uma melhor resolução para nossos sintomas e de nossas relações com nós mesmos, com o mundo, nossos semelhantes, a vida social, com o “bem-estar” (MELMAN, 2003, p.109).

Algumas pessoas caem nessa armadilha, e o sofrimento psíquico é um dos “preços a pagar” nessa nova economia. A existência do sujeito passa a ser suprimida. Em uma interessante analogia, Melman (2003, p. 112) afirma que “todos nos tornamos uma espécie de funcionários, estamos capturados num sistema em que temos que assegurar, que garantir, que produzir o “bem-estar” e a satisfação dos que nos cercam”. Isso diz respeito efetivamente a todos, é o que o sistema espera de cada um. É nesse contexto que surgem os novos rolos de papéis a se desempenhar, aqui talvez se encontre a gênese do novo ofício de professor.

Atualmente, o que dá a tônica aos processos de formação de professores é a voracidade burocrático-pedagógica do discurso (psico)pedagógico hegemônico sustentado pelo conluio entre o discurso universitário e o discurso capitalista. A ilusão dos programas de formação continuada de professores amparada pelo ideal (psico)pedagógico hegemônico é, parafraseando Melman (2003), a de se poder criar um professor sem gravidade quando justamente o que a psicanálise nos permite identificar é que o que diz respeito à educação é justamente a gravidade. Se não há o encontro com a gravidade e a densidade de um outro não há efeito educativo, uma vez que aquilo que está em pauta na educação é que o adulto que está perante uma criança deve dar testemunho de sua castração. Contudo, a proposta que nos é feita é de fugirmos dessa questão dilemática própria da pedagogia.

Nem o conhecimento e tampouco a afetividade, temas caros à pedagogia, engendram o testemunho da castração, aquilo que dá gravidade ao adulto. É certo que não há como se professar no vazio. É no contexto do ensino dos conteúdos que se dá o encontro com a gravidade e a densidade daquele que professa certo saber paterno. Contudo, atualmente, o discurso (psico)pedagógico hegemônico não se propõe a enfrentar esse dilema. O professor, hoje, não encontra mais o seu lugar de representante do mundo adulto uma vez que não há mais espera. Aquele pequeno ser humano que chega ao nosso mundo já não precisa aguardar o dia em que irá crescer para ter um falo como o de seu pai. Ele entra direto no jogo da troca de objetos, a criança participa – sabemos – ativamente do mercado de consumo. É na busca de objetos que ela também se engaja, e o ideal do mercado é que vai constituir para ela o seu Eu ideal. Se o pai já não se configura como o Ideal do eu, a transferência com o professor deixa de ser relevante.

Nesse movimento, o professor perde suas referências históricas e se encontra liberado da relação tradicional que o liga a uma dívida simbólica que ele teria que pagar. Assim, ele perde as suas referências que dizem respeito ao Outro, e isso incide diretamente sobre o seu engajamento no ato educativo. A ciência, a informação e a imprensa passam a substituir esse Outro já que vêm sob sua pele lhe ordenar o que e como fazer. O resultado

dessa operação que está no centro dos programas de formação continuada não poderia ser outro senão um sujeito altamente manipulável.

De acordo com Melman,

quem sucedeu o Outro, o grande Outro como lugar de onde éramos suscetíveis de receber mensagens, foi, eu já disse, a informação. Hoje tudo que se passa como *auto* e, na realidade, integralmente fabricado pelo que provém desse poder, justamente identificado como real, que é o mundo da informação. O sujeito é colocado numa posição de submissão involuntária com relação ao que está em questão de um modo perfeitamente hipnótico, hipnotizante. É uma verdadeira ameaça, na medida em que a manipulação de massa – das massas –, outrora reservada aos países ditatoriais, doravante é também apanágio das democracias. (MELMAN, 2003, p. 151)

Dessa forma, parece-nos que o sujeito, tal qual como concebido pela teoria psicanalítica, aquele regido pelo inconsciente, é dissimulado. Interpretamos que está em marcha um movimento que tende a esconder esse sujeito. A crise na cultura levaria todos a se portarem como indivíduos.

O sujeito se torna efêmero e toda tentativa de emersão, de escapar ao desvio padrão das estatísticas, é tratada com um novo curso, com novo conteúdo, para a nova necessidade que surge. O intento de dominar o processo educativo nos últimos anos levou as propostas de formação continuada de professores a percorrer as teorias cognitivistas, as estratégias de gestão, logo a economia. Qual será a próxima disciplina a compor as propostas de formação? Deveríamos perguntar-nos por que se pressupõe que, assim como preconizado no Islã, a formação permanente deva ocorrer *desde la cuna hasta la tumba*³⁵ (UNESCO, 1973, p56.).

O discurso do universitário, tomado pela tecnociência, é que fabrica essas ilusões pedagógicas de completude, que alimenta a crença de que a fórmula certa que nos permitirá dominar o real estará no próximo método de intervenção. O discurso do capitalista, por sua vez, é aquele que fornece arrimo para a produção incessante de objetos pelo discurso universitário. Está inscrito no matema, onde o S2 está ali, o tempo todo, em produção:

³⁵ Do berço até a tumba.

CAPITALISTA



UNIVERSITÁRIO



Isso nos permite situar a configuração do mal-estar que abordamos anteriormente. O sujeito se ressentir por uma ausência de esteio. Ele está só no circuito dos objetos efêmeros, ou seja, todas novas teorias e métodos utilizados na formação. São os *gadgets*, a respeito dos quais nos ensinava Lacan.

O mal-estar é constitutivo do sujeito, porém, ao se fixar nos objetos e deparar-se com a garantia de satisfação, de que vai dar certo, o impossível do ato de educar passa a ser interpretado como impotência, e a culpa passa a ser do sujeito. Impotente passa a ser o professor. Não é a educação que é impossível agora. A educação é considerada como plenamente possível e, se não funciona, o professor é que é fraco. Nesse passo, o mal-estar do sujeito deixa de ser fundante e passa a ser engessante, pois o professor abstém-se de professar já que se crê incapaz.

A idéia da formação continuada assume então um movimento tresloucado de aditivação de competências ao professor e o impede de agir “naturalmente” sob o risco de infectar o processo. Ele já não pode reconhecer a sua dívida, dar seu testemunho daquilo que em psicanálise se chama castração porque, opostamente, o que se veicula nas propostas de formação – aqui é importante lembrar que são todas aquelas que têm por objetivo manter o funcionamento do sistema, incluindo a das crianças – é que ela não há. O gozo está garantido no próximo objeto disposto a atender ao seu suposto desejo.

Ao contrário, o novo "acompanhante de pesquisas pessoais" deve seguir à risca os manuais com métodos higienizados que garantirão, quem sabe, a boa colocação na próxima classificação do mercado. É precisamente isto que os programas de formação continuada de professores ignoram: não adianta entrar na festa dos saberes inventados,

tomar suas doses graduais de potência³⁶ e supor que a “ereção sem sujeito” (VOLTOLINI, 2007, p. 120) será capaz de manter o funcionamento da máquina.

Contudo, ainda temos que ordenar o mundo para as crianças, para isso sabemos que temos que professar certo saber paterno. O discurso do capitalista, como pudemos observar, vai na contramão desse saber, por isso pode ser considerado um antidiscurso. Justamente por não se referir ao Outro.

³⁶ Durante a banca de qualificação o professor Leandro de Lajonquière usou o termo “viagra pedagógico” citando uma expressão utilizada por seu colega professor Estanislau Antelo.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Sobre a indústria da cultura*. Coimbra: Ângelus Novus, 2003.
- _____. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1985.
- _____. *Sociologica*. Madrid: Taurus, 1966.
- ALBERTI, Sônia. *O discurso do capitalista e o mal estar na cultura*. Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: www.estadosgerais.org. Acesso em: 2008.
- AMIGO, Silvia. In *Os discursos e a cura*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.
- ANDERSON, J. A. *Accountability in education*. In IAE, IIEP, UNESCO. Paris, 2005. (Education Policy Series). Disponível em: <http://www.unesco.org/iiep/>. Acesso em: 2008.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2007.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AVANCINI, Marta. Formação em foco. Seção Observatório. *Revista Educação*. Ano 11 – n.º 131. São Paulo: Editora Segmento, março de 2008.
- BARROS, Rubem. Docentes na berlinda. Dossiê. *Revista Educação*. Ano 11 – n.º 131. São Paulo: Editora Segmento, março de 2008.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, V. 36, n. 128, p. 337-401, maio/ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 2008.
- BURGARELLI, Cristóvão Giovani. *Linguagem e escrita: por uma concepção que inclua o corpo*. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- _____. Sobre o sujeito do inconsciente. *Estilos da Clínica* (USP), v. 12, p. 37-47, 2007.
- CASTRO, Claudio de Moura. Salário de professor. Ponto de vista. *Revista Veja*. Ano 41, ed. 2047. São Paulo: Editora Abril, 13 de fevereiro de 2008.
- CASTRO, Juliana de Miranda e. A desresponsabilização subjetiva da novilíngua e os nossos dias. In *Escrita e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007.
- COUTINHO JORGE, Marco Antônio. *Sexo e discurso em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1988.
- COUTINHO JORGE, Marco Antônio e RINALDI, Doris (orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

FAVARO, Thomaz. A melhor escola do mundo. Educação. *Revista Veja*. Ano 41, ed. 2048. São Paulo: Editora Abril, 20 de fevereiro de 2008.

FLESLER, Alba. In *Os discursos e a cura*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. Professor está mal preparado, diz secretária. Cotidiano. Da reportagem local. São Paulo: *Jornal Folha de São Paulo*, 14 de março de 2008.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu. (1913 [1912-13]) In Edição *standard* brasileira das *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. Além do princípio do prazer. (1920) In *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*, volume II: 1915 – 1920. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Um estudo autobiográfico. (1925 [1924]) In Edição *standard* brasileira das *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. O futuro de uma ilusão. (1927) In Edição *standard* brasileira das *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. O mal estar na civilização. (1930 [1929]) In Edição *standard* brasileira das *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GOLDENBERG, Ricardo. (org.) *Goza! Capitalismo, globalização e psicanálise*. Salvador: Ed. Ágalma, 1997.

_____. *Política e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007

HOBBSBAWN, Eric J. *A Era das revoluções: Europa 1789 -1948*. Rio de Janeiro: Paz e Temi, 1977.

_____. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo, SP: Centauro Editora, 2000.

IOSCHPE, Gustavo. Educação de quem? Para quem? *Revista Veja*. Ano 41, ed. 2043. São Paulo: Editora Abril, 16 de janeiro de 2008.

KEHL, Maria Rita (org.). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

LACAN, Jacques. (1966) *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1957-58) *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. (1969-70) *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1971) *El Seminario, libro 18: de un discurso que no fuese del semblante*. [Versão da Escola Freudiana da Argentina]. Disponível em: www.psiccoanalisis.org . Acesso em: 2008.

_____. (1971-72) *El Seminario, libro 19: ... ou pire*. [Versão da Escola Freudiana da Argentina]. Disponível em: www.psicoanalisis.org. Acesso em: 2008.

_____. (1971-72) *El saber del psicoanalista*. [Versão da Escola Freudiana da Argentina]. Disponível em: www.psicoanalisis.org. Acesso em: 2008.

_____. (1972) *El discurso capitalista* [Versão da Escola Freudiana da Argentina]. Disponível em: www.psicoanalisis.org. Acesso em: 2008.

_____. (1972-73) *O Seminário, livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1975) *Conferencias y conversaciones en universidades norteamericanas* Trad. de M^a José Muñoz y Juan Bauzá <http://www.circulofreudiano.com.ar/universidad.html>. Acesso em: 2008.

_____. (1977) *Psicoanálisis, radiofonía y televisión*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1993.

_____. (1977) Abertura da seção clínica Vincennes. Texto publicado em *Ornicar?* n.º 9, 1977, pág. 7-14. <http://www.traco-freudiano.org>. Acesso em: 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Psicanálise, modernidade e fraternidade – notas introdutórias. In *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. *Estilos da Clínica*. [online]. jun. 2003, vol.8, n.15 [citado 07 Maio 2008], p.140-159. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 2008.

_____. A infância, a escola e os adultos. In *Colóquio do Lepsi* IP/FE-USP, 5, 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 2008.

LAURENT, Eric (org.). *Lacan y los discursos*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial, 1992.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEBRUN, Jean-Pierre. *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MELMAN, Charles. *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço/entrevistas por Jean-Pierre Lebrun*. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

NANCLARES, Anália. In *Os discursos e a cura*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

PEREIRA, Camila. Modelo de negócio. Educação. *Revista Veja*. Ano 41, ed. 2051. São Paulo: Editora Abril, 12 de março de 2008.

QUINET, Antônio. *Psicose e laço social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

REGO, Teresa Cristina e MELLO, Guiomar N. *Formação de professores na América Latina e Caribe*: a busca por inovação e eficiência. Brasília: UNESCO/MEC/BID, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ROURE, Glacy Queirós de. *Criança-objeto*: entre o desejo e o gozo. Campinas: Unicamp, 2002.

SOUÉIX, André. In *Goza!* Capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ed. Ágalma, 1997.

TANGUY, Lucia e ROPÉ, Françoise (org.) *Saberes e competências*: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

TEDESCO, Juan Carlos y FANFANI, Emilio T. *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasília: UNESCO/MEC/BID, 2002.

TEIXEIRA, Marcus do Rio. In *Goza!* Capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ed. Ágalma, 1997.

UNESCO. *Aprender a ser*. La educación del futuro. Versión española de Carmen Paredes de Castro. Madrid: Alianza Editorial S. A., 1973.

_____. *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Org. Jacques Delors. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____ e OIT. *Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa à condição docente*: do que trata a recomendação? quem deve utilizá-la? Brasília: UNESCO/OIT, 2002.

_____. *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008*: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008.

VEGH, Isidoro. et al. *Os discursos e a cura*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

VOLTOLINI, Rinaldo. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. In *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. esp., p.119-139, jun. 2007 – ISSN: 1676-2592.

WAINSZTEIN, Silvia. In *Os discursos e a cura*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

WEINBERG, Monica. Premiar o mérito. Entrevista. *Revista Veja*. Ano 41, ed. 2047. São Paulo: Editora Abril, 13 de fevereiro de 2008.