



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

ANTÔNIO CARLOS CAU GOMES DOS SANTOS

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Stella Rodrigues dos Santos

**UMA BUSCA POR ESCUTA(S) NA EDUCAÇÃO:
o ouço não com-porta**

SALVADOR

2003

Antônio Carlos Cau Gomes dos Santos

**UMA BUSCA POR ESCUTA(S) NA EDUCAÇÃO:
o ouço não com-porta**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Stella Rodrigues dos Santos

Salvador

2003

Antônio Carlos Cau Gomes dos Santos

**UMA BUSCA POR ESCUTA(S) NA EDUCAÇÃO:
o ouço não com-porta**

Esta dissertação de mestrado foi julgada e aprovada para obtenção do grau de
Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade

Universidade do Estado da Bahia

Salvador, 15 de abril de 2003.

Jaci Maria Ferraz de Menezes, Dra.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Nadia Hage Fialho, Dra.

Andréa Hortelo Fernandez, Dra.

Stella Rodrigues dos Santos, Dra.
(orientadora)

RESUMO

Em **Uma busca por escuta(s) na educação: o ouço não com-porta** procede-se a uma análise sobre o não lugar da escuta nas práticas educativas escolares inspiradas nos aportes da pedagogia moderna e legitimidade pelos princípios iluministas. Discuto as implicações de tais práticas no que concerne as tensões vividas pelos sujeitos nela envolvidos – educador-educando – as quais se materializam como manifestações sintomáticas diante do saber. Para ampliar a compreensão desse processo, empreendeu-se um mapeamento de pesquisas empíricas, em sala de aula, as quais trazem relevantes contribuições para se pensar as raízes do fenômeno comumente denominado de fracasso escolar, também, para se refletir sobre o vazio da escuta na relação educador-educando e as implicações disso na apropriação, pelos educandos, dos saberes elaborados que a escola tem por função socializar. Numa perspectiva propositiva abre-se uma discussão que entrecruza psicanálise e educação, com o intuito de contribuir para o debate em defesa de práticas educativas pautadas na escuta como dispositivo capaz de favorecer o acolhimento dos sujeitos cognitivo e de desejo.

ABSTRACT

In “Uma busca por escuta(s) na educação: o ouço não com-porta”, an analysis of the “nonplace” of the hearing in the school educational practices, inspired by modern pedagogy approaches and authorized by the Enlightenment principles, is made. The implications of that practices according to the tensions experienced by them the subjects involved by them the educator and the would be educated are discussed. That tensions take place as symptomatic manifestations in face of the knowledge. To make the comprehension of this process more extensive, it is developed a map of empirical researches in the classroom because: they bring us relevant contributions to help us to think about the roots of the phenomenon usually known as school failure; they help us to reflect about the emptiness in the hearing in the educator – the would be educator relationship; and they help us to reflect about the effects of the appropriation by the would be educated of the knowledge the school has to socialize. In a prepositional approach, “Uma busca por escuta(s) na educação ...”, opens a discussion that mix psychoanalysis and education in order to contribute to a debate defending educational practices guided in the hearing as an instrument able to increase the tutorage of the speaking subjects and desires.

Aos meus pais Elza, Maria da Conceição e Antônio

A todos os meus irmãos

A meu filho Fábio Roberto

*A Istela (Stella Rodrigues dos Santos), uma
nordestina guerreira que tanto me ensinou, inclusive
por conseguir despertar em mim uma escuta: “atrás
da porta não há nada”.*

*A todos que colaboraram, direta e/ou indiretamente, para
realização deste Sonho de Ícaro.*

À psicanálise, que modificou (a) minha vida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	28
A NÃO-ESCUA E O MAL-ESTAR NA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR	
CAPÍTULO 2	46
O FRACASSO ESCOLAR E O MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO DESDE EMÍLIO	
CAPÍTULO 3	65
DISCURSO PEDAGÓGICO: ENTRE O DISCURSO DO MESTRE E O DISCURSO UNIVERSITÁRIO	
CAPÍTULO 4	87
DIÁLOGO E ESCUTA: TECENDO OS FIOS DA REDE	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
GLOSSÁRIO	130
REFERÊNCIAS	136

INTRODUÇÃO

O sonho da razão cria monstros
(Goya; 1746-1828)

Tratar da não-escuta dos sujeitos – educando-educador – nas práticas educativas em sala de aula, como objeto de reflexão no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, tem sua origem em escutas clínicas de educadores. Na posição de analisandos, “os mestres” fazem deslizar, em pedidos de socorro, suas dores com relação a expectativas frustradas ante seus educandos. Os fragmentos de estudos de caso a seguir confirmam a conflitualidade desses educadores:

Prof^o 1: Eu faço de tudo e os resultados são desalentadores (...)
É uma vida de sacrifícios (...) uma missão ordinária, sem bons salários, tendo que correr de um lugar para outro, se quiser sobreviver com alguma decência (...) e o pior é ver o sistema de ensino sendo sucateado e os alunos cada vez mais alienados (...) tão desinteressados (...).

Prof^o 2: Vivo cansado de tudo, é da escola, é dos alunos, que não querem aprender outras coisas senão fórmulas de passar no vestibular (...) Não foi para isso que me preparei (...)
Se eu fosse mais jovem, jogava tudo para cima e escolhia qualquer coisa menos sofrida (...) Quem não se vende e guarda sua dignidade, propósitos e compromissos – pode acreditar – sabe o que é viver no Inferno de Dante (...).

Esse foi, sem dúvida, o lugar primeiro em que minha escuta flagrou um conflito entre o ideal do sujeito e a impossibilidade, deste sujeito, de atender à demanda do Outro. As práticas educacionais na escola, inspiradas nos aportes da pedagogia moderna, inaugurada sob a égide da cientificidade iluminista, institui um vazio, um não-lugar, referente à negação do outro como sujeito de desejo, de fala e de discurso. A imposição da negação desse sujeito vem-se arrastando ao longo da pedagogia institucionalizada. De tempos em tempos, aparece

travestida de discursividades modernizantes, sem, contudo, afetar o núcleo de sustentação de seus pilares – a racionalidade como única forma de apreensão do mundo, a homogeneização, o controle, o totalitarismo, a universalidade e, sobretudo, a harmonia, num espaço eivado de conflitualidade e multifacetado, como é o da sala de aula.

Com efeito, a questão que se coloca como precaução nesta pesquisa concerne em trazer para o centro do debate a tensão que se instaura nas práticas educativas escolares, entre o impossível e o necessário. É no intervalo entre a demanda do sujeito do desejo e a necessidade – compreendida como exigência da cultura, ler e escrever, por exemplo – que se estabelece um impasse de difícil negociação. É neste lugar que a escuta faz sentido.

A partir da problemática e do problema aqui anunciados, pretendo defender um lugar para as escutas nas práticas educativas escolares sob o argumento de que, a despeito das crenças universalizantes e homogeneizadoras da vontade de controle do discurso pedagógico moderno, é possível um movimento no seio da escola capaz de compreender e acolher a transgressão que se efetiva como criação e desejo de saber.

A intenção consiste, então, em visibilizar as tensões vividas pelos sujeitos da prática educativa, educador/educando, as quais se materializam enquanto manifestações sintomáticas diante do saber, indicando, assim, o que se perde quando a escuta é negada nessa difícil tarefa de ensinar e aprender.

Pretende-se, portanto, encontrar a raiz fundante da negação da escuta nas práticas educativas de viés iluminista, mediante a análise de pesquisas realizadas no cotidiano da escola. A partir de então, sugiro o redimensionamento das práticas escolares, embasado em algumas contribuições da psicanálise e nos ensinamentos de Paulo Freire. O intento é sustentar a

defesa por uma educação em que a escuta ocupe um lugar para o acolhimento e o enfrentamento dos desafios, quando se tem por horizonte o ensinar e o aprender.

Para o alcance desse estudo, recorri às leituras concernentes à pedagogia para compreender a posição ocupada pelos educadores em seus discursos e me aproximar da trama tecida entre desejo e demandas, na qual se encontra um mal-estar de difícil entendimento pelos educadores, que não têm, na sua formação, a oportunidade de problematizar e relativizar a concepção de plenitude de que se reveste, historicamente, o discurso pedagógico.

Questiono no âmbito deste trabalho acadêmico a eficácia de um projeto educativo que espera do outro a realização de plenitude diante do proposto. Não por acaso Comênio (1957) foi considerado um dos fundadores da pedagogia moderna, ao afirmar que “a escola é uma verdadeira oficina de homens (...) onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos” (p. 55). Sob essa ótica, não há lugar para o sujeito desejante, tampouco para a escuta. Escutar quem? O quê? Um não é todos, e nem todos estabelecem homogeneamente a relação suposta de uma aprendizagem eficaz nos moldes universalizantes de Comênio.

Percorrendo o longo itinerário da construção histórica das bases fundantes da pedagogia moderna, vale a pena citar alguns trechos dos escritos de Comênio, para que se possa se acercar da questão central deste trabalho – compreender as raízes do não-lugar da escuta na prática educativa em sala de aula, onde as conflitualidades das relações e dos jogos que se instauram no discurso pedagógico ecoam nas práticas concretas. Segundo Comênio,

Todo homem nasce apto por natureza para adquirir conhecimento das coisas: primeiro, porque é imagem de Deus. (Segundo) porque é resumo do universo (microcosmo). Não é necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o germen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza (p. 102-4). Ninguém acredite que o homem pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem. (...) A cultura é necessária a todos.

(...) A criatura racional não deve ser conduzida por meio de gritos, de prisões e de bastonadas, mas pela razão (p. 120-5). Devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos, rapazes e raparigas.(p. 139)

A evocação a Comênio justifica-se pelo fato de muitos concordarem, apesar das controvérsias, com a idéia de que teria ele inaugurado aspectos fundantes da pedagogia moderna. Há nele, por exemplo, uma concepção da existência *a priori* e de uma natureza humana dotada de perfeição, uma forte crença no poder da razão e na homogeneização da instrução para todos – pela interferência do Estado – e uma defesa da cultura geral como condição básica para se alcançar consenso (Paiva, 1983). Além disso, atenta Paiva, Comênio teve ainda o mérito de propor uma pedagogia “política”, na qual relaciona sua didática com uma sociopolítica globalizante.

Embora já se encontre aí o embrião da pedagogia, ela tem sua história datada no século XVIII com o projeto moderno de ciência. Como tal, inspira-se nos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa, nos valores plantados pela industrialização e nas noções de natureza humana universal, autonomia do sujeito e emancipação humana pela razão. Os princípios preconizados por Francis Bacon para o conhecimento e o domínio da natureza, como fruto da experiência sensorial, também foram reivindicados na educação da criança, concebida como natureza. Assim, a ciência moderna inspirou a construção das bases fundantes do processo ensino e aprendizagem, cuja legitimidade de sustentação encontra seus fundamentos na psicologia, configurada nos moldes das ciências ditas da natureza.

É das Luzes, então, que devo partir, tomando a pedagogia na sua expressão institucionalizada, e o século XVIII como o período da sua emergência, não porque, conforme Libâneo (1999), nele “surtem grandes nomes da pedagogia clássica, como Rousseau e Pestalozzi, mas porque se desenvolve a educação pública estatal e inicia-se a educação nacional. (p. 156).

Emergem daí as representações, na pedagogia, de um ideal de formação plena da personalidade, de um ensino esclarecido ou iluminado por uma razão universal, de um otimismo nas possibilidades de mudança do mundo pela educação dos jovens e, sobretudo, a crença na completude do sujeito. Tal sujeito fica restrito à consciência, isto é, apenas se reconhece como sujeito da consciência, de um conhecimento absorvido e reproduzido a partir dos ensinamentos externos. Em contrapartida, o sujeito do inconsciente, o da psicanálise, lida com a elaboração do saber, reconhecendo que nenhum saber, conhecimento ou verdade podem ser tomados como absolutos – o sujeito é, por si mesmo, dividido, um sempre vir-a-ser.

São derivadas também da concepção iluminista as práticas de ensino. Analisadas em sala de aula pelo viés das relações educando-educador, tais práticas têm-se objetivado por um movimento de polarização que enfatiza ora o educador, ora o educando, ou, ainda, a relação professor e aluno sem levar em consideração a subjetividade a ela inerente. Essa polarização resulta como conseqüência e não como origem do processo de ensino formal que ocorre na escola. A raiz desse problema pode ser buscada nas bases epistemológicas que forjaram a constituição da psicologia enquanto ciência (século XIX) que, por sua vez, ofereceu os princípios para a emergência de teorias da aprendizagem fundadas sob o anteparo de uma cientificidade.

Uma possível explicação para esse contexto foi apresentada por Fialho (1988), em sua pesquisa, na qual discute “os fundamentos epistemológicos através de certos conceitos – de uso corrente nas salas de aula” (p. 07), e pontua “a necessidade de definição e de redefinição da plataforma epistemológica, que tem servido à Pedagogia”. A autora considera que, na educação, com freqüência recorrem-se a três áreas para constituir a identidade epistemológica

da pedagogia. São elas: a sociologia da educação, o campo das filosofias da educação e a práxis pedagógica. Fialho procede a uma leitura crítica do modo pelo qual se tem constituído o campo pedagógico. Cito a autora:

Entendermos que as insuficiências teóricas que se refletem na práxis pedagógica – seja porque há falta de teorias no sentido de suficiente teorização sobre o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula, seja porque há precária utilização das teorias existentes, quando aplicadas ao processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve na sala de aula – distorcem a compreensão do real. (p. 10-1)

Para fundamentar sua articulação, expõe os seguintes argumentos:

Em primeiro lugar (...) a aprendizagem se processa dentro da sala de aula com o professor e os alunos. Ou seja, as teorias, em geral, não incluem a referência de que o ensino e a aprendizagem inscrevem-se sob o signo das relações entre sujeitos, instituições e conhecimentos.

Em segundo lugar, acreditamos que essas teorias distorcem o real, devido ao fato de que além de não atentarem para tal especificidade, tampouco são construídas a partir da verificação daquilo que, em sala de aula, ocorre enquanto processo de ensino e aprendizagem. (p.11)

Fialho traz para a discussão a questão crucial da práxis pedagógica, que está predominantemente pautada em “referências conceituais e operativas” (p. 11) de outras áreas, incluindo-se também o campo da psicologia, sem que sejam dedicados os “tratamentos epistemológicos aos conceitos e categorias desses outros campos”. Deixa claro que essas transposições e montagens, muitas vezes acríticas, numa tentativa de atribuir à pedagogia o estatuto científico, constituem-se em uma questão a ser analisada. Posso, portanto, entender que um estudo sobre o discurso pedagógico deve levar em consideração esses aspectos epistemológicos.

São muitas as produções teóricas que ainda analisam o processo ensino-aprendizagem dicotomizando os termos desse processo, enfatizando ora um, ora outro, e esquecem o ponto

crítico do problema, precisamente, as práticas de ensino. Não pretendo com isso tomar um termo pelo outro, como se entre eles não houvesse diferença conceitual de implicação prática. Aqui pontuo a necessidade de se eleger a relação como o centro da questão, marcando as posições que educador e educando ocupam nos discursos.

Além disso, é importante esclarecer que se trata de duas dimensões imbricadas num mesmo processo, isoladas apenas para efeito de estudo. Parto do pressuposto de que separar uma e outra supõe provocar o mutilamento de uma dinâmica que só se efetiva de forma complexa, por conta da entrada de sujeitos, educador-educando, que, na busca de apropriação de um determinado saber, deparam-se com o mal-estar necessário à sua estruturação.

Na base da recorrência intermitente à separação desses termos, seja no âmbito das pesquisas que tratam da temática, seja na prática educativa, encontra-se a visão mecanicista, uma compreensão empirista de aprendizagem, inscrita no campo dos estudos psicológicos, através da corrente behaviorista. Essa compreensão foi formulada a partir da seguinte premissa, assim expressa por Skinner (1967): “aprendizagem é mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência” (p.9).

Eleita como princípio, conscientemente ou não, essa alusão orienta, ainda hoje, majoritariamente as práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino e contribui, sobremaneira, para a abordagem mutilante do processo ensino/aprendizagem. Vale dizer que o behaviorismo representa, no âmbito da psicologia, o ideal de cientificidade proposto pelo empirismo, que afirma ser fonte de todo o conhecimento a experiência sensível, ou seja, o conteúdo da mente é constituído de sensações, percepções, idéias e fatos. Tais idéias são cópias ou imagens retiradas das impressões apreendidas pelos órgãos dos sentidos. Nessa perspectiva, a mente humana é produto das impressões, e o que se percebe são os aspectos da

realidade que, por associação, formam a cadeia do conhecimento. As associações são produzidas por contigüidade, semelhança ou sucessão de informações e dados recolhidos da realidade.

Os princípios traçados pelos empiristas históricos Locke e Hume, revigorados pelo positivismo de Comte, que defende nas ciências sociais a adoção dos mesmos critérios de validade científica, são abraçados pela psicologia, ainda no final do século XIX como um campo independente do conhecimento. O behaviorismo firma-se, então, como programa de pesquisa experimental, elegendo a aprendizagem como núcleo central de interesse e, mais especificamente, o condicionamento.

Compreendida como produto do treino ou experiência sensorial, visando à mudança comportamental previamente programada, a aprendizagem é reduzida a condicionamento, através do qual as respostas a estímulos são passíveis de serem previstas, medidas e controladas. Sob essa ótica, as pesquisas concernentes à aprendizagem são, na verdade, pesquisas sobre condicionamento, apresentado em duas principais versões: o clássico e o operante.

O primeiro, conhecido como condicionamento respondente, refere-se à relação entre um estímulo antecedente e uma resposta que lhe é, naturalmente, conseqüente. Isso se processa mediante a observação de respostas incondicionadas a estímulos incondicionados, ou seja, a estímulos que provocam, fatalmente, uma reação. Esse tipo de condicionamento baseia-se na Fisiologia, ligada ao nome de Pavlov, exaustivamente criticado pelo reducionismo dos seus experimentos ao biológico e pela transferência de resultados para o animal simbólico, o homem.

Com o passar do tempo, o condicionamento respondente revelou-se insuficiente para a explicação de aprendizagens complexas, e sua validação restringiu-se à aplicação dos comportamentos involuntários e das reações emocionais. Foi, então, superado pelo condicionamento operante, formulado por Skinner, que desloca a ênfase do estímulo antecedente para o estímulo conseqüente (reforço), como recurso para garantir a manutenção ou extinção de certo(s) comportamento(s).

A despeito disso, pelo grande poder de controle do comportamento, as pesquisas sobre condicionamento foram se sofisticando cada vez mais. Os esforços para provar que o comportamento é modelado têm sido incessantes. Há uma crença de que o aprofundamento dessa linha de análise findará por oferecer um modelo de aprendizagem que resolverá todos os problemas. Não é por acaso que, mesmo nos cursos de psicologia mais atuais, ainda que apresentem avanços consideráveis, persiste uma excessiva valorização de laboratórios de psicologia experimental.

Nessa perspectiva, conclui-se que o sujeito da aprendizagem é um mero receptáculo de informações, passível de ser moldado. Ainda, a aprendizagem, resultante de treino e/ou experiência, prescinde das motivações, significações e da atividade organizadora do sujeito. Também não tem sentido falar da relação ensino/aprendizagem e sim de identidade entre os dois termos, porque a medida da aprendizagem é o ensino baseado em práticas pedagógicas que silenciam os alunos, os isolam e os submetem à autoridade.

Como conseqüência, tanto o mundo dos conteúdos elencados no quadro de giz, mesmo destituído de sentido para quem copia, quanto a repetição daquilo que disse o professor resultarão em conhecimento, mediante o aprendizado pela visão e pela audição. Esse modelo se transformou numa crença cristalizada nas práticas pedagógicas, em todos os níveis de

ensino, expressa pela “educação bancária”, como tantas vezes denuncia Paulo Freire. No âmbito dessa compreensão, o professor passa a ser o centro da ação, o ensinador, e o aluno, o copista, o aprendiz.

Com efeito, uma pedagogia apoiada nessa crença tende a valorizar as relações hierárquicas, o repasse do conhecimento, a redução da aprendizagem àquilo atestado apenas pelos órgãos dos sentidos e, sobretudo, a considerar o aluno como um receptor passivo e anulado no seu próprio esforço de conhecer e, também, apartado da sua capacidade criadora e inventiva. Esse modelo de educação, bastante criticado por Paulo Freire, em especial na *Pedagogia do oprimido* (1979), tem embasado grande parte dos processos de ensino e está apoiado no associacionismo em geral e no behaviorismo de Skinner, em particular.

No outro extremo, e opondo-se ao empirismo, encontram-se aqueles que acreditam ser as possibilidades do conhecimento uma condição dada aprioristicamente. Dito de outro modo, cada um traz na bagagem hereditária essas possibilidades, que serão submetidas ao processo maturacional. Relativiza-se, desse modo, a experiência, absolutizando o sujeito.

A pedagogia decorrente dessa posição epistemológica centra-se no aluno, atribuindo-lhe qualidades que ele não tem, a exemplo de domínio de conhecimento sistematizado em determinadas áreas, capacidade de abstração suficiente para dar conta de determinadas imposições de disciplinas mais abstratas e volume de informações devidamente organizadas. Conforme Fernando Becker (1993), “o suporte psicológico deste modelo é dado, na psicologia, pela obra de Carl Rogers, pelos mentores da escola nova” (p. 10).

Becker realizou uma pesquisa cuja proposta foi a de estabelecer uma relação entre epistemologia e prática pedagógica de professores do ensino médio e superior. O resultado dessa pesquisa prova que, no universo pesquisado, grande parte dos professores entrevistados

apóia sua forma de ensino na concepção empirista, mesmo não tendo consciência disso. Outros buscam no inatismo as explicações para as dificuldades ou facilidades dos alunos em determinadas disciplinas. O estudo de Becker assinala também que as práticas educativas inspiradas nesses modelos se revestem do que ele chama de “arrogância didática”, cuja crença no ensino é a de um poder ilimitado para produzir aprendizagem. A repetição mecânica, o reprodutivismo, o autoritarismo são alguns aspectos delineados no estudo do autor.

A hipótese de Becker, ainda nesse trabalho, é a de que “o ensino escolar, em vez de promover, opõe-se à construção do conhecimento, na medida em que pratica formas autoritárias deste mesmo ensino” (p. 335). Tais estudos chamam atenção para a importância de se aprofundar pesquisas que vinculem epistemologia e pedagogia, tendo em conta as rupturas ocorridas no seio da ciência, as quais acabam impactando o ensino. A crítica epistemológica da práxis pedagógica pode contribuir para fazer avançar as práticas educativas, presas ainda às orientações de outros campos de conhecimento.

Numa crítica radical, de natureza epistemológica, ao ato de conhecer, Gaston Bachelard insistiu na tese de que “a filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia” (p. 23) que possibilite a criação e a invenção. Isso supõe um processo de ensino-aprendizagem que ceda lugar para a formação de espírito inquiridor, questionador, um espírito movido pela constante necessidade de mudança. Como afirma o próprio Bachelard, “é pelas revoluções espirituais que a invenção científica exige, o homem torna-se uma espécie mutante ou, melhor dizendo, uma espécie que tem necessidade de mudar, que sofre se não mudar. Espiritualmente, o homem tem necessidade de necessidades” (p. 25).

Tal afirmação converge para um dos fundamentos psicanalíticos, o de que o sujeito é de falta/dividido e, então, de desejo, contrariando, desse modo, a noção de sujeito pleno com a

qual trabalha a pedagogia moderna. Uma pedagogia que se queira transformadora coloca em seu horizonte a possibilidade de instauração de fome e sede de conhecimento e também de saber.

A necessidade de que trata Bachelard guarda estreita ligação com as reflexões de Piaget a respeito dos desequilíbrios necessários para a construção do conhecimento, na qual a busca do equilíbrio é sempre impulsionada por uma necessidade epistemológica, um desassossego e um desconforto quando da solução de um problema. A prática pedagógica de inspiração iluminista, ao contrário, trabalha na contramão dessa provocação porque, partindo do pressuposto do vazio do outro, luta por enchê-lo. Ao se afirmar que o conhecimento se dá por acúmulo de conteúdo, entende-se também que ele se processa linearmente, na direção de um evolucionismo *ad infinitum*. Essa ingenuidade empiricista na educação nunca atendeu às demandas de quem, movido por sua incompletude, quer conhecer.

Recorro mais uma vez a Bachelard (1996), cuja noção de obstáculos epistemológicos torna-se rentável para discutir as rupturas que ocorrem no processo de conhecer. “É no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos” (p. 17). Com isso, Bachelard procura explicar as discontinuidades no conhecimento científico, o que vai chamar de rupturas epistemológicas. Suas teses oferecem uma contribuição especial para o debate em torno do ensino, tendo em vista que, neste campo, o homem lida com abstrações. O conhecimento aí se reveste de complexidade, pois exige uma atividade intelectual, o que descola o sujeito cognoscente da empiria imediata. Ou seja, é uma atividade que não necessita de comprovação empírica para realizar uma leitura do real. Uma longa citação de Bachelard justifica-se pela pertinência à crítica que faz a respeito do ensino de ciência:

Na educação, a noção de obstáculo pedagógico também é desconhecida. Acho surpreendente que os professores de ciências, mais do que outros se possível fosse, não compreendam que alguém não compreenda. Poucos são os que se detiveram na psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão (...) Os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana. (p. 23)

Embora Bachelard esteja falando, ainda, do lugar de uma epistemologia racionalista, até para explicitar como se forma o espírito inquiridor, interessa trazê-lo para dizer que, mesmo dentro de um modelo duro de ciência, já existe o embrião de uma discussão sobre a relação do sujeito com o saber, para além da razão. Essa relação é eivada de dificuldades e de conflitos, de obstáculos, no dizer de Bachelard, intrínseco ao ato de conhecer.

É consensual o fato de a escola, enquanto instituição social, ter por função a promoção de práticas educativas que assegurem o acesso de seus educandos aos saberes elaborados socialmente. Também não há discordância de que a escola se constitua num dos espaços privilegiados para o desenvolvimento de potencialidades intelectuais, formação de pensamento crítico e inquiridor, e seja promotora de laços de pertença. O que questiono é a eleição de um discurso único, universalizador, legitimado pelo discurso científico que, fechado em si mesmo, acaba por inspirar práticas educativas nefastas às possibilidades de abertura e acolhimento na busca e na descoberta do saber.

A preocupação deste trabalho recai sobre os limites do discurso da pedagogia moderna, estreitamente relacionado com um ideal de homem, sem considerar a subjetividade inerente ao sujeito da linguagem, sujeito da falta, incessantemente desejanste. Daí poder-se falar de manifestações sintomáticas ou do que, na pedagogia, vem sendo compreendido por fracasso

escolar: aversão ao estudo, evasão, repetência, mal-estar docente, violência, indisciplina e outros operadores dessa ordem.

Interessa-me discutir os entraves na relação educador-educando, quando considero as tensões entre o excessivo controle, ditado pela crença pedagógica homogeneizadora, e a impossibilidade de o educando responder às expectativas eivadas de idealizações. Parto do pressuposto de que há um equívoco na base da pedagogia moderna, a saber, o da crença no total controle do outro, no caso, o educando e o educador. O primeiro, destituído de conhecimento, deve obedecer; o segundo, dotado de conhecimento, deve também obedecer. Assim se instala o não-lugar da escuta, tão necessária para que se estabeleçam vínculos positivos com o aprender.

Vale lembrar que o educador traz as marcas desse ensino e, como um ciclo vicioso, recobre o seu fazer pela repetição acrítica, pelo fato de estar implicado numa trama constitutiva da sua formação. Segundo Kupfer (1992),

A realidade do inconsciente nos ensina que não temos controle total sobre o que dizemos, e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras sobre o nosso ouvinte (...) não sabemos o que ele fará com aquelas idéias, a que outras associará, que movimentos de desejo o farão gostar mais disso e menos daquilo. (p. 97)

Justifica-se, desse modo, a opção pela escuta como uma dimensão primordial a ser incluída e considerada no âmbito da formação do educador contemporâneo. Esta é uma via para o acolhimento do que escapa – e para aprender a lidar com o que escapa, pois sempre escapará algo –, do que não se pode prever e do que atravessa sem pedir licença, do novo, enfim. Trata-se, portanto, de um escuta sensível ao cotidiano, considerando que se está entre um antes e um

depois, capaz de acolher a fala que falta, interrompe e claudica. Ou seja, uma escuta que seja capaz de acolher a fala pensada e comunicada, mas sobretudo a que emerge e surpreende, instaurando o novo, o não programado – um espaço para o sujeito do inconsciente, tanto do educador quanto do educando que, transversalmente, grita também na sala de aula.

Neste sentido, faz-se necessária uma incursão por alguns conceitos psicanalíticos relacionados ao desejo de saber, ao lugar da transferência na relação educador-educando e ao ideal do eu. Justifica-se tal escolha por se compreender que a possibilidade de apropriação de conhecimentos e saberes elaborados está imbricada com o desejo do sujeito. Por isso, a subjetividade, inerente ao sujeito, deve ser considerada. Por ser perpassado pela linguagem, ele só apreende o mundo de maneira parcial, tendo algo sempre lhe escapando. Na posição de ser dividido, consciente/inconsciente, sempre estará como desejante. Como desejante, buscará conhecer e saber de forma constante, numa tentativa de dar conta de sua angústia, que pode ou não lançar o sujeito às construções do processo socializador.

Considerando a relação educador-educando, cito Lacan (1999), a fim de que seja reforçada a compreensão do que foi dito acerca de algo que sempre escapa: “nenhuma sugestão, por mais bem sucedida que seja, apodera-se totalmente do sujeito” (p. 443). Assim, o tudo a ser ensinado e o tudo a ser aprendido, que encontram-se no discurso pedagógico, sofrem um desmanche. Educando-educador sempre manterão relações de faltas, considerando seus desejos. “Todo desejo é desejo do Outro”, afirma ainda Lacan, que postula o quanto a representação de códigos (o Outro), sugerido pela linguagem, é interiorizado. No sujeito há sempre um Outro, também desejante de saber: “Todo desejo é desejo do Outro”. Desse modo, é preciso atenção aos Outros que fazem laços entre o educador e o educando.

A respeito do desejo de saber, Kupfer (1990) sintetizou o seguinte:

Buscar saber então sobre a causa do desejo é, por essa razão fundamental para um sujeito que queira encontrar as coordenadas responsáveis por seu 'advento'. Desejar saber sobre o que causa o desejo do Outro (representado pelos pais, por exemplo) é a razão pela qual surge o desejo de saber. (p. 99)

Um conceito discutido pela autora é o de transferência. Para haver transferência, é necessário que alguém se dirija a outrem, partindo do princípio de que esse outrem tem uma resposta, um saber. Em psicanálise, o analista é que ocupa esse lugar, conhecido como SsS (sujeito suposto saber). Desse modo, a transferência, da ordem do inconsciente, é resultante da atribuição de um sentido, de um saber. Na relação analista-analisando, esse conceito é um instrumento de trabalho, o que não se verifica em outras áreas, como na educação.

Na educação, Mrech (1989) discute o processo transferencial, articulando-o com o saber:

A transferência não introduz apenas um comportamento arcaico apresentado pelo aluno ou mesmo sua mesma redução a uma repetição mecânica de ações ou de atitudes. Para o aluno o que se tece é do ordem de uma existência real, daquilo que ele concebe como sendo a 'sua' realidade, a 'sua' verdade. O aluno acredita no modo como foi olhado pela família. Para ele aquilo é real. O que não quer dizer que seja verdadeiro. (p. 63-4).

Essa reflexão alerta para a necessidade de os educadores levarem em conta o saber que o aluno traz, o saber de si, de como se reconhece, pois ele falará/discursará de algum lugar. É aqui que a possibilidade de articulação com a escuta se estabelece, pois, quando ela falta, perpetua-se seu não-lugar. Mrech conclui pela importância do circuito transferencial na educação, para que, então,

sejam abertas as portas a outras construções relacionais, partindo mesmo do discurso fixador da pedagogia, possibilitando os deslizamentos dos lugares

ocupados por educando – educador, tomando a transferência como uma elaboração de saber trazida pelo sujeito a partir de sua história pessoal. (p. 66)

Alcançar o objetivo aqui proposto coloca o pesquisador numa situação de extremo desafio no que tange as múltiplas reflexões que terá que fazer no campo epistemológico. As dificuldades são mais acentuadas quando a aventura da pesquisa promove o diálogo entre campos disciplinares aparentemente opostos, como os da psicanálise e da educação. É difícil também porque perpassa territórios demarcados por fronteiras bem definidas, ainda que venham mostrando sinais de desgaste no confronto com a emergência de vozes que estiveram silenciadas e agora aparecem, afirmando suas identidades. De qualquer sorte, reconhecendo essas dificuldades, o esforço se dirige para provocar o debate e ampliar as possibilidades de se pensar caminhos que favoreçam a emergência de uma escola mais afinada com os dilemas do homem contemporâneo.

Decorre disso, então, a assunção do pressuposto de que toda pesquisa depende de uma *lógica reconstruída* e, portanto, convém definir as linhas gerais que orientam o trabalho como um todo. Ou seja, como uma malha feita da lã, aviarei fio a fio, à semelhança de uma costura, os diversos mecanismos internos que compõem o tecido e a dinâmica dos entrelaçamentos necessários para a composição de uma metodologia.

Logo de início, uma pesquisa de natureza bibliográfica como essa corre o risco de não ser bem entendida pela ótica de uma certa tradição positivista, que a define enquanto um conjunto de procedimentos de leitura textual na procura de “potencialidades esclarecedoras” que anulem o interrogante do problema de pesquisa, conforme Ayala e Lamera (1989). Ou, quando não é assim, afirma Ayala (2000), há os que pretendem contrapor a expressão pesquisa de campo à modalidade bibliográfica, “como se houvesse na prática um

empreendimento científico que se situa numa determinada área externa familiarmente conhecida como campo. O interstício entre tal área e o estudo da escrita é, simplesmente, por nós desconhecido” (p. 2).

A partir desse alerta, esta pesquisa não deve ser confundida com uma revisão de literatura, mas como uma atividade autônoma apoiada no entrelaçamento de leitura, interpretação e inferência, portanto, sem lugar para a neutralidade. A tessitura exige paciência e obstinação para fazer e desfazer caminhos, rever posturas, refletir e redimensionar os significados da emissão textual para suscitar a feitura de outro texto.

Num certo sentido, essa tarefa assemelha-se à do arqueólogo, que intenta escavar o solo cristalizado com o fito de aproximar-se da sua complexa composição. Virar a terra pelo avesso, não arbitrariamente, mas de maneira que faça aparecer cada componente nela presente, suprimido agora por critérios problematizados. É desse modo que se enfrentou o trabalho com os discursos homogeneizadores e universalizantes da pedagogia moderna: está lá a promessa impossível no esforço de fazer do outro um ser pleno, e com isso fracassa.

Seguindo o raciocínio de Foucault, é imperativo questionar

(...) essas sínteses acabadas. Esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens. (p. 24)

Favorecido por esta orientação metodológica de inspiração foucaultiana, foi possível adentrar o discurso fundante da pedagogia moderna, localizar os pilares de sua sustentação, acompanhar as formas assumidas nas práticas educativas escolares, desalojá-las para fazer emergir outros modos de realizar a ação educativa, a exemplo da que elege a escuta enquanto procedimento estratégico, para que o desejo de saber continue aceso nos educandos e o mal-estar instalado na relação educador-educando possa ser diluído.

Essa eleição também é fruto da crença na incompletude dos entes vivos, os quais se encontram para conquistar sua humanidade, e na dialogicidade como o horizonte de uma educação pautada prioritariamente em sua práxis. Portanto, é no entrecruzamento entre psicanálise e educação que encontrei um modo de pensar a escuta na educação, sem reduzir uma à outra, tampouco pedir que cooperem no que não podem.

O esquema metodológico esboçado, como camadas lógicas e teóricas, serve de guia para a realização da pesquisa, enquanto uma produção teórico-crítica sobre os efeitos da não-escuta nas práticas educativas escolares. O caminho percorrido para tal intento passou pela identificação e localização de fontes – os tratados da pedagogia moderna, com suas promessas impossíveis, as produções acadêmicas afinadas com o tema em estudo e aportes teóricos da psicanálise – para, em seguida, compilar as informações, com registros das unidades textuais concernentes ao objetivo deste trabalho.

O estudo ora apresentado divide-se em quatro capítulos. No primeiro, analiso os resultados de pesquisas realizadas a partir da escola, também de escutas psicopedagógicas a respeito do mal-estar instaurado nas práticas educativas, inspiradas no modelo universalizante e homogeneizador da pedagogia moderna, que se vêem fracassadas em suas promessas de plenitude.

O segundo capítulo compreende o esclarecimento a respeito de um conjunto conceitual de aportes da psicanálise. Com ele se tecem argumentos a favor de uma prática educativa fundada na escuta, o que exige do docente uma mudança do lugar que, tradicionalmente, ocupou na ordem do discurso, qual seja, a do mestre, e possibilita ao educando a saída de um lugar destituído do desejo. O terceiro capítulo aponta a posição ocupada pelo discurso

pedagógico, entre o discurso do mestre e o discurso universitário. Para tanto, me aproprio do dispositivo psicanalítico dos quatro discursos de Lacan. O quarto capítulo argumenta a favor de práticas educativas que tenham a(s) escuta(s) enquanto princípio(s) norteador(es) da práxis pedagógica, tentando mostrar as aberturas que se efetivam quando se fazem dialogar psicanálise e educação, educador e educando.

CAPÍTULO 1
A NÃO-ESCUITA E O MAL-ESTAR NA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR

Com base em dados de pesquisas realizadas no cotidiano escolar, este capítulo traz as tensões vividas por educador-educando, instauradas em sala de aula, o que prova que o modelo universalizante e homogeneizador da pedagogia moderna, ao exigir a plenitude do ensinar e do aprender, acaba por conflitar uma relação marcada pela negação da escuta.

Com base em Foucault e com o objetivo de compreender as relações de poder expressas na prática educativa, e também para apreender o jogo de forças aí instaurado, Santos (1997) realiza uma pesquisa sobre o cotidiano escolar, na qual aponta a intolerância dos agentes educacionais frente ao diferente, ao “marginal”, ao “liminar”, a tudo que não atende ao ideal instituído no projeto pedagógico de inspiração iluminista. A autora enfoca o mito da homogeneidade nos jogos de poder, saber e verdade povoados na instituição, afirmando serem tais jogos uma tentativa de controle e homogeneização do que é por natureza heterogêneo.

Conforme Santos, a raiz desse intento de controle pode ser encontrada no que anteriormente apontei como equívoco da pedagogia moderna, qual seja, o de a instituição escolar tomar por aceito o modelo cientificista universalizante e homogeneizador. A autora afirma que

não são desconhecidos os efeitos da aplicação deste modelo no cotidiano concreto da escola, no que diz respeito aos processos de exclusão e homogeneização dos indivíduos, negando, desse modo, o movimento de criação e o convívio com o diverso, o conflitante, o polissêmico. (p. 81)

Sobre tais efeitos, outras formas de fazer valer as falas dos educandos expressam-se no que se encontra já consensuado como mal-estar educacional: “fracasso escolar”, evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, resistência, violência, rebeldia, desinteresse e tantas outros modos de culpabilizar aquele que não se submete, tampouco deixa-se capturar na hora marcada, no lugar determinado, no discurso inautêntico que se pretende pleno. Pode-

se pensar essas manifestações/efeitos como uma espécie de expressão que não se encerra em si mesma, mas são também formas de dizer da insatisfação ou da impossibilidade de se atender a uma demanda idealizada no discurso pedagógico e materializada nas práticas concretas da sala de aula.

Santos afirma que a insistência pela homogeneização acaba sendo uma insensatez, na medida em que se perdem as sensibilidades tão necessárias ao convívio em grupo e, conseqüentemente, e se quebram vínculos de confiança e espontaneidade que sustentam as relações gregárias. A rigidez pedagógica, o educador como único proprietário do saber verdadeiro imobiliza o pensar, barra a criação, semeia ódios, impede movimento, produz indisciplina indesejada para a produção de conhecimentos e, mais grave, nega a expressão singular, ao se fazer do homem, um ser simbólico, uma espécie de robótica. Tudo isso para justificar um imaginário, que pretende alcançar a harmonia negando o conflito.

Ainda na mesma pesquisa, apoiada em algumas noções de Maffesoli, Santos discute o viver ambíguo da instituição escolar, acuada entre a lógica do “dever-ser” (o lado luz da escola) e a lógica do “querer-viver” (o lado de sombra). A pesquisadora percorre os caminhos desencontrados dessas duas lógicas e pontua as dificuldades da escola em lidar com as diferenças e com pactos de negociação que pudessem propiciar a articulação entre lei e liberdade. Resulta daí a emergência de muitos dos conflitos e desencontros, desse modo explicados:

se, de um lado, o discurso instituído da pedagogia cientificista procura criar formas e meios de controle, deter mecanismos de regular o funcionamento, ministrar ensinamentos, formar mentes, determinar regras, homogeneizar, enfim; do outro, um sistema de códigos e linguagens, de trocas e compensações de lutas e enfrentamentos, se consubstanciam no espaço da escola, compondo o cotidiano escolar. (p. 134)

Apesar de todo o esforço de controle e homogenização desprendido pela pedagogia, seu intento é malogrado, como qualquer outra forma totalitarista de controle. No estudo em questão, o cotidiano escolar foi observado como campo de medidas de forças e de poderes, onde os educandos acabam por desenvolver mecanismos de resistências às verticalidades que lhes são impostas. Tais mecanismos não se encerram, contudo, nos educandos – os educadores também desenvolvem os seus. Nesse embate, fica o vazio do diálogo, que poderia estabelecer um vínculo entre necessário e impossibilidade. Mas o que se instala são formas de comunicação, como um grito de alerta ao absolutismo, que poucos conseguem decodificar. Daí, afirma a autora,

a riqueza de tomar o poder como um conjunto de estratégias, táticas, pactos e cumplicidades que se expressam através de complexos jogos de posturas, gestos, palavras, silêncios, ameaças, punições, recompensas, maneiras infinitas de expressão, de rede e atravessamentos de relações. (p. 135)

As manifestações sintomáticas, quando problematizadas, apontam para a emergência de se rever o discurso e as práticas pedagógicas. De acordo com Santos,

É preciso admitir que existe conhecimento sendo produzido dentro da escola, proveniente da vivência cotidiana, das pressões da vida, das premências dos problemas, das soluções remendadas, das descobertas, das invenções singulares de quem só quer viver a vida. Tudo isso, muitas vezes tomado como indisciplina, pode e deve ser incorporado às práticas educativas, organizadas e pensadas pela escola.(p. 137)

A autora salienta que o discurso pedagógico, tipicamente ocidental, vem revelando seu desgaste e impossibilidades de estabelecer diálogos com as formas contemporâneas de ser e estar no mundo. Em diálogo com Maffesoli, constata que há uma “saturação de determinados valores constitutivos do projeto moderno, como por exemplo, fé no futuro, crença na razão/objetividade, dentre outros” (p. 07). Assim, saber dos conflitos instaurados nas relações

entre as práticas educativas escolares e as expressões mais transgressoras daqueles que anseiam a criação é um convite para que possa pensar novos encaminhamentos operacionais no campo pedagógico. A saturação de um tipo de pensar reflete-se diretamente na educação, uma área acostumada a respostas prontas/padrões, tendo agora que se defrontar com a dinamicidade circular de discursos, que apontam, muitas vezes, para os vazios.

Contudo, os vazios lançam os sujeitos em direção ao real, ao que está por vir. Assim, pensando dialeticamente a educação, é possível uma abertura para o desconhecido, ou seja, para possíveis mudanças nas posições ocupadas pelo educador e o educando. O estudo de Santos aponta para a ambivalência do discurso pedagógico moderno, pois, se por um lado há um universo considerado de luzes (do dever-ser), verifica-se, por outro, o mundo das sombras (do querer-viver), produzido pelo mesmo discurso e que ainda carece de maiores discussões. Cada vez mais se explicita o malogro da rigidez dos princípios da pedagogia moderna diante das (des)construções inevitáveis que afloram na contemporaneidade, quando se constata uma tensão criada no desencontro entre lógicas que se cruzam num mesmo espaço, mas apenas uma insiste em se inscrever e permanecer hegemônica diante do saber, a despeito do desentendimento que ela gera. Santos atenta para um possível re-dimensionamento dessas práticas rígidas, que se realizam apenas na ordem do “dever-ser”:

Os caminhos dessas lutas que se entrecruzam no cotidiano da escola, que tenta, de um lado, homogeneizar, controlar, unificar, modelar e, do outro, concomitantemente, uma dinâmica viva existindo nos poros dessa malha, reagindo e produzindo saberes que escapam ao controle, pode nos ensinar de maneira orgânica, elementos diversos, para alcançar um objetivo; a conviver com diferenças; a abrir mão do suposto controle sobre o outro; e, sobretudo, podemos aprender a efetivar uma vida na escola que tenha por paixão o estar-junto, o aprendizado compartilhado, forçosamente necessário para assegurar a vida em sociedade, na contemporaneidade. (p. 09-10)

Nessa perspectiva do estar-junto encontro uma abertura que vem ao encontro deste trabalho na defesa de um espaço para a escuta nas práticas educativas escolares.

Enfrentar os confrontos e as inquietações instauradas nas práticas educativas requer coragem e determinação para mover-se da posição do sujeito-suposto-saber, do detentor da verdade absoluta, para ocupar o lugar de quem pode e deve acolher aquilo que não se deixa capturar pela linearidade da lógica planificadora e universalista. As representações/leituras de respostas tomadas como únicas impedem o reconhecimento da circularidade presente nas relações discursivas, o que acaba por fazer emergir conflitos de difícil entendimento. Por esta ótica, a tensão existente entre educador-educando precisa de constantes (re)elaborações, a fim de que se estabeleçam diálogos entre os envolvidos no processo, substituindo disciplina/enquadramento por compreensão/acolhimento das diversas formas de lutas entre os poderes, inerentes aos diferentes discursos.

Apesar de se contar com muitos estudos sobre o cotidiano escolar, a questão da homogeneização ainda carece de uma reflexão que enfatize a necessidade de educador e educando deslocarem-se de suas posições estáticas, de quem tudo sabe e nada sabe, respectivamente, para o lugar de quem opera para facilitar a criação de outras vias de aquisição de conhecimentos e saberes. Daí a insistência em defender a escola como um lugar que favoreça o reconhecimento da diversidade e sua coexistência.

Procurando ainda dialogar com aqueles que realizaram pesquisa empírica acerca dos conflitos instaurados nas práticas educativas homogeneizadoras, recorro a Medeiros (1997). Em pesquisa aplicada em uma escola pública na cidade do Salvador, a qual se dizia construtivista, a autora centra sua atenção para as relações inter-individuais e os procedimentos

metodológicos do processo de ensino/aprendizagem. O objetivo da investigação consistiu na análise da aversão aos estudos escolares e as possíveis implicações da prática pedagógica no surgimento dessa questão. Medeiros buscou entender mais particularmente os efeitos do modelo pedagógico no desejo de estudar bem como apreender suas implicações em sala de aula.

Algumas características do que a pesquisadora chama de aversão ao estudo foram observadas e diagnosticadas como expressões comportamentais de resistência à escola, apreendidas em sala de aula, através de entrevistas, escutas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa – educandos, educadores e o corpo técnico-administrativo. Medeiros aponta posturas dos educadores, as quais podem possibilitar um inventário de ações pedagógicas, se forem problematizadas, o que favorece o entendimento de algumas implicações no desejo de estudar. Cito a autora:

No que se refere aos aspectos das relações estabelecidas entre os sujeitos da prática pedagógica no cotidiano da sala, distinguimos duas...posturas... – as posturas permissivas e as autoritárias – que, ao nosso vê, constituem um nódulo entre a capacidade intelectual do sujeito (e, naturalmente, o seu impulso motivador para a expressão da sua competência) e uma ação externa instigadora, que inibi ou desloca todo o interesse do aluno, para além da proposta escolar. (p. 66.).

Tais posturas, assegura a autora, comprometem negativamente a participação dos sujeitos no processo pedagógico. Outros aspectos relevantes foram apontados na pesquisa: falta de engajamento dos educadores no projeto pedagógico, desinformação acerca dos educandos, resistência da maioria dos profissionais às mudanças, falta de capacitação para a prática construtivista, contrariando, desse modo, a filosofia do projeto escolar. Além dessas questões, observou-se a adoção de procedimentos voltados exclusivamente para o controle (incluem-se aqui avaliações e notas), o que torna os educandos resistentes às atividades escolares. Vale

trazer, a título de exemplo, algumas atitudes de enfrentamento dos educandos ou de condutas aversivas:

Faltam às aulas, impedem a fala dos professores, tumultuam com algazarras nos corredores e na própria sala, não fazem atividades, desafiam autoridade dos professores, agem com agressividade, hostilizam, ironizam, mas, sobretudo, abandonam, pouco a pouco o hábito de estudar, embora declarem, por vezes, que estudar lhe proporcionem prazer, desde que seja algo que lhe interessam e da forma que gostam de fazê-lo.” (p. 105).

Verificou-se que intervenções inadequadas favoreciam o desenvolvimento de mecanismos de resistências e poderiam, por fim, culminar num ponto irreversível de aversão ao estudo. Tal fato foi comprovado na entrevista com os educandos, feita pela pesquisadora: demonstraram não haver total comprometimento com o desejo de aprender e o prazer de estudar. Isso me leva a aprofundar estudos a respeito da necessidade de se instaurar um espaço de escuta das vozes que, na falta de quem as acolha, expressam-se resistentes.

Medeiros propõe que os procedimentos pedagógicos sejam mais acolhedores e voltados para propiciar uma qualidade efetiva no ensino. Sendo assim, torna-se necessário promover, na pedagogia, mudanças que ultrapassem as questões relacionais (educador-educando), presas ainda ao discurso pedagógico hegemônico. São considerações que podem ser desdobradas e se tornarem germes de outras fecundações.

O estudo revela que a escuta oferecida àqueles sujeitos foi a da própria pesquisadora, quando de sua coleta de dados para atender a seu objetivo. Medeiros enfatiza ainda que a preocupação com a produção do saber sistematizado se processa em detrimento do saber representado pelo aluno, o que faz criar aversão aos estudos. Nesse processo, de cunho tamponador, há um indício do não-lugar da escuta, favorecido pelo sistema educativo e reproduzido pelos educadores, que se fecham na posição de únicos detentores de saber a ser intercambiando,

excluindo o do educando. Essa qualidade relacional também contribui para a aversão ao estudo e gera uma “embotadura” pedagógica, conforme Medeiros, que usa tal expressão com o intuito de caracterizar o discurso em estudo.

A “embotadura” na pedagogia passa pela compreensão de que seu discurso esteja petrificado e ancorado num suposto sujeito pleno de saber (o educador) e um subjugado objeto-aprendiz (o educando). Mas é exatamente nessa rigidez que se podem detectar as fissuras desse sistema, a exemplo da aversão ao estudo, como uma resposta que denuncia os fracassados ideais da pedagogia moderna.

Uma questão para se refletir ainda diz respeito ao papel do educador, analisado pela autora: “cabe ao professor compreender as dificuldades individuais dos alunos, até porque é ele o responsável, na sala de aula, pelas intervenções pedagógicas que permitem ajudá-los a superarem suas dificuldades” (p. 72). É preciso também atenção às dificuldades dos educadores, que, por não compreenderem as suas, terão dificuldades em compreender as dos demais. Daí a importância de se trazer para o centro da formação do educador aportes teóricos que possibilitem a reflexão e a prática da escuta. Esses também constituem-se em um saber que pode e deve ser aprendido, para além dos conteúdos já consagrados nos currículos de formação.

Uma outra pesquisa que contribui para entender a materialização do discurso pedagógico nas práticas educativas, em sala, é a de Soares (1995). Com o objetivo de discutir a práxis pedagógica, tomou a escuta psicopedagógica de orientação psicanalítica como instrumento mediador da prática educativa, escutando os alunos que foram encaminhados como aqueles que não conseguiam aprender. Tal escuta se estendeu também aos agentes educacionais e familiares. A proposta embasou-se na perspectiva interdisciplinar e esteve centrada nos

processos de melhoria da aprendizagem de crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem, apresentadas como fracassos.

Referindo-se às crianças em estudo, a autora afirma: “Os portadores de ‘dificuldade de aprendizagem’ estão aí e precisam ser escutados”. Pautando-se em Snyders, diagnostica: “a escola, a pretexto de ser neutra, não aborda as questões que estão na base da existência das crianças, acima de tudo das crianças proletárias: os salários, as greves, o desemprego, as guerras coloniais. Tal escola transforma-se numa escola do silêncio para a criança, numa escola de morte” (p. 17). Respalhando-se em Fernandez, Soares constata: “As ‘classes especiais’ de nossas escolas estão cheias dessas crianças de ‘inteligência aprisionada’ candidatas por antecipação à reprovação, à repetência, à evasão, ou seja, ao fracasso. É preciso escutá-las”(p. 33). Entendo que tais ameaças não se encerram nessas crianças, mas em todos os educandos das instituições de ensino, as quais não encontram espaço para o atravessamento dos seus modos singulares de aprender.

A autora encaminha assim uma proposta de escuta a partir dos pressupostos da psicopedagogia. De acordo com a autora,

Se o estudo permite falar num avesso da pedagogia é por admitir a possibilidade de histerização do seu discurso, na medida em que aqueles que não conseguem aprender possam vir a falar de sua angústia, de seu sofrimento - ou do seu gozo - eis a proposta. (p. 152)

Tal saída difere daquela que estou tecendo, pois o não-lugar da escuta está diretamente associado à relação educando-educador, no próprio contexto da sala de aula. No entanto, o recorte feito pela autora, pelo viés da psicopedagogia, tangencia este trabalho por partir da compreensão da possibilidade de histerização do discurso pedagógico, reconhecendo-o como perpassado por tensões e por apontar a escuta como um instrumento de trabalho.

Parece haver uma defesa pela construção de um outro espaço dentro da instituição escolar que possibilite a escuta. A escuta a ser efetivada preferencialmente nas escolas, e sob a ótica de Soares, não está exclusivamente centrada na relação educador-educando, mas na ação do psicopedagogo, que atenderia os encaminhados com diagnóstico de “dificuldade de aprendizagem”, bem como seus pais e professores. Neste sentido, o que se propõe é um tipo de clínica dentro da escola. Ao contrário, defendo uma educação que leve em conta o outro que fala, o que só pode ser efetivado por uma prática *escutatória*, como bem ensina Rubem Alves (1999).

Apesar das diferenças, considero que as reflexões aí desenvolvidas colaboram para o entendimento de que a escuta fundada nos pressupostos da psicanálise pode ser introduzida num campo educacional mais amplo, tomando como fracasso os próprios ideais homogeneizadores/universalizantes encontrados na pedagogia. É o que também conclui a autora, Soares, quando diz: “considerando o que proclama o ideário burguês, em seu projeto liberal a escola fracassou” (p. 28).

Ao considerar os fracassos desses ideais universalizantes da pedagogia, a pesquisa de Medeiros contribui por oferecer pistas favorecedoras das discussões em torno da reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse estudo põe em questão o discurso pedagógico e seus pilares, como configurados na modernidade, e tenta estabelecer as dificuldades/fracassos também da própria pedagogia.

Kupfer (1990), que elegeu como tema da sua pesquisa de doutorado o “saber sobre o desejo de saber”, realizou um estudo de cunho teórico que lhe permitiu percorrer o processo de construção do *desejo de saber*. A autora faz um percurso pelo campo da subjetividade, através

de uma leitura psicanalítica. Para tanto, articulou textos de Freud, Lacan e outros seguidores, para proceder o estudo sobre o conceito de <pulsão de saber> e a possibilidade de entrelaçá-lo à educação, pois reconheceu que há analogias entre o lugar do educador e o lugar do analista, na aposta que fazem para que o outro (educando/analizando) saiba sobre o seu desejo de saber. Contribui, assim, para uma abertura fecunda na produção de um debate a respeito da necessidade de um deslocamento do lugar que, historicamente, vem ocupando o educador, para um outro a ser ainda construído.

Kupfer analisa as características da pulsão de saber, partindo do pressuposto de que, sendo mista, está relacionada à pulsão de dominação sublimada e à energia do desejo de ver. Nesse sentido, a pulsão de dominação está associada à pulsão de saber. Assim deduz a autora:

Tradicionalmente o sábio ou o cientista costuma ser vistos como seres ‘desinteressado’, trabalhando a serviço do bem da humanidade (...) a Psicanálise abala este mito ao apontar o estreito compromisso entre este impulso e a subjetividade do ser desejante (...) pois identifica o desejo de saber com um desejo de apossar-se e de dominar pela força o ‘objeto’ do conhecimento.(p. 50-51).

Por essa ótica, é possível desconsiderar a visão de absoluta neutralidade no sujeito. Todo sujeito, consciente ou inconscientemente, traz em si a intencionalidade, ou seja, o desejo de alcançar algum objetivo. Isso vai de encontro à pregação científicista de que há neutralidade. Existe sim o neutralizar enquanto ação.

Em diálogo com Dorey, Kupfer acrescenta que só é possível se pensar na noção de dominação como uma maneira particular de interatividade entre os sujeitos no campo da

intersubjetividade¹, no qual se visa o desejo do outro. De acordo com Kupfer, retomando o raciocínio de Dorey,

A dominação traduz, portanto, uma tendência muito fundamental para neutralizar o desejo de outrem, ou seja, para reduzir toda alteridade, toda diferença, para abolir toda especificidade. O objetivo é o de reconduzir o outro à função e ao estatuto de objeto inteiramente assimilável.(p. 52-3).

É preciso salientar que no discurso pedagógico parte-se do princípio de que alguém sabe o que o outro deseja. No entanto, tamanho desejo de dominar/ver o objeto, tendo a libido como fonte propulsora, pode ser diluído pela sublimação. Mas como responder sobre a relação entre o desejo de saber e a pedagogia moderna? Uma forma de pensar o problema é poder reconhecer, tentar descobrir e ultrapassar o por quê, o quê, para quê e o modo de dominar. Se cada um pudesse trazer para si o seguinte questionamento, já seria um bom passo: a serviço de que está associado meu desejo de saber? Essas são algumas das questões que envolvem educador-educando e não podem ser negligenciadas; ao contrário, devem ser escutadas.

Sendo assim, a analogia que Kupfer estabelece entre educador e psicanalista, a partir dos conceitos de <transferência> e <saber>, é pertinente, por serem pontos convergentes nas diferentes relações, o que a autora realizou, sugerindo inclusive uma transposição desses conceitos à realidade pedagógica. Todavia, a autora alerta para as restrições dessa transposição, o que exige discussões e estudos profundos para tal, respeitando-se os diversos saberes. Cito mais uma vez a autora:

Resta agora saber como o desejo e o saber inconscientes estão presentes e geram efeitos no interior de uma relação pedagógica. Pois é possível pressentir que a ambos se fazem escutar como uma espécie de música de

¹ Quanto à <intersubjetividade>, adoto a última teorização lacaniana – de que não há intersubjetividade –, a ser mais esclarecida no capítulo 3.

fundo, de cantochão desenvolvendo – se em meio a aquilo que se ensina, intervindo e por vezes decidindo os destinos disso que aparentemente não passa de uma inocente e objetiva troca de saberes e de informações.[grifos meus] (p. 186)

A partir da contribuição de Kupfer, pode-se perceber que a área de interseção entre educação e psicanálise é ampla e passível de diversos desdobramentos. A questão específica da presente pesquisa, a escuta na educação, encontra espaço na relação educando-educador, a fim de se tecer um estudo aprofundado dessa interatividade, partindo-se da possibilidade de deslizamentos na cadeia relacional. Isso permite compreender os lugares ocupados por educando-educador em seus discursos, numa tentativa de romper com os princípios do discurso pedagógico moderno, que pretende manter os sujeitos perpetuamente encouraçados.

Depreende-se, desse modo, que o educador precisa reconhecer-se como sujeito faltante em sua constante busca de um ainda mais, a partir, inclusive, do escutar-se com os educandos e manter abertas portas para o desejo de saber, que não pára de se inscrever. Nesse sentido, assume-se que não há discurso que dê conta de totalidade alguma. Kupfer refletiu sobre a possibilidade de o educador aceitar a posição de analisando, ou seja, de procurar saber aprender, como um eterno aprendiz, saber acima de tudo sobre seus próprios desejos. Essa é uma conquista a ser realizada no âmbito da formação do educador, atuante no mundo contemporâneo, em que as vozes e identidades rechaçadas na modernidade reclamam, cada vez mais, por direitos fundamentais, entre eles, o direito de poder dizer a sua fala e o de ocupar outros lugares no circuito da linguagem.

Uma outra pesquisa que ajuda a pensar o mal-estar instaurado na relação educando-educador, e decorrente da materialização de princípios da pedagogia iluminista em sala de aula, é a de Pepe (2001). A autora apresenta um estudo cujo objetivo consiste em apreender a emergência

do mal-estar na prática docente, expresso pelos sujeitos em análise que suportavam mal a posição de educadores. Tal fato foi observado em sua prática clínica e também em discussões sobre a relação educador-educando no curso de pedagogia.

A autora elege a articulação entre a subjetividade e a posição docente como campo das suas preocupações, apoiada no pressuposto de que, “no exercício da docência, está implicado um sujeito” (p. 03). Desse modo, procede à análise das relações entre o saber e o sujeito, com o fito de situar o mal-estar que se instaura no exercício da docência. Pepe declara que

(...) o saber pode embaraçar um sujeito na posição docente, tanto por sua presença (ser colocado como representante de capital de saber), quanto por sua ausência (fantasma de ser surpreendido em posição de ignorância que persegue os docentes). Essa é a questão que se apresenta e respondê-la passa necessariamente pela análise da relação do sujeito com o saber, mais precisamente, do posicionamento subjetivo frente ao lugar de representante do saber. (p. 1-2)

Por ter tomado como fio condutor de sua pesquisa a subjetividade na atividade docente, através do discurso levado à clínica psicanalítica, foi possível à autora testemunhar a impossibilidade de o sujeito cumprir a promessa do discurso pedagógico moderno bem como verificar que tal discurso não é o único a circular na prática docente. Disso decorre o mal-estar docente. Ele resulta também de uma constatação, a saber, a da irrealizável idealização de uma prática que não se expressa nos moldes planejados. O docente acaba por sofrer por não ver realizado o prometido, o esperado, o impossível, enfim. Além do mais, o outro, que não consegue atender a esse ideal, também sofre a frustração de não corresponder a um contrato feito às cegas, como uma aposta.

Um encontro como o da prática educativa depara-se com aquilo que faz fissura no planejado. A fixação nos lugares do controle e do controlado se expressa no discurso docente como única

verdade, o que contribui para os sofrimentos específicos na docência. Vale salientar que qualquer discurso está na ordem do impossível, uma vez que não existe saber absoluto. Aceitar tal impossibilidade pode afastar o sentimento de onipotência, tão típico do discurso da pedagogia moderna, e assim dirigir-se ao necessário. Dito de outro modo, reconhecer o caráter dinâmico/circulatório do sujeito da linguagem. Nessa perspectiva, Pepe põe em questão a própria formação docente, para a qual se oferecem cursos de licenciatura,

uma vez que, nestes, está implícita uma formação conceitual, para fins de docência, e não uma formação técnica com fins de prática; o que abre uma dicotomia entre teoria-prática na transmissão, dicotomia que se mostrou como um dos elementos do mal-estar docente. (p. 93)

As pesquisas a que recorri para este trabalho, indicam, em seus investimentos analíticos, a necessidade de se operarem mudanças significativas na formação dos docentes, que encontram, cada vez mais, dificuldades em atuar numa escola inserida numa sociedade afetada por crises de identidades que, antes, ocupavam lugares estáveis e controláveis. Hoje, ao contrário, emergem vozes polifônicas, posições cambiantes, negociações no dissenso e nas diferenças. Sem dúvida, a escola, como a instância eleita socialmente para socializar os saberes elaborados historicamente, também será obrigada a imprimir mudanças e construir lugares de acolhimento dessa diversidade nas suas práticas, bem como saber conviver com o igual sem reduzi-lo ao mesmo.

A partir desse ponto, penso ser possível uma inserção de práticas na formação do educador que lhe permita experimentar a escuta do outro e a escuta de si mesmo, no tocante ao lugar da sua fala, e que possa ousar um descentramento das heranças do Século das Luzes no discurso pedagógico contemporâneo.

O percurso seguido nesse estudo parte do reconhecimento de ambivalências, jogos de poderes e vazios especificadamente nas relações educador-educando. A tentativa é pensar o deslocamento do não-lugar da escuta para a construção de um lugar que colabore com um dos pontos que possam aproximá-la de uma utópica sutura, acreditando que algo de “sangramento” relacional sempre existirá, já que em cada sujeito da consciência habita um sujeito desejante.

Ainda percorrendo o itinerário das produções acadêmicas, com o intuito de acercar-me do objeto desse estudo, encontro em Bernard Charlot uma discussão fecunda sobre o que comumente se denomina de fracasso escolar. Charlot (2000) inicia sua pesquisa sobre as condições produtoras de fracasso escolar, fazendo uma série de instigantes perguntas:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais freqüente entre as famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (p. 10).

Com essas indagações, Charlot retoma cuidadosamente os estudos sociologizantes estruturalistas e os psicologizantes, numa perspectiva crítica, e postula que o fracasso escolar, enquanto categoria empírica de análise, não existe. De acordo com ele, existem situações de fracasso. Denuncia, assim, o comodismo dos pesquisadores em continuar repetindo um discurso sobre um campo já saturado de teorias construídas, sem o trabalho de questionar o que ele denomina de opiniões e senso comum acadêmico.

Charlot justifica sua opção pelo deslocamento das explicações clássicas para estudar as situações produtoras do fracasso. O caminho percorrido para seu estudo contou, inicialmente,

com a afirmação de que o “fracasso escolar” constitui-se num objeto sóciomediático, logo, não pode ser considerado como um campo empírico de pesquisa. Procede a uma crítica à sociologia da reprodução, esboçando as bases de uma teoria para discutir as relações do saber com a escola, o que denomina de “sociologia do sujeito”.

Interessa o que Charlot coloca como recusa à aceitação do que, comumente, se diz sobre o fracasso. Tal recusa assim se encontra expressa:

(...) temos amiúde o sentimento de que se é hoje `vítima' do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste. O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias é que devem ser analisados (...) (p. 16).

Não há certamente, no interior dessa proposta, a pretensão de analisar tais histórias, mas, como Charlot, entende-se que é preciso problematizar o campo das relações da escola com o saber. O pressuposto aqui defendido é o de que os lugares ocupados no discurso pedagógico por educadores, possuidores do saber verdadeiro, e por educandos, aqueles que nada sabem, acabam por produzir um certo fracasso, na medida em que não alcançam o sucesso prometido e esperado. Ademais, esses lugares determinados obstaculizam o estabelecimento de laços que possibilitem a fruição, a circulação de saberes.

CAPÍTULO 2

O FRACASSO ESCOLAR E O MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO, DESDE

EMÍLIO

Quem se torna um sujeito, é educado e se educa é um filho do homem: a condição primacial do indivíduo humano deveria ser o fundamento basilar de qualquer teoria da educação, qualquer que seja a disciplina a que se filie (BERNARDO CHARLOT, 2000)

A partir de pesquisas realizadas no cotidiano escolar, que indicam o modo pelo qual se efetiva a prática pedagógica em sala de aula, este trabalho vem apontando o vazio da escuta na relação professor-aluno e, também, os lugares que cada um desses atores ocupam na relação. Tanto um quanto outro se materializam como manifestações sintomáticas diante do saber.

A presença marcante das duas dimensões na prática escolar – vazio da escuta e o lugar dos atores – é explicada pela maneira de se estruturar as crenças pedagógicas forjadas no modelo da pedagogia moderna, expressas na prática através do discurso. Há uma crença exacerbada no poder da razão, como única via pela qual o aprendizado acontece. Apesar das inúmeras críticas já realizadas pelas pesquisas acadêmicas, a vitalidade dessa crença ainda se impõe e sustenta, com vigor, as orientações pedagógicas escolares, o que concorre, em parte, para produzir as manifestações sintomáticas ou o que comumente tem-se denominado de “fracasso escolar”.

Neste capítulo, a questão colocada se relaciona à tensão estabelecida entre o impossível do sujeito desejante e o necessário do sujeito histórico e cultural. Trata-se de trazer para o centro do debate algumas das possíveis relações de transmissão de conhecimentos e saberes inerentes à díade educador-educando. Isso de certo modo, traz de volta o problema do fracasso escolar, pelo viés da sua negação, porque, e aqui retomo Bernardo Charlot (2000), “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente chamado ‘fracasso escolar’” (p.17).

Na busca de operadores conceituais para alargar a discussão em torno de questões relativas ao aprendizado – como a dificuldade de muitos estudantes em acompanhar ou aprender o que

supostamente devem aprender, a repetência anual ou uma reorientação desses educandos para programas curriculares desvalorizados –, encontrei em Charlot um apoio teórico valioso para continuar defendendo a importância da escuta nas práticas educativas escolares.

Charlot (2000) inicia seu debate sobre a “relação com o saber”, levantando perguntas intrigantes: Por que certos alunos fracassam na escola? Por que esse fracasso é mais frequente entre as famílias dos grupos menos privilegiados economicamente? Por que algumas crianças dos meios populares, apesar de tudo, alcançam sucesso nos estudos, escapando assim das estatísticas, que mostram o contrário?

A questão do fracasso escolar, tema já saturado, paradoxalmente encontra-se em aberto, porque os recortes teóricos, exaustivamente debatidos, não alcançaram respostas satisfatórias, embora tenham contribuído para elucidar uma das faces que envolve o fenômeno. As análises sociológicas dos anos 60 e 70, inspiradas no reprodutivismo, com Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, indicam que explicar o fracasso escolar é compreender que as posições ocupadas pelas crianças na escola correspondem às ocupadas por seus pais na sociedade. Ou seja, às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta.

Sem dúvida, o fracasso escolar guarda relações com as desigualdades sociais, e essas abordagens contribuíram para desmistificar grande parte desse fenômeno. No entanto, essas análises se defrontam com limites. Charlot retorna ao tema, após uma densa discussão concernente às produções acadêmicas acerca do fracasso escolar, tratando-o sob o enfoque da relação com o saber e a escola.

O interesse pelos estudos de Charlot justifica-se neste trabalho na medida em que enriquece as discussões sobre o fracasso escolar. Acolhem-se também outras abordagens teóricas para concorrer com e contribuir para a construção de referências interdisciplinares em torno de fenômenos complexos, como os que acontecem nas relações estabelecidas em sala de aula, mas não se esgotam entre as pessoas; incluem, também, as relações com o saber e o aprender.

O ponto de partida de Charlot foi negar o fracasso escolar enquanto um objeto empírico, isto é, um fato que pudesse ser encontrado pelo pesquisador. Compreende-o como um objeto “sociomediático” que, graças aos meios de comunicação de massa, adquiriu tamanho grau de evidência, chegando a enganar os pesquisadores. Falar de fracasso escolar é remeter o olhar para experiências vividas, práticas, situações concretas, nas quais as relações se estabelecem e produzem sentidos e efeitos. O intento de Charlot consiste, então, em aprofundar teoricamente o campo das reflexões em torno do fracasso escolar, mas em termos de relação com o saber, considerado como um objeto de pesquisa que permite estudar esse fracasso de modo diverso daquele classicamente conhecido dos sociólogos reprodutivistas.

Importa, agora, trazer as premissas postas pelo autor em torno do inacabamento humano, para alcançar o cerne da minha pesquisa. Busca-se também, a partir do debate inaugurado por Charlot, analisar o discurso fundante da psicologia moderna, que ainda sustenta a educação das crianças. Tal discurso se encontra em Jean-Jacques Rousseau, por ser quem melhor traduz, no *Emílio*, o imperativo moral da educação moderna.

Com o intuito de erguer o arcabouço teórico para abordar a questão da relação com o saber, Charlot parte do pressuposto de que, ao nascer, o homem está submetido à obrigação de aprender. Evoca Fichte por meio de algumas teses sobre a condição humana, para dizer que

todos os animais são acabados e perfeitos, enquanto o homem é apenas indicado, esboçado. Ou seja, todo animal é o que é, somente o homem não é, na origem, nada, devendo tornar-se o que deve ser. De acordo com o autor, que parafraseia Fichte,

A natureza acabou todas as suas obras; mas abandonou o homem e o entregou a ele próprio (...) Se o homem é um animal, trata-se então de um animal extremamente imperfeito e por essa mesma razão não é um animal. O essencial já está aí: o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, ‘ tornar-se por si mesmo’. (p. 51)

Nessa perspectiva, não há uma essência originária no interior do homem, uma interioridade que lhe constitua como tal, um dentro que permita afirmar sobre uma natureza humana. Ao contrário, pode-se dizer da sua condição, enquanto ser inacabado e que, portanto, só se faz pelo ingresso no mundo dos outros homens e de tudo quanto foi anteriormente construído pela espécie. Encontra-se aí a raiz da ‘hominização’. Desse modo, a educação é apropriação, sempre parcial, de uma excentricidade, mediada por um processo de vida real no âmbito das relações sociais.

Em *Mistificação pedagógica*, Charlot estabelece uma importante distinção entre natureza humana e condição humana. Esta diferenciação permite ampliar o entendimento do complexo fenômeno da educação, nas suas múltiplas dimensões e, também, tocar em um dos pressupostos basilares do campo da pedagogia, qual seja, o de definir o homem por referência a uma idéia de natureza humana.

A idéia de uma natureza humana vem de Rousseau que, como pensador do século XVIII, respondeu com sua pedagogia aos ideais da época, marcada pelo espírito do movimento iluminista. Em seu conjunto de valores, o século das Luzes decreta a morte de Deus, mediante

uma posição crítica frente à tradição religiosa. Em seu lugar elege a razão como a instância capaz de garantir o progresso, que, por sua vez, promoveria a perfeição do gênero humano. Nesse contexto, cabe à educação salvar os homens da decadência e das corrupções sociais. Por isso no século XVIII a criança passa a ter seu lugar privilegiado.

Ao criar um conceito de criança em *Emílio*, Rousseau delimita a infância em etapas que evoluem até o alcance da razão, na maturidade da vida adulta. Escreve não apenas como é a criança segundo a idade, mas indica o que deve responder o pedagogo de acordo com o momento do desenvolvimento em que a criança se encontra. Até os nossos dias, tais concepções não cessam de produzir efeitos: desde uma psicologia infantil, uma psicologia da educação, até uma cultura para a infância, na qual os ideais de cada época encontram seu meio de autorizar-se.

Os “bons ofícios” da psicologia têm sabido educar os pedagogos na arte de formar as crianças, de modo a convertê-las em homens adaptados, autônomos, independentes e autênticos. Isso traz implícita uma moral que define o Bem e o meio de alcançá-lo e traça o caminho pela linha reta. O ideal de educação em Rousseau não está isolado da reforma moral, uma vez que o foco da educação do infante não está centrada na instrução, mas na formação moral. Rousseau se propõe a educar Emílio para a vida, cultivar a moral da boa vontade, da boa consciência. Ele afirma que uma criança é “boa e inocente” por natureza. No entanto, essa *inocência original* é corrompida, historicamente, pela sociedade, que faz mau uso da razão. A origem dessa afirmação pode ser encontrada nas *Confissões*, quando Rousseau recorda uma experiência infantil. O pequeno Jean-Jacques, inocente, é condenado pela “aparência de culpabilidade” e por isso é castigado.

A decepção pelo triunfo do aparente sobre a *verdade*, o conduz a construir um tempo mítico, anterior ao castigo e à culpa, no qual teria sido possível uma infância sem conflitos morais. A partir desse ponto, Rousseau instaura uma dicotomia entre o Bem e o Mal, entre a natureza humana e a cultura. O tempo mítico referido à infância é análogo ao estado social, primitivo e original de liberdade, preconizado por Rousseau, em que o homem, identificado por sua própria natureza, saberá empregar sua razão em harmonia com a satisfação das necessidades imediatas. Trata-se de um modo ideal de organização social que não implica em relações nem obrigações morais, tampouco em produção de vícios, nem virtudes.

Para situar historicamente o homem de natureza, homem do prazer, Rousseau se vale da descoberta de si mesmo, de sua experiência moral: o que se sanciona como culpa o leva a propor ideais de conduta nos quais a inocência é convocada como um Bem. As relações humanas, baseadas nas aparências, geram dependência e desigualdade e têm corrompido historicamente a inocência original. A educação será um meio de recuperar esse paraíso perdido. Reivindica-se, portanto, uma cultura sem mal-estar, um intento de eliminar, mediante a pedagogia, o “caráter conflitivo da experiência moral”. A criança é considerada por Rousseau como um homem em potência, por não saber refletir nem possuir os atributos morais do ser humano adulto.

A educação moral não tem lugar até a adolescência. Para Rousseau, neste momento a criança começa a manifestar interesse pelos outros, o que sugere a necessidade de uma moral, que subjaz na proposição pedagógica e vai se impondo sutilmente, desde a primeira etapa da educação de Emílio. Assim, a educação deve ser progressiva, de tal forma que cada estágio do processo pedagógico seja adaptado às necessidades individuais do desenvolvimento. A primeira etapa deve ser inteiramente dedicada ao aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos,

pois as necessidades iniciais da criança são principalmente físicas. Incapaz de abstrações, o educando deve ser orientado para conhecer o mundo mediante o contato físico.

Com efeito, liberta da tirania das opiniões humanas, a criança, por si mesma e sem esforço especial algum, identifica-se com as necessidades de sua vida imediata e torna-se auto-suficiente. Vivendo fora do tempo, por abdicar das coisas artificiais e não encontrar qualquer desproporção entre desejo e capacidade, vontade e poder, sua existência vê-se livre de toda ansiedade com relação ao futuro, por não ser atormentada pelas preocupações que fazem o homem adulto civilizado viver fora de si mesmo.

É necessário, contudo, preparar a criança para o futuro, já que sua potencialidade não é aproveitada imediatamente. A tarefa do educador (preceptor) consiste, então, em reter pura e inata essa energia até o momento propício. Neste sentido, é importante evitar a excitação precoce da imaginação porque esta pode tornar-se uma fonte de infelicidade futura. Assim é que Emílio encontra-se preso a uma ética que, referida ao ideal, propõe um Bem Universal que regule as relações entre os homens. O preceptor, encarnado no amo moderno, é proprietário do saber e da liberdade daquele a quem lhe está prometida. É possível dizer que isso funciona, primeiro, na intenção, depois na benevolência e, por fim, naquele a quem se outorga o saber, como poder, de responder à pergunta sobre o por quê se deve.

Depreende-se das proposições de Rousseau que, na sua origem, a pedagogia cumpre o papel de propor uma educação que faça reencontrar a natureza humana essencial no seio da natureza corrompida. A natureza fundamental do homem encontra-se no fundo do homem, inalienável, apesar da corrupção que o perverte. O homem vive no sensível, e é o próprio sensível que ele

deve organizar, segundo as leis inteligíveis. Charlot (1983) ratifica o pensamento de Rousseau:

(...) da mesma forma , não se coloca para Rousseau a questão de se desviar da sociedade para voltar novamente ao estado de natureza, mas de reencontrar a liberdade natural no seio da sociedade. É preciso restabelecer o inteligível no sensível, o natural no social (...) isto é, harmonizar os contrários através da subordinação do interior ao superior. (p. 80)

Em Rousseau, a independência natural, reencontrada no seio da sociedade, justifica a afirmação de que todos os homens são livres graças ao contrato social. Realiza-se, desse modo, a conciliação da liberdade natural e da dignidade social. Essa metafísica força o engendramento de muitos dos equívocos com os quais lidam os educadores em suas práticas cotidianas: o da unidade do ser, o da harmonia dos contrários, o da crença exacerbada na razão, como controle da vontade, entre outros tantos, que se entrecruzam, instaurando mal-estar pelo fato de não poder ser realizado qualquer ideal de harmonia plena e total completude.

O que a escola fez, e faz muito bem, é instituir a criança inocente, eleita o centro da família, no ocidente, a partir do século XIX, criança purificada pela razão. O eixo dessa educação moderna, idealizada por Rousseau, é a autonomia da criança, garantia de sua pureza, de sua impermeabilidade às ameaças que o adulto oferece ao seu ser natural. A respeito dessa idéia de “infância”, Lajonquière (1999), realizando pesquisas sobre o cotidiano escolar, aponta para a atualidade de Rousseau nas práticas educativas orientadas por uma pedagogia que se quer promotora do desenvolvimento do homem. A fé no futuro, a crença numa essencialidade humana e a idéia de um homem acabado são ilusões que a educação contemporânea ainda insiste em defender.

Concordando com Freud e Mannoni que por diferentes motivos postulam a impossibilidade da educação, Lajonquière afirma que a educação no Brasil, do modo “como é pensada ou sonhada”, “acaba se tornando, de direito, um fato de difícil acontecimento”. Embora “não poucas vezes” ela também aconteça, com suas “ilusões pedagógicas” (p. 22-3), dentre as quais ele destaca a idéia de infância natural, tema recorrente em todo o livro: o naturalismo da psicopedagogia, que concebe a criança como um “adulto em desenvolvimento” e tem como meta “educar para o futuro” através de “uma estimulação metódica”. Esse “fantasma (psico)pedagógico primordial”, que caracteriza a educação no Brasil atual, leva a uma “demissão do adulto da posição de educador”, já que tem medo de “estragar” a criança, “isto é, de agir contra a natureza” (p. 36). De acordo com o autor,

Os termos problemas, dificuldades ou distúrbios de aprendizagens, bem como erro e fracasso escolar equivalem-se no atual espírito (psico)pedagógico hegemônico (...)
Assim, um punhado de capacidades, como também um ‘catatau’ de métodos mais ou menos adequados, um sem-número de erros, dificuldades, fracassos, problemas e distúrbios de aprendizagem fazem as vezes de uma ontologia educativa mínima (...) (p.161)

Lajonquière assinala aí os aspectos vigentes, alicerces da modernidade, em que se promete felicidade e completude. Pautado em Freud, recorre a seu ensaio “Análise terminável e interminável”, com o intuito de validar suas reflexões:

O pai da psicanálise, ao falar das três profissões impossíveis, não disse que não pudesse vir a se pontificar num determinado momento que, de fato, houve, sim, uma análise, um governo ou uma educação. Mas que seja, a posteriori, possível vir a predicar tal coisa, não significa que possamos ter a priori uma garantia nem da produção do acontecimento nem, muito menos, do sentido e qualidade do mesmo. (p. 64)

O autor postula que a busca de percursos que assegurem total adequação do sujeito está fadada ao insucesso. Acredito nessa chave de leitura, uma vez que impossibilidades e impotências, inerentes ao sujeito, são marcas que colaboram para sua estruturação. Assim, a inclusão desses aspectos psicanalíticos, que ferem crucialmente a ideologia hegemônica da educação, poderá favorecer mudanças nos lugares fixados para o educador e o educando.

O autor aproxima psicanálise e educação, de modo fertilizador, se considerarmos que muitas abordagens de viés psicanalítico geralmente começam e terminam na afirmação freudiana do impossível da educação. Indo além dessa visão restrita, Lajonquière recorre ao impossível da educação para escavar o terreno da educação, em cujo subsolo agita-se o inconsciente, sem esquecer de olhar o solo, o que permitirá ao professor compreender a escola inserida na dinâmica concreta da vida. Sua escola confunde a violência ou agressão urbana com a indisciplina escolar, terceiriza a educação ou, como prefere dizer o autor, faz proliferar instâncias pedagógicas demitindo o professor de sua posição de educador. Trata-se de uma escola na qual a educação, confundida com a pedagogia, ficou reduzida a uma técnica, tal com se pode ver já pelos títulos, levantados por Lajonquière, atribuídos a alguns estudos de especialistas: “‘A avaliação psicopedagógica da aula cumprida’, Correlação entre os castigos parentais motivados pela bebedeira e a não-aprendizagem de crianças de 5 anos, seis meses e cinco dias” (p. 28).

O interesse de Freud pela educação estaria, segundo Lajonquière, na indagação que promove. Aí uma pergunta ocupa posição privilegiada: o que “a criança representa inconscientemente?” Com tal indagação, o autor abre uma via de acesso à educação no continente psicanalítico, que a faz surgir em sua dimensão de “dívida simbólica”. Desse modo Lajonquière lança o

professor num percurso tão sinuoso quanto aquele em que *O Homem dos Ratos* transitou, correndo atrás dos meios para quitar uma impagável dívida.

Lajonquière, que articula suas idéias considerando a existência do sujeito como indivíduo, declara:

É o caso, precisamente, da própria alusão ao todo epistêmico impossível de ser veiculado na sua totalidade, da doação das idéias que toma a forma de um dever-ser endividado, do saber sobre o desejo que revela ser ou um saber-não-sabido ou, ao contrário, uma certeza (isto é, um não-saber), bem como do mesmíssimo desejo, que, embora transmitido por mostra, sempre é do Outro. (p. 172-173)

A partir dessa citação compreende-se que, na educação, também se encontram as questões acima demarcadas: “conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica se pressupõem e articulam em toda educação”. O autor vai além e conclui que “educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ato um processo de filiação ou sujeição a idéias, desejos, sistemas epistêmicos e dúvidas” (p. 173)

Para lidar com tal processo de filiação, é preciso passar por barreiras sólidas e triunfar sobre resistências tão poderosas, como os ideais de autonomia, criança inocente, mãe santificada, conhecimento puro e sacerdócio educacional. São resistências ou obstáculos epistemológicos que balizam o trajeto a seguir, como as luzes que sinalizam os pousos e as decolagens nas pistas de aviação. Como disse Bachelard (1996), “o inconsciente é um carcereiro obtuso: sempre ali vigiando seu segredo, acaba por mostrar onde ele se esconde” (p. 24).

Para além dos desejos de autonomia e da idéia de que se foi seduzido por um Outro nas origens, impossível não vislumbrar os traços de um aprendiz que deseja tornar-se devedor. Se

o processo civilizatório submete esse aprendiz a um Outro, que encarna a autoridade, tal processo também o encanta pela identificação e pelo sentimento de pertença. Em outros termos, é possível caracterizar a educação como sedução e, simultaneamente, como domínio (poder) e iniciação (sensibilidade/sensualidade), e abraçar a relação do educando com o educador em sua dupla face de submissão e prazer pela introdução/incorporação do Outro.

Recorro mais uma vez a Charlot, com sua distinção entre natureza humana e condição humana, valendo agora sublinhar a concepção que traz para a última, de interesse para este trabalho.

Por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem. Mas, por sua condição também, o homem é uma presença fora de si. Está presente neste outro que, muito concretamente, lhe permite sobreviver e que também é um homem. (...) Essa presença de si mesmo/presença em si fora de si mesmo é a própria condição do homem. (p. 53)

Sob essa ótica, o sujeito não se define por considerações metafísicas, a partir da idéia de uma natureza essencialista, a ser aprimorada pela educação. Por isso, não é a cultura que se deve denunciar, por ser um fato inelutável. Deve ser revista toda concepção de cultura apoiada na idéia de natureza humana, para que seja liberada da pedagogia um dos seus mais caros equívocos: formar o sujeito pleno, promessa do reino da impossibilidade. É preciso entender que o particular é incorporado pelo sistema, e os sacrifícios surgem como um peso intolerável que a cultura impõe para possibilitar a vida em sociedade. É assim que a cultura deve ser defendida e a isso respondem seus mandamentos, organizações e instituições.

Mas o mal-estar insiste, e a educação não cumpre sua promessa de felicidade. Não lhe cabe, e nem a outrem, uma vez que o mal-estar é inerente à estruturação do sujeito. Proliferam as

organizações internacionais que se ocupam da política educativa e os ramos especializados da educação. A pergunta impõe-se: como é possível que as instituições criadas não representem bem-estar e proteção a todos? São desastrosos os resultados que se obteve com a prevenção do sofrimento. Surge, então, a suspeita de que há algo indomável na constituição do sujeito.

A educação, pautada nas bases da pedagogia moderna, traz a transmissão moral desses ideais, bens sociais, tidos como universais. Trata-se, pois, de bens sociais que podem ser tomados como verdades, através da identificação do sujeito a tais ideais. Propõe-se um “dever ser” do homem e, em tal proposta, não é difícil encontrar a pista, já que, se “deve ser”, é porque se está vazio de seu “ser”. Para o ser falante, o mundo é o que “deve ser”. O sujeito encontra-se, assim, frente a um imperativo categórico de ordem moral: “Amarás a teu próximo como a ti mesmo”.

O sujeito está dividido por esse “dever ser” universal e inapelável, já que se lhe impõe, e, por não cumprir, acaba em falta. Mas o paradoxo é que, quanto maior for o esforço no cumprimento desse imperativo maior, maior será a força dessa exigência, já que a falta se mostra com mais vigor. Ou seja, quanto mais alguém se esforça para ser feliz, mais mostra que não o é, porque se fosse não teria que se esforçar para ser. Contudo, uma vez instituído que deve ser feliz, tem que se esforçar para ser, o que faz do “ser feliz” um impossível.

Lacan (1988) chama atenção para o bem propagado pela pedagogia, o qual é reforçado incessantemente por uma vertente da filosofia. Se existe algo que desmente o homem, é a busca do bem, confundido com o bem-estar. Trata-se, por certo, de um bem, mas separado de seu bem-estar. Eis um bem absoluto a que Lacan chamará de gozo. Portanto, o desejo se opõe ao super eu, enquanto imperativo do gozo, e ele é o efeito do impossível do gozo.

O imperativo categórico do super eu é GOZA!, mas gozar é impossível; e já que se deve gozar é porque não se goza. Portanto, esse imperativo equivale a uma interdição, pois, quando a lei se institui, atinge-se, justamente o gozo impossível.

A pedagogia despreza o gozo impossível e, se reclama a cultura do mal-estar –saber sobre sexo, morte, a família – é justamente para manter oculto o que sabe. Aquilo frente ao qual Freud se horroriza, segundo a palavra de Lacan: à presença do fundamental que habita esse próximo e, portanto, habita também o mesmo. Lacan (1997) questiona o que seria mais próximo do que esse próximo que não ousa se aproximar:

Creio que ao longo desse período histórico, o desejo do homem, longamente apalrado, anestesiado, adormecido pelos moralistas, domesticado por educadores, traído pelas academias, muito simplesmente refugiou-se, recalcou-se na paixão mais sutil, e também a mais cega, como nos mostra a história de Édipo, a paixão do saber. (p. 388-389)

Enquanto isso, segue a promessa de um saber assegurador do progresso da espécie, do domínio da natureza e, por conseguinte, da conquista da felicidade. O que o pedagogo propõe como ideal no seu processo de educar é a educação enquanto imperativo.

Longe está aqui a intenção de uma especulação antipedagógica, mas a consideração, tanto para a pedagogia como para a psicanálise, da advertência freudiana, retomada por Lacan, a respeito da existência, no sujeito, de algo que resiste a ser educado, domesticado e faz estragos nos ideais culturais. É preciso lembrar que o conflito com o qual todo sujeito se defronta desde cedo, e sempre se defrontará, é o instaurado entre o "ter que fazer" e o "não poder".

A construção da pedagogia como é conhecida talvez guarde estreitas relações com a herança que advém do mais primitivo modo de tentar solucionar os enigmas do universo e das relações entre os sujeitos, que se mantêm, até hoje, como uma via de sustentação importante no esforço civilizatório, representando, também, um poderoso fator de contenção do mal-estar na cultura.

No discurso pedagógico, a verdade habita o campo inacessível do dogma, como uma promessa de um bem supremo, que impõe uma alienação radical a um Outro, tomado como se fosse absoluto e incontestável. Em uma certa medida, isso é compreensível, pois se é freqüentemente tentado a abdicar de posições perigosas, a amenizar ou evitar conflitos, em troca de um pouco de conforto e de uma segurança possíveis, diante dos impasses que a condição humana impõe ao sujeito. A questão sobre a verdade, em qualquer âmbito e em qualquer tempo que se coloque, sempre reenvia o sujeito a um ponto de incompletude, a um certo fracasso que o obriga a renová-la sempre.

A história do pensamento humano mostra um desfilar de erros, retrocessos, crenças, mistificações. Valores inestimáveis, sangue e vida foram pagos pelos avanços e progressos, dos quais podemos hoje orgulhosamente desfrutar. Diante do mistério insondável do universo e da precária condição de sobrevivência que o meio natural impõe, o homem foi obrigado a lutar e defender-se na desconcertante ignorância, frente a um mundo desconhecido a conquistar.

Se é no desejo que a psicanálise sustenta a sua ética, é também em sua outra face, a lei, que ela se faz sustentar. Mas de que lei se trata? Que lei é essa? Há tantas leis! Leis que inscrevem os sujeitos na cultura, leis que barram, protegem, norteiam, mas também fazem os sujeitos vacilar. Desde a mais tenra idade, o ter que fazer e o não poder fazer submetem os homens à

obrigação de aprender, discernir, escolher, etc. Retorno a Charlot (2000), para o qual os sujeitos devem

(...) aprender para construir-se em um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com que o mundo é partilhado. (p. 53)

Apesar de os métodos educacionais terem sofrido alterações através dos séculos, o aprendizado voltado para a convivência partilhada foi negligenciado, elegendo-se em seu lugar projetos de enquadramento social do educando. A escola da Idade Média acolhia, da mesma maneira, crianças, jovens e velhos, ou seja, aqueles interessados nos hábitos escolares. Os pedagogos da Idade Média, sem privilegiar medidas educacionais no período da infância e da adolescência, estendiam a educação durante toda a vida humana.

Só no final do século XVII, na origem das grandes transformações dos costumes entre a Idade Média e os tempos modernos, a educação começa a privilegiar crianças e adolescentes. Foram homens detentores da autoridade, da razão e do saber que inventaram a particularidade da infância e a importância tanto moral como social da educação bem como a necessidade de formar as crianças em instituições especiais, adaptadas a essa finalidade.

No final do século XIX, tem-se a emergência da psicanálise, num contexto em que a infância é inventada sob os ideais de criança educada, disciplinada, futuro homem para uma sociedade harmoniosa. Operando no sentido oposto, a esses ideais, Freud ensina que os homens, por serem sujeitos falantes, seres de linguagem, são tomados pelo mal-estar da cultura e isso é incurável. Desse modo, não se pode adotar um ideal da adaptação. Por isso também nenhuma pedagogia, ortopedia da civilização ou governo poderão prometer um bem supremo para o ser

falante. Os textos “O futuro de uma ilusão” e “Mal-estar na civilização” são bem esclarecedores dessas questões.

Nem a educação, nem a psicanálise poderão prometer um bem, apesar de se saber que os que procuram a psicanálise vêm em busca dessa felicidade. Também na educação há uma promessa implícita de felicidade. Buscando aliviar sua angústia, o sujeito da psicanálise entrará no dispositivo analítico, transferindo para o analista uma suposição de saber. Essa transferência, motor do trabalho analítico, possibilitará que o sujeito do inconsciente entre nesse trabalho. Para isso, a posição de detentor do suposto saber terá que cair no decorrer de uma análise. O ato analítico inclui uma renúncia aos poderes que a transferência confere. Já para o educador, a transferência não é um instrumento a ser trabalhado diretamente, mas se pode considerar sua existência através da posição ocupada pelo educador, ou seja, daquele que sabe de algo.

Aqui fica caracterizada uma das distinções entre educação e psicanálise, ainda que ambas tenham a transferência como elo para direções opostas. O professor, ao contrário do analista, não utiliza o seu saber para que seu aluno tenha acesso à verdade do seu inconsciente. Mas, sem dúvida, a psicanálise pode alertar os educadores sobre a importância de se desprenderem do poder de seu narcisismo a fim de não fazerem da criança seu ideal. O educador, reconhecendo a existência do inconsciente, pode vir a renunciar à fantasia de domínio e de adestramento. Então, desse novo elo social em torno da criança socializada, o passo freudiano foi anunciar a verdade que se impõe no sintoma, não em nome de uma nova moral, mas no sentido oposto ao dos ideais.

O papel do educador, desprendido do seu narcisismo, assemelha-se à postura de Sócrates frente ao saber, qual seja, um nada saber a não ser das coisas do amor. É preciso tentar decifrar o enigma do desejo. Ele habita onde a palavra se faz ato, ato de amor, nó que não se desata, ponto que determina toda a trajetória da humanidade, ponto que acredito justo e pertinente introduzir com uma reticência definitiva.

CAPÍTULO 3

**DISCURSO PEDAGÓGICO: ENTRE O DISCURSO DO
MESTRE E O DISCURSO UNIVERSITÁRIO.**

Início este capítulo trazendo duas reflexões que ajudarão a compreender melhor o percurso dessa pesquisa. A primeira vem de Lacan (1992): “Mesmo no mundo do discurso, nada é tudo” (p. 51). A segunda, de Freud (1996), que afirma:

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças.(p. 191)

Tais advertências abrem espaço para as incursões a serem realizadas neste capítulo, apoiadas em estudos sobre discursos, os quais promovem uma possível articulação entre psicanálise e educação.

Para falar de discursos, faz-se necessário pontuar, inicialmente, que questões referentes a essa temática sempre foram alvo de preocupação da psicanálise. Desde Freud se observa isso quando ele tenta inserir sua construção teórica no campo da ciência. Freud imprimiu, assim, um tom cientificista à sua produção, o que acaba sendo contraditório, uma vez que a psicanálise vai privilegiar o sujeito do inconsciente, refutando a primazia do sujeito da razão moderna.

O sujeito da ciência moderna se define pela capacidade de tomar conhecimento de si, pela via da consciência, da razão. No entanto, existem outras relações que ordenam a estruturação do sujeito. Lacan (1996) chama atenção para o fato de Freud ter subvertido o mundo do conhecimento com suas teorias e, desde então, a ciência se viu ferida profundamente. Segundo Lacan: “(...) a experiência moderna despertou de uma longa fascinação pela

propriedade da consciência, e considera a existência do homem na estrutura que lhe é a estrutura do desejo” (p. 282). Aqui nasce, portanto, o sujeito desejante, o sujeito do inconsciente, que se constitui num “para-além da consciência” (p. 314).

Encontro em Lacan (1996), por exemplo, a preocupação em discutir se a psicanálise estaria ou não no campo da ciência. Mas em “O Avesso da Psicanálise”, seu intento é demarcar nítidas fronteiras entre ciência e psicanálise, chegando a concluir que a ciência não tem condições de incorporar a psicanálise e que o verdadeiro discurso científico é o discurso da histórica.

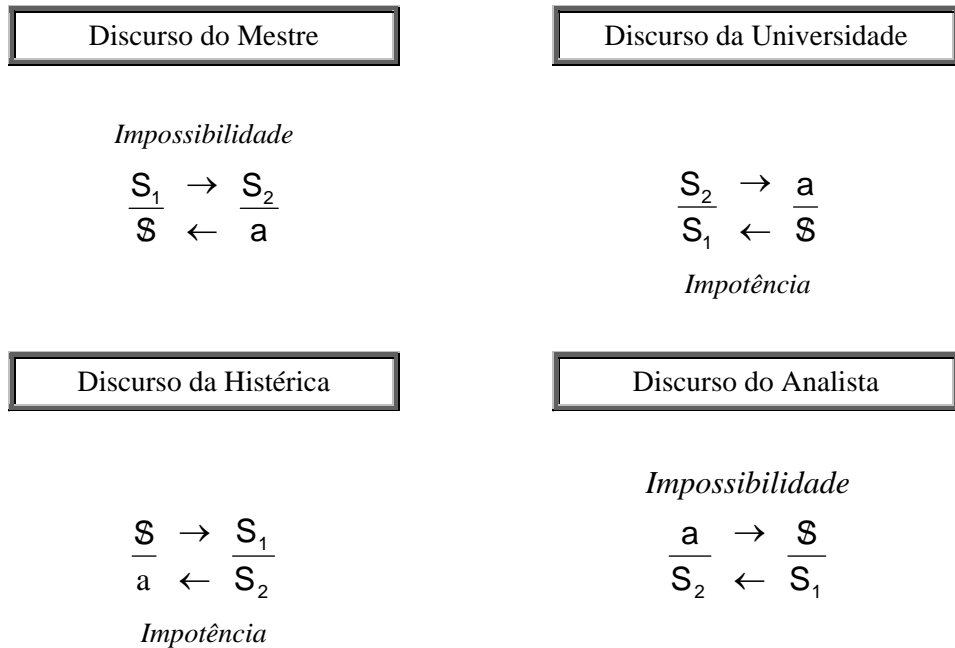
Entre 1969 e 1970 Lacan apresenta em uma instituição universitária um dispositivo para tratar do que ele chama dos quatro discursos: o do Mestre, o da Universidade, o da Histórica e o do Analista.

Fink (1998) retoma esses quatro discursos, tendo o cuidado de salientar que “(...) a psicanálise lacaniana constitui uma teoria muito poderosa e uma prática socialmente significativa. No entanto, ela não é uma (...) visão de mundo totalizado ou totalizante.” (p. 159). O autor reconhece que a psicanálise é também um discurso, um discurso entre muitos, mas afirma que, na contemporaneidade, o discurso dominante é o do poder. Cito Fink:

A psicanálise utiliza o poder da causa do desejo para provocar uma reconfiguração do desejo do analisando. Como tal, o discurso analítico é estruturado de forma diferente do discurso do poder. A teoria dos “quatro discursos” de Lacan procura especificar as diferenças estruturais entre os discursos. (p. 159)

Teixeira (2001) por sua vez toma os quatro discursos como um dispositivo que amplia a possibilidade de se realizar uma leitura topológica da clínica psicanalítica. Ao definir lugares e posições, na situação clínica, delimita o lugar de onde opera o analista e de onde se engaja o

OS QUATRO DISCURSOS



Antes de proceder a uma apreciação acerca desse dispositivo, vale lembrar que, com a psicanálise, uma ferida na ordem de crenças na totalidade foi aberta: o sujeito não é todo, não há a toda-verdade, mas a verdade como um semi-dizer. Se Freud postula o “Além do Princípio de Prazer“, deste ponto Lacan instaura um debate sobre o “Real”, elegendo-o como uma dimensão que não se situa no mundo imaginário e não tem inscrição no simbólico. O Real não tem lugar no mundo, é algo sempre a ser apreendido. Aponta, desse modo, para a inexistência de completude.

Freud concebeu o inconsciente como uma instância recalçada. Porém, Lacan (1998) trouxe, a partir de seu retorno a Freud, uma outra forma de se pensar o inconsciente: inicialmente, o inconsciente estruturado como uma linguagem e, posteriormente, como campo de gozo. Esse deslocamento se encontra em seus seminários “O Averso da Psicanálise” e “Mais, Ainda”, deixando um outro legado: o de que a psicanálise se ocuparia da Lingüística. Fica assim

demarcada sua diferença da Lingüística, uma vez que Lacan estabelece a primazia do significante sobre o significado e destaca a importância da linguagem, situando o sujeito como “efeito de linguagem (...) sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real” (p. 319).

Lacan desenvolveu o matema em estudo a partir do sujeito da linguagem, que não se encerra nas representações do simbólico. O sujeito da psicanálise é barrado pela castração, logo, é um sujeito desejante, trazendo assim o seu diferencial, o inconsciente. É preciso então dirigir atenção ao seu enunciado, afirma Freud (1988) em “Interesse científico da psicanálise”: “A expressão ‘fala’ deve ser entendida não apenas como significando a expressão do pensamento por palavras, mas incluindo a linguagem dos gestos e todos os outros métodos (...)” (p. 179).

O matema que tomo como facilitador/articulador se encaixa nesse espaço apontado por Freud, pois se trata de um alerta quanto à necessidade de se tomar a fala num sentido mais amplo. Pautando-se em Juranville, Soares (1995) traz mais subsídios que reforçam a escolha desse percurso:

Só existe uma forma de enunciar o inconsciente, e esta forma é o discurso. Só o discurso poderia determinar o inconsciente ‘como saber não sabido com o qual se goza’ (p. 295). Mas há uma condição para que o discurso possa enunciar o inconsciente verdadeiramente: quando não desmente seu dito pelo seu ato. Além disso, há que dar prova de tal discurso do gozo que se diz estar aí implícito. E isso só poderá fazê-lo o discurso analítico (...) o discurso encontra sua origem na falha do gozo. (p.120)

Parto do princípio de que é o discurso do analista que coloca em evidência o saber do inconsciente. Esse saber ocupa o lugar da verdade no matema dos quatro discursos. Como o sujeito da psicanálise é o do inconsciente, logo pode-se declarar que todos têm um saber, um saber que não se sabe que sabe.

O funcionamento dos quatro discursos está, portanto, assim apresentado:

O Discurso do Mestre

Embora, de alguma forma, já tenha sido introduzido o discurso do analista, começarei descrevendo o discurso do mestre por concordar com Fink (1998) quando afirma que

$$\begin{array}{ccc} \frac{S_1}{\$} & \begin{array}{c} \rightarrow \\ \leftarrow \end{array} & \frac{S_2}{a} & \begin{array}{c} \text{o agente} \\ \text{a verdade} \end{array} & \begin{array}{c} \text{o outro} \\ \text{a produção} \end{array} \end{array}$$

De certa forma, os discursos de Lacan começam com o mestre, tanto por razões históricas quanto pelo fato de que esse discurso incorpora a função alienadora do significante ao qual estamos todos assujeitados. Como tal, ele ocupa um lugar privilegiado nos quatro discursos, constituindo um tipo de discurso primário (tanto filogenética quanto ontogeneticamente). É a matriz fundamental do vir a ser do sujeito através da alienação (...). (p. 161)

No discurso do mestre, a posição dominante está ocupada pelo S_1 , o significante mestre, também conhecido como fundador. A linguagem é, portanto, fundadora. Fink assim o resume: “ S_1 , o significante não-senso, o significante sem nexos ou razão, em outras palavras, o significante mestre. O mestre deve ser obedecido (...). Não há razão para que ele tenha o poder, ele simplesmente tem” (p.161).

Nesse discurso, o mestre está representado pelo S_1 , na posição do agente, e dirige-se ao S_2 , que ocupa o lugar do outro. Esse outro representa o escravo, que produz e possui um saber-fazer, enquanto o mestre comanda, apropriando-se dessa produção. Para afirmar-se em tal posição, o mestre precisa ocultar que também claudica, que não está submetido a uma ordem simbólica, não barrado. Dessa forma, Fink, pautando-se em Lacan, comenta que o mestre não

se preocupa com o saber. O que ele quer é que o seu sistema funcione, sem que seu poder seja abalado, ao contrário, se possível, deve ser ainda mais aumentado.

A partir da dialética hegeliana, Lacan (1970) apresenta o discurso do mestre, contrapondo-o ao do analista, e reconhece que a relação do saber do mestre é da ordem totalitária. O discurso do mestre pauta-se na articulação do $S_1 \rightarrow S_2$, em que S_1 é absoluto, primordial, e o S_2 é o saber articulado.

Pepe (2001) interpreta essa operação da seguinte maneira:

A ilusão de um saber absoluto só viria assinalar a tendência do homem de nada querer saber quanto à verdade de sua divisão, uma vez que, 'na fenda entre o real e o simbólico, reside a paixão pela ignorância, de não saber-se ser nada além de um significante. (p.46)

A autora faz referência a Lacan, que vê nesse tipo de saber absoluto, totalmente circunscrito ao simbólico, o escamotear da divisão do mestre. Desse modo, posiciona-se como aquele que nada precisar saber, e o escravo, como o que tem um saber articulado/um conhecimento e goza no saber-fazer, produzindo um excedente de gozo, o mais-de-gozar, a perda, o objeto (a). A expressão “mais-de-gozar” é uma alusão à noção de mais valia de Marx, exatamente por se tratar de um excesso.

Vale ressaltar que Lacan, citado por Teixeira (2001), considera o discurso do mestre como “eterno, fundamental”,

simplesmente porque existe a estrutura de Linguagem. Se não existisse a linguagem, não existiria o mestre, o verdadeiro, aquele que comanda, que é o significante mestre, S_1 . A ele se obedece antes de tudo, porque existe a

Linguagem, à qual o ser falante está submetido. Pergunta-se Lacan: ‘onde, no reino animal, se viu o discurso do mestre?’ (p. 4).

Compreendendo assim, a relação de mestre nunca será abolida. O perigo é tomá-lo como única forma de laço social concebível para os sujeitos, pois nesse discurso encontra-se a exclusão do sujeito desejante, enquanto o agente e o outro ocupa o lugar de verdade.

O Discurso Universitário

Esse discurso também apresenta o sujeito desejante excluído das posições ocupadas pelo agente e o outro. Nele se constata também a exclusão do sujeito do inconsciente. Assim se apresenta sua matematização:

$$\begin{array}{ccc} S_2 & \rightarrow & a \\ S_1 & \leftarrow & \$ \end{array}$$

Nesse discurso, o S_2 , o saber articulado, ocupa a posição de agente – o lugar dominante representado por conhecimentos instituídos, tomado como operante da ordem. O S_2 está substituindo o lugar que, anteriormente, no discurso do mestre, encontra-se o saber. No lugar da verdade encontra-se o S_1 , o significante-mestre. Segundo Teixeira (2001), o S_1 , na posição da verdade, almeja apreender toda a verdade do saber. Sobre essa articulação, acrescenta:

Lacan sugere que atrás do discurso da universidade se oculta o significante mestre, tentando fixar este caráter de saber garantido pela verdade. O saber que conta neste discurso é um saber tirânico, razão pela qual o discurso da universidade, durante certo período histórico, tornou-se sucessor do discurso do mestre: ‘O S_1 , significante – mestre que constitui o segredo do saber em sua situação universitária, é extremamente tentador colar-se a ele. Ali se fica preso’. (p.16)

Pode-se pensar no discurso universitário como uma derivação do discurso do mestre. Ao excluir o sujeito do inconsciente tem-se a pretensão, segundo Teixeira, “de constituir o campo do conhecimento” (p. 16).

Também se verifica que, na posição do outro, aquela sempre ocupada por quem está a trabalhar, encontra-se o objeto (a). Essa articulação aponta para a posição do estudante, que só pode ocupá-la enquanto mais-de-gozo, de acordo com Teixeira: “É como causa de desejo que o estudante será abordado. De algum modo, o estudante está marcado pela substituição que faz o escravo” (...) (p.15). O que se alcança daí é a produção de sujeitos barrados, perpetuação de um modo de se conceber a ordem do seu sistema instituído, sem espaço para o desejo.

Mota (1997) declara que “o discurso universitário (...) mostra onde o discurso da ciência se alicerça (...) com báscula operada no discurso do mestre” (p.64). A autora localiza aí o mal-estar dos educandos, pois a eles são dirigidas as exigências de constituir o sujeito da ciência moderna. Ressalte-se que os educadores já estiveram ou estão também na posição de educandos.

O Discurso da Histórica

Do seguinte modo tem-se sua matematização:

$$\begin{array}{ccc} \mathcal{S} & \rightarrow & \mathcal{S}_1 \\ a & \leftarrow & \mathcal{S}_2 \end{array}$$

No discurso da histérica o sujeito barrado ocupa a posição de agente, lugar de onde se parte o comando, dirigindo-se ao S_1 , ao significante-mestre/fundante, que está no lugar do outro, a fim de interrogá-lo e fazer produzir um saber referente ao gozo. Assim Lacan (1970) define o histérico: “O histérico é o sujeito dividido, dito de outra maneira, é o inconsciente em exercício, que põe o amo ao pé do muro para produzir um saber” (p.122).

No discurso do mestre o saber é valorizado tão somente enquanto de uso do mestre. No discurso da universidade, por sua vez, o saber é reduzido a instrumento institucionalizado, que assegura a própria existência acadêmica. Em ambos, os saberes se fecham. É no discurso da histérica que encontro potencial para o circuito de montagem-desmontagem de saberes cristalizados, pois no seu problematizar a histérica reivindica o reconhecimento da verdade como sendo não-toda. Sua relação com o saber a leva, segundo Fink (1998), a provocações:

A histérica instiga o mestre- personificado em um parceiro, professor, ou quem quer que seja até o ponto que ela passa a considerar que falta saber ao mestre. Ao dirigir-se ao mestre, a histérica demanda que ele produza saber e, depois tenta invalidar suas teorias. (p.164)

Fink lembra que a psicanálise foi constituída por Freud exatamente a partir das questões referentes às históricas. Freud constata que os saberes vigentes em sua época não conseguiam responder às históricas, o que as leva a fazerem o mestre produzir. Lacan (1970) aponta um traço significativo do discurso da histérica, a saber, a de que ela não se curva diante do saber instituído e conclama o mestre, de forma desafiadora, a revelar sua consistência. Cito o autor:

O que a histérica quer é um mestre, ela quer que o outro seja 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. (p.129)

Lacan reconhece que o discurso da histérica faz um tipo bem particular de laço social. Dito de outra forma, através de suas inquietações a histérica divide o Outro e, então, favorece a emergência do espaço do desejo, do inconsciente.

Fink, por sua vez, faz um paralelo entre o discurso da histérica e o discurso universitário, tomando a questão do saber como fio condutor:

Enquanto o discurso da universidade segue o exemplo do significante mestre, disfarçando-o com algum tipo de sistema fabricado, a histérica vai ao mestre e demanda que ele mostre sua substância, prove sua índole através da produção de alguma coisa séria em termos de saber. O discurso da histérica é exatamente o oposto do discurso da universidade (...). A histérica mantém a primazia da divisão subjetiva, a contradição entre o consciente e o inconsciente e, portanto, a natureza conflitante ou autocontraditória do desejo em si (...) a histérica obtém prazer do saber. (p.163)

O saber buscado pela histérica é pautado no trabalho do inconsciente, um saber inconsciente sobre o gozo. Ainda que exista a marca da impotência de sua estrutura, ela põe o inconsciente em exercício. Teixeira afirma que a histérica

(...) quer produzir o saber ao preço de recalcar o objeto (a), situado no lugar da verdade e sua impotência está aí, em não conectar o saber com o gozo que o causa. Porém, a verdade do seu gozo está em recalcar o gozo do corpo como seus sintomas revelam (...). Eleva o corpo à dignidade de sintoma desafiando a ordem (...) (p.19)

Vê-se, portanto, que o discurso da histérica traz o objeto (a) no lugar da verdade, o que aponta para o que há da ordem do real nessa verdade: uma verdade que sempre será uma semi-verdade, já que o objeto (a) é inalcançável enquanto tal. Sempre algo escapa, algo de perda o caracteriza, colocando em xeque quaisquer concepções que tomem, então, a verdade como toda.

O Discurso do Analista

O discurso do analista é apresentado por Teixeira (2001) nos seguintes termos:

O discurso do analista, no âmbito da clínica, vem colocar exatamente ao avesso o discurso do mestre, ao evidenciar que a fantasia, que é esta forma essencial com a qual o ser de fala aborda a realidade, no discurso do mestre, encontra-se excluído, ao posicionar os elementos que a compõem: $\$$ e \underline{a} , de tal modo que, qualquer relação entre eles torna-se impossível. Foi necessário o discurso analítico para recuperar a capacidade de articular o sujeito com a causa do desejo, com o mais-de-gozo que é o objeto \underline{a} (p. 09)

Em sua matematização

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

encontro o objeto \underline{a} , causa de desejo, que ocupa a posição de agente, dirigindo-se ao outro, enquanto sujeito dividido, de desejo. Segundo Fink (1998), o analista

(...) desempenha a função de pura condição desejante (puro sujeito desejante), e interroga o sujeito na sua divisão, precisamente naqueles pontos onde a clivagem entre o consciente e o inconsciente aparece: lapsos da língua, atos falhos e involuntários, fala ininteligível, sonhos, etc. Dessa forma o analista leva o paciente a trabalhar, a associar, e o produto dessa associação árdua é um novo significante mestre (...). (p.166)

Vale salientar que no discurso do mestre o significante mestre, S_1 , refere-se a um significante sem sentido/razão. Compreende-se daí que no discurso do analista o significante mestre é produção do paciente, apresentado sob a forma de um termo, uma palavra ou frase que interrompe a cadeia associativa, cabendo ao analista promover o significante mestre aí produzido, a ser dialetizado com outros significantes do paciente. Em análise, um significante

mestre do paciente também pode surgir sob a forma de sintoma – o S_1 nesse discurso ocupa a posição da produção. Já o S_2 , ocupando a posição de verdade, é um saber produzido a partir do inconsciente e precisa ser subjetivado. Onde esse saber estava, o sujeito deve vir a ser, alerta Fink.

Como processo analítico, observa-se a histerização do paciente, tomado como sujeito dividido/desejante, sujeito marcado por ambivalências. Continua Fink:

O analista, apontando para o fato de que o analisando não é o mestre de seu próprio discurso, instalado como dividido entre sujeito falante consciente e algum outro (sujeito) falante ao mesmo tempo, através do mesmo porta-voz, como agente de um discurso onde os S_1 produzidos durante a análise são interrogados e forçados a revelar seus vínculos com o S_2 (como no discurso da histérica). Está claro que a força matriz do processo é o objeto a – o analista, operando como pura capacidade desejante. (p. 167)

Assim, as posições do mestre e do analista são diametralmente opostas.

Em sua dissertação, Teixeira (2001) levanta argumentos que permitem ampliar o leque de justificativas da afirmativa lacaniana. O discurso do mestre é o avesso do discurso do analista, declara:

O discurso do mestre é particularmente o avesso do discurso do analista, pelo fato de que este tem a chance, quando possível, de saber fazer um melhor uso do significante. Um colocando-o no lugar de produção, de preferência ao lugar de agente que ocupa no discurso do mestre (...). Desde sempre, o mestre está impedido de colocar o gozo como causa, só podendo dar a ele lugar de produção ao qual se escraviza o outro. Esse é seu modo de gozar. (p.11)

Teixeira traz uma especial contribuição referente ao sujeito implicado no discurso do mestre em oposição ao discurso analítico:

Neste discurso, o S_2 condena o $\$$ a desaparecer em afânise sobre este Outro significante. O significante S_2 produz a afânise do $\$$ porque vem do campo do Outro, alienando o sujeito com palavras, atributos e ideais (...). No que tange o discurso analítico, sua posição é de liberar o sujeito, no sentido de produzir certo deslocamento dos efeitos de afânise do significante S_2 , permitindo o aparecimento do S_1 que representa em outra posição, ou, como propõe Freud, produzir a suspensão do recalcado na medida do possível. Diferentemente do mestre, a analista convoca o sujeito, quer vê-lo trabalhar no âmbito de fala, em associação livre, oferecendo-lhe a chance de se confrontar com sua fundante alienação ao outro, para ir além dela com outras operações simbólicas, inclusive com a igualmente fundante operação da separação, antítese da alienação, postulada por Lacan. (p. 12)

A proposta lacaniana aponta para um trabalho de reposicionamento partindo do princípio de que ocorre a alienação do sujeito ao discurso do Outro, enquanto estruturante do sujeito, mas com capacidade de flexibilizações, novas leituras, inscrições, novas escutas. Se ao mestre não interessa o saber do sujeito, ao analista interessa exatamente o sujeito e suas relações com o saber. Esse é o único discurso que reconhece o saber do inconsciente.

Soares (1995) chama atenção para algo que se deve manter no horizonte desse entendimento:

Não se pode esquecer que os discursos são expressões históricas que definem interesses grupais dentro da sociedade e que eles coexistem, hoje, visando corresponder ao movimento através do qual os humanos realizam a experiência da modernidade (...) o sujeito moderno é esse efeito de discurso, de linguagem. Sujeito, por essência, fragmentado. Existindo, embora, sob promessas de alcançar, um dia, a unidade. (p. 125-6)

O discurso do analista, que considera o sujeito desejante, é uma das formas de se ler a realidade fazendo oposição às formas mais clássicas de posicionar o sujeito em sua história.

No entanto, a psicanálise não é mais uma promessa de superação das falhas ou faltas, com a qual se alcançaria o ideal de totalidade. Nas palavras de Soares,

Com a noção de ‘gozo impossível’, segundo a qual estariam, na própria estrutura psíquica do homem, as condições da impossibilidade para chegar à tão sonhada felicidade (...) todas as tentativas de encontrar a felicidade, quer pela opção de governar, quer pela psicanálise, ou, ainda, pela ação educativa, serão sempre frustradas. (p.135)

Porém, ainda que impossíveis, o homem não cessa de apelar para essas três promessas: governar, psicanalisar e educar. Tal insistência nos obriga a pensar que, apesar da impossibilidade, é necessário continuar a operar nessas três esferas – governar, psicanalisar e educar.

Em seu estudo do matema dos quatro discursos de Lacan, Pepe (2001) aponta para aspectos relevantes quanto à questão desse dispositivo teórico poder funcionar quando se trata dos laços sociais. Vale salientar que todo discurso é uma forma de laço, mesmo quando o contexto mais pareça um nó de marinheiro. Faço referência a esse nó quando reconheço o “fixar-se”, o ficar instalado no lugar fixo do agente de um discurso.

O discurso histórico pode ser visto como um avesso do discurso do mestre e do da universidade. Assim o compreende Soares (1995), em o “Avesso da Pedagogia”, estudo no qual a autora tenta a histerização dos discursos opostos ao da histórica, ao reconhecer o sujeito do inconsciente nas relações pedagógicas.

Pepe, em sua pesquisa, privilegiou também essa relação de avesso entre o discurso da histórica e o discurso da universidade, a fim de pensar a posição do docente. Levando-se em consideração que essa relação é possível devido ao campo do simbólico, o sujeito pode ocupar diferentes posições em seus entrelaces discursivos. Em sua leitura dos matemas, afirma que

A introdução da barra no aparelho discursivo é a introdução da barra de divisão que escreve a operação de interdito (recalque). Assim, de um lado, temos a impossibilidade de mediação entre verdade e sua representação (...),

o que faz a verdade sempre semi-dita e equivalente ao inconsciente e ao recalcado (...) deixando sempre um resto não dito.

Este resto não dito diz respeito ao real, ao que não pode ser representável pelo significante, que faz do real o impossível de dizer, que é uma forma de nomear a castração do ser falante. Por consequência lógica, a verdade se situa entre nós e o real e, deste modo, a verdade estará situada na ordem da impotência de dizer-se toda. (p. 36)

Lacan (1996) apresenta “a verdade como por fora do discurso (...), mas, (...) é a irmã desse gozo interdito (...). Não é em vão, nem por acaso, que desigmo como fraterna a posição da verdade em relação ao gozo – salvo ao enunciá-la no discurso da histérica” (p. 64). Sua posição favorece a recomendação de se tomar o discurso da histérica como um contributo ao discurso pedagógico, uma vez que reconhece exclusivamente no discurso histérico a aproximação entre verdade e gozo, verdade e saber, articulados pela impotência e impossibilidade. Desse modo, aponta para a impossibilidade de tudo-dizer, ao que faz questão frente à verdade, por entender que a própria impotência do sujeito dividido acaba funcionando como garantia de que a verdade jamais será alcançada plenamente.

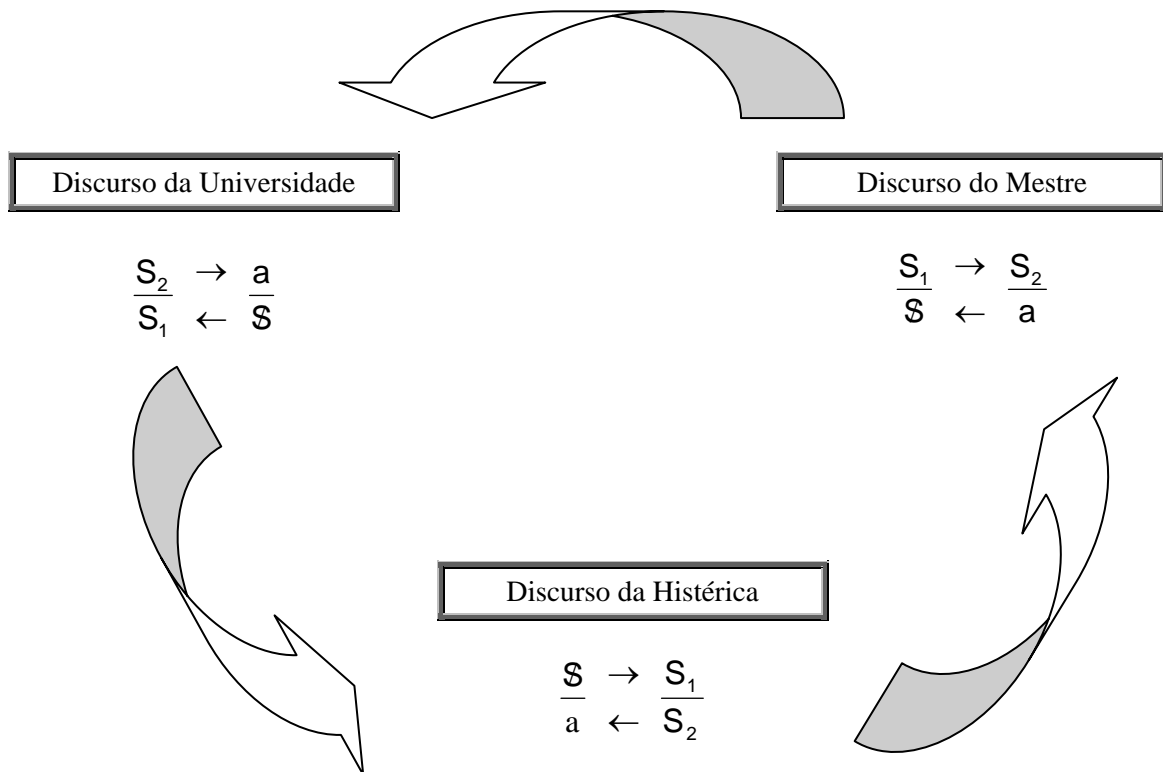
Com base nessas teorizações lacanianas, Pepe mostra possíveis articulações com o discurso pedagógico. Destaca dois aspectos que podem ser tomados como instrumentais na educação: o primeiro refere-se ao que conduz ao saber, ou seja, o discurso da histérica, em que se encontra o sujeito na posição de agente, e o saber, na posição da produção. Pelo fato de a prática pedagógica estar inserida no campo da subjetividade e do desejo, não há espaço para neutralização. O segundo diz respeito à estruturação do saber implicado num não saber da castração, resultando em recalçamento, perda do objeto, causa do desejo, de gozo – objeto (a), no que se apresenta sempre como inalcançável.

A partir daí, seguindo o movimento giratório no matema dos discursos, Pepe assinala o seguinte: “Um discurso, para ser gerado, depende de outros dois (...). O discurso da histérica

em sua geração, se articula, através do discurso da universidade na sua relação com o discurso do mestre” (p. 76).

Constata-se, portanto, que o discurso da histórica, ao trazer o objeto (a) no lugar da verdade, aponta para o que se apresenta como da ordem do real nessa verdade – uma verdade que sempre será uma semi-verdade, já que o objeto (a), inalcançável enquanto tal, passível de sempre algo escapar.

Assim a autora apresenta esse movimento:



De acordo com Pepe, essa relação tem como produto o sujeito dividido, sendo que, em última instância, o discurso do sujeito dividido é dirigido a “um mestre suposto saber”, a fim de que este lhe diga o que falta, numa transferência imaginária, numa relação de avesso entre o discurso da histórica e o da universidade. Para Lacan, em “O Averso da Psicanálise”, a questão do saber tem estatuto de produção a partir da estrutura do discurso da histórica. Neste

discurso, ressalvo que a histórica está na posição do mestre, no dizer de Pepe, de “mestre-castrado”, por ser um agente que não detém nenhum saber totalizante, nenhuma verdade universalizante. Enquanto o discurso universitário encerra-se em seus conhecimentos instituídos, o discurso histórico é a evidência do sujeito desejante, por provocar, a quem se ocupe por mestre, a produção do saber.

Na psicanálise lacaniana, histerizar é colocar o sujeito na posição de produzir significantes. Ao se tentar histerizar o discurso pedagógico, pode-se provocar mudanças nas posições daqueles envolvidos com as questões do saber e da verdade. Em vista disso, Pepe argumenta:

A docência é uma alteridade de fala e de presença, o que opera se constitui como um estilo, uma marca que faz ato de transmissão, partindo da promessa de que, no ato de falar, aquilo que se fala opera para além do que se fala. Pode-se aprender, daí, a relação de avesso que há entre o discurso da histórica e o discurso da universidade. (p. 80)

Com essas colocações, infere-se que a escuta psicanalítica pode contribuir para a histerização do discurso pedagógico. Pode-se, por isso, buscar um lugar para a escuta no âmbito dos processos educativos escolares. Recorrendo a Quinet, postula Pepe:

A transmissão do saber analítico pode contribuir para a análise do mal-estar docente, por contraponto, por ser um modo outro de transmissão e um saber outro, um ensino levado a seu exercício mais radical, que não pode fazer economia do sujeito, uma vez que, implica um ‘dar de si’, tanto na práxis da teoria que lhe é exigida, quanto na forma de leitura textual dos autores, colocados como enigmas a serem decifrados, ao invés de um saber pré-dirigido. (p. 81)

Ao dirigir sua atenção para as questões do mal-estar docente, a autora abre a escuta também para o mal-estar dos discentes, quando “chapados” por um não-lugar de escuta, enquanto sujeitos desejantes.

Na área da educação, acredito que Paulo Freire é um exemplo de educador que se ocupou do saber do educando. Freire apresenta uma contribuição original ao implicar o educador com aquilo que ensina. Penso que em suas idéias, mesmo sem fazer uso de aportes psicanalíticos, encontra-se uma abertura para a histerização do discurso pedagógico.

Ainda recorrendo a Pepe, balizada por Quinet, pode-se pensar o educador como um trabalhador, cuja construção de saber é ordenada por aquilo que não sabe, mas interroga. Posso afirmar, então, que Freire, quando exalta o diálogo, está atento e adverte que o discurso pedagógico só poderá ser desmistificado se houver espaço para a escuta dos possíveis dialogizantes, para além do instituído. Isso vem encerrar a primazia do monólogo do educador, que se pauta apenas no discurso pedagógico moderno. Para Pepe,

(...) o modo de ensino proposto pela psicanálise, visa um ensino não identificado à tradição e não identificado com o lugar de suposição de saber, no qual, através do 'eu sei, eu posso'. Mas, ao contrário, um ensino que visa a posição douda de não saber, pela dessuposição do saber, através da reinvenção. (p. 80)

Uma visão de educação entrelaçada por um ensino de inspiração psicanalítica e freiriana, permite ao discurso pedagógico a possibilidade de um de seus avessos: um discurso dialogizante e histerizador. Em seu estudo sobre fracasso escolar, Mota (1997) constata a negação do diálogo no discurso pedagógico, denunciando assim seu caráter autoritário, e o denomina de discurso do poder. Segundo a autora, tal discurso

Cria a noção de erro e, portanto, o surgimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto – suficiente. A estratégia, a posição final, é o esmagamento do outro. O circuito do ensino, lembra, passa pelo movimento criado pela questão. No discurso pedagógico, a questão que se constituiria na estratégia básica deveria ser a pergunta pelo referente, isto é, o objeto do discurso, que, entretanto, aparece como algo que se deve saber. As questões que formula o discurso pedagógico adquirem a forma imperativa, tão costumeira aos nossos ouvidos estudantes: 'Responda...', 'Ao final...' etc. (p. 61)

A autora mantém sua atenção no discurso pedagógico, concluindo que aí se segue apenas um percurso, qual seja, o saber institucionalizado, considerado legítimo. Pautando-se em Bourdieu, Mota destaca o sistema de ensino como a solução mais dissimulada para o problema da transmissão do poder. Pela legitimidade que assume o saber instituído, só conseguirá obter os bens culturais quem até ele conseguir chegar.

Uma forma de se problematizar o discurso pedagógico, segundo Mota, em consonância com Orlandi, é pautar-se em mudanças de posturas:

Ao professor, caberá colocar seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, deixando espaço para a existência do ouvinte como sujeito, abrindo espaço para se colocar, ele próprio, como ouvinte (...) a capacidade de se constituir ouvinte (...). (p. 62)

A autora expõe suas reflexões, elegendo o dispositivo dos quatro discursos de Lacan por entender que, para a psicanálise, a noção de discurso faz parte de sua história: trata-se de um “conceito operatório de importância máxima” (p. 62). Segundo Pepe, o sistema educacional tem encontrado, cada vez mais, maiores dificuldades em decorrência da desmistificação do discurso do mestre. Tais dificuldades

(...) se reconhecem pelo fato de o estudante se identificar, de maneira mais ou menos mascarada, ao objeto (a), encarregado de produzir S, um produto, um sujeito (...).
Este é o risco que Lacan já apontava em 1970 – colar-se ao Significante-mestre, nesta posição de verdade, de enigma, de segredo do saber, em sua situação universitária. Aí fica-se preso, alertava, e, se se quer ser subversivo, é preciso tomar cuidado para que as palavras não se grudem demais no caminho da verdade. Quanto mais se procura enveredar pela verdade, mais se sustenta o poder dos impossíveis: governar, educar, analisar. (p. 64)

A autora apresenta uma proposição que se torna rentável para o estudo que realizo e com a qual encerro essa incursão: faz-se necessário reconhecer que o educador possa acolher sua hiância, a fim de que os discursos sejam circulantes.

Dessa maneira, penso que se possa introduzir a escuta como a possibilidade de favorecer às possíveis mudanças nas posições que o educador e o educando possam ter frente à educação.

Mota finaliza suas articulações sem pretensões de estar lançando promessa de solução, mas fazendo “advertências”, pautadas nas concepções de verdade de Lacan; e nas recomendações de Freud de 1925, que apontam para possíveis articulações da psicanálise e da educação, ressaltando que “a psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com a criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação” (p. 65).

CAPÍTULO 4

DIÁLOGO E ESCUTA: TECENDO OS FIOS DA REDE

Desde o início deste trabalho, a educação aqui delineada é aquela que ocorre nas práticas educativas em sala de aula, comportando o conjunto de intenções sistematizadas, explícitas e/ou implícitas, para socializar o saber historicamente elaborado. O foco, porém, está verticalizado para a conflitualidade emergente nas relações estabelecidas entre educador e educando por conta do pressuposto deste estudo – um vazio de escuta que acolha o movimento desejante. Entrecruzam-se nisso dois campos de conhecimento: educação e psicanálise.

Discutir então o que se passa nessas relações exige um olhar que compreenda a sala de aula como espaço, também, de escuta, além de tantas tramas que ali acontecem. Isso, de um lado, coloca um desafio teórico, o de arriscar a aproximação de áreas de saber já estabelecidas e consagradas sem ferir a *episteme* de cada uma delas. Por outro lado, também, não é tarefa fácil materializar uma proposta educativa que considere a escuta como um princípio, uma bússola para orientar as ações do educador, o que implica mudança de lugar.

Mas é preciso ousar e nesse vôo encontrei pistas para fazer a ponte entre psicanálise e educação com o intuito de continuar defendendo a escuta na sala de aula. Uma dessas pistas me foi sinalizada por Marta D'Agord (2002), que formula seu ponto de vista a partir de sua prática e nele considera também as formações do inconsciente (sintomas, sonhos, atos falhos, lembranças encobridoras e chistes), observadas em situações de aprendizagem. D'Agord discute a separação entre afetos e cognição e sugere que os campos conceituais diferenciados, aos quais pertencem o sujeito cognitivo e o sujeito do inconsciente, não se opõem; ao contrário, em suas diferenças enriquecem a compreensão do processo de pensamento.

Em suas articulações entre educação e psicanálise, a autora defende a importância da vivência em sala de aula e afirma ser um equívoco separar o ‘afetivo’ do ‘cognitivo’ em situações de aprendizagem. Para D’Agord,

(...) quando, em uma situação de aprendizagem, os sujeitos falam livremente sobre o tema investigado, não há como deter o rico processo de associações que uma palavra ou um tema evoca em cada sujeito. Observa-se, então, que os enunciados não se limitam a uma dimensão denotativa, mas que a riqueza das associações expande o tema inicial. Ora, esse processo conotativo não pode ser considerado nem puramente cognitivo nem puramente emocional ou afetivo. Sabemos apenas que é um processo determinado pela imersão dos sujeitos em um mundo de linguagem. (p. 156)

Em uma dessas situações de aprendizagem, denominadas de “Projetos de Aprendizagem” e com base na epistemologia genética de Jean Piaget, D’Agord analisa uma dessas formações, os chistes, mais conhecidos como “tiradas” espirituosas. Trago uma das experiências relatadas pela autora, a qual confirma seu pressuposto. Em um trabalho envolvendo dois grupos de adolescentes, formados por 16 componentes cada um, todos com 11 anos de idade, foi designado a cada grupo um tema específico, que deveria ser pesquisado, apresentado e discutido juntamente com toda a turma.

Em uma determinada aula, na qual se discutiam noções de magnetismo, eletricidade e gravidade, os alunos organizavam suas idéias, apropriando-se de conceitos científicos, quando um “fenômeno” se apresentou, a partir da demonstração de uma caneta passada no cabelo: o efeito da caneta sobre o papel, o de atração, através da eletricidade estática. Destaco do relato essa cena:

Lia – Isso é eletricidade estática.

Prof₁ – Eletricidade estática?!

Lia – A eletricidade que vem do nosso corpo (...)

Kal – Ah, também já vi isso!

Wan – Será que não são os piolhos que pegam o papel? (risos) (...)

D'Agord analisa o enunciado – ‘Será que não são os piolhos que pegam o papel?’ –, depreendendo dele quatro características de um chiste, apoiada nos estudos de Freud sobre tal formação: possui brevidade, é lúdico, irrompe espontaneamente e provoca risos no grupo de ouvintes. Assim explica: “Trata-se de um chiste produzido com a técnica do raciocínio absurdo (nonsense) e na qual dois fatos de ordens distintas, a saber, os piolhos e a eletricidade estática, são tratados como se estivessem relacionados” (p. 158).

No exemplo analisado, a autora valoriza o fato de Wan ter sido compreendido e acolhido ao invés de repreendido. Transcrevo suas inferências:

Esse chiste distorce em nonsense a descoberta que o colega de Wan acaba de apresentar. E, através do nonsense, Wan furta-se a duas dificuldades. Por um lado, ele resiste a qualquer mudança nos conceitos que foram estabelecidos (atração gravitacional e magnetismo são a mesma coisa). Por outro lado, ele resiste a uma nova explicação que apareça para o fenômeno da atração, a eletricidade estática, para a qual ele não estabelece ainda uma significação. (p. 159)

O chiste de Wan também foi uma maneira de ele encontrar “um repentino relaxamento da tensão intelectual”, uma vez que liberou seu pensar. “Portanto, nessa situação de aprendizagem, a irrupção de um chiste não impediu o trabalho de investigação, pelo contrário, contribuiu para o processo de pensamento de um determinado conceito” (p. 160).

Ainda em relação às formações do inconsciente em situação de aprendizagem, vale trazer os fundamentos que apoiaram D'Agord:

O inconsciente freudiano já foi pensado como atuando na profundidade, como um funcionamento subjacente a todo ato ou pensamento. Mas a releitura de Freud por Lacan, teve como efeito re-situar o topos da atividade e dos efeitos do inconsciente, então pensados como superfície discursiva. O discurso faz ato inconsciente quando re-situa o sujeito que enuncia. Não está em questão a separação entre afetivo e cognitivo, mas a articulação entre o que ‘engata’ o sujeito no discurso, seja o discurso científico, seja a narrativa fantasiosa (...). Todas as formas discursivas exercem sobre os sujeitos um efeito, o efeito significante. Isso se deve ao fato de que se é através de enunciados que se formula um problema ou questão de pesquisa, o sujeito que enuncia sempre estará incluído no problema que ele pretende pesquisar. (p. 166)

Entre sujeito desejante (do inconsciente) e sujeito cognitivo (do conhecimento) não há cisão. A cisão encontrada no sistema de aprendizagem é uma leitura de realidade, marcada por distorções resultantes da visão mecanicista que se formou com o império da razão. Perpetuar essa clivagem na práxis pedagógica é manter o não-lugar da escuta. Recolher as pluralidades e as circularidades dos discursos, ao contrário, poderá contribuir para que seja oferecida outra situação à presença do inconsciente em sala de aula. Assim conclui D’Agord: “Não está, pois, em questão a separação entre o que é afetivo e o que é cognitivo, mas, sim, tudo o que é significativo, isto é, tudo que exerce um efeito significante sobre o sujeito, tomado em sua singularidade, isto é, em seu percurso como sujeito desejante” (p. 166).

A pista demarcada no trabalho de Marta D’Agord, as análises de Nádia Fialho e demais pesquisas anteriormente referidas sugerem um campo aberto de possibilidades para se continuar tensionando o diálogo entre psicanálise e pedagogia. Pontuo no entanto que, mesmo concordando com a tese de que não são fáceis as relações entre desejo e saber, defendo, por isso mesmo, a inscrição de certos conhecimentos de viés psicanalítico na formação do educador, fazendo ponte com outros da educação, exatamente aqueles que inspiram o acolhimento do sujeito do desejo. Assim, o educador mais instrumentalizado poderá exercer o seu ofício, tendo na escuta uma aliada para tantos conflitos instaurados nas relações cotidianas da sala de aula.

Decorre desse pressuposto a insistência na busca de um corpo teórico, proveniente da educação, que indique a possibilidade de se estabelecer uma ponte entre psicanálise e prática pedagógica. Nessa caminhada, encontrei em Paulo Freire as contribuições que favorecem esse intento. Desde já, não será tratado aqui o debate ideológico com relação a sua trajetória militante, tampouco a análise do sentido de cada uma das obras aqui referidas. A intenção é privilegiar os aspectos da sua filosofia que se articulam com alguns dos princípios psicanalíticos para desenhar uma espécie de caleidoscópio entre psicanálise e educação e defender que é possível uma escuta nas práticas educativas em sala de aula, inspirada nessas orientações.

Logo de início, me coloco ao lado de Freire (1979) para dizer, como ele, que a pretensão deve ser tomada como uma espécie de linha norteadora nesta minha vereda: “nos daremos por satisfeitos se, dos possíveis leitores deste ensaio, surgirem críticas capazes de retificar erros e equívocos, de aprofundar afirmações e de apontar o que não vimos” (p. 184). Justifico ainda a opção com sua fala:

(...) os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a elas mesmas. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (p. 29).

Desde então é o diálogo que instaura a abertura para tecer os fios da rede de uma prática educativa que acolha o sujeito desejante. Em Freire (1988), o diálogo constitui-se no princípio gnosiológico da prática educativa libertadora. É o que provoca a conversa, não qualquer uma, mas a que produz uma "situação gnosiológica autêntica", e faz emergir novos conhecimentos e avanços capazes de ajudar o educando e o educador a irem saindo da "doxa" (opinião) em

direção ao "logos" (verdade). Para tanto é preciso distinguir a conversa do verbalismo. "A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera 'doxa' e o acesso ao 'logos'" (1988, p. 23).

Em *Extensão ou comunicação?* Freire propõe que o processo básico da educação seja o da comunicação (diálogo) e não o da extensão, isto é, o de apenas alguém estar expondo "os seus saberes e o outro passivamente ouvindo". Tal proposta, encaminhada em todo o livro, consuma-se na sua última parte e em especial no item "b", que tem o seguinte título programático: Educação como uma situação gnosiológica. Ou seja, as situações educacionais devem ser sempre situações de produção de conhecimento por parte das pessoas que nelas estejam envolvidas. Todos, aí, devem estar aprendendo, uns com os outros, mais do que já sabem, inclusive o educador. Reside nesse processo a tomada de consciência que implica na superação da mera "ciência" tida na defrontação com as coisas, os fatos e as situações. Isso apenas nos torna cientes da presença deles.

Aprofundar essa "ciência da presença dos fatos" é produzir em cada um, no seu processo educativo, o aprofundamento da tomada de consciência que possibilita ir aprendendo as relações que estão produzindo esses fatos, essas situações, essas coisas, assim, desta forma. Isso mostra que, se as relações fossem ou forem outras, a realidade seria ou poderia ser diferente. "Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações dentro da totalidade em que se deu, é que superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização" (p. 29).

Aí está, para Freire, a possibilidade de os seres humanos superarem a superficialidade das tomadas de consciência para se aprofundarem na apreensão das relações explicativas. Quando se sabe das relações que produzem a realidade desta forma, pode-se, eventualmente, querer modificar essas relações e, por conseguinte, a própria realidade. Ou pode-se querer preservá-la, tal como está, buscando preservar as relações. Isso é sempre político, no entender de Freire. Mas, como se dão, de um lado, a tomada de consciência e, de outro, seu aprofundamento? Diz Freire: não nos seres humanos isoladamente, mas nos seres humanos inter-relacionados, quer com a realidade quer com os outros seres humanos.

Com relação à conscientização, Freire é enfático quanto à sua possibilidade de somente ocorrer nas relações entre os seres humanos: "Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas social" (p. 32).

Tal esforço é sempre social, isto é, coletivo. Ele ocorre nos encontros entre as pessoas, mediatizadas pelo mundo e pela realidade, nos quais é preciso que ocorra a comunicação, isto é, a fala, a conversa de uns com os outros a respeito da realidade vivida. Mas como deve ser essa fala? Como deve ser essa conversa? Deve ser aquela que se inicia com a problematização da realidade e das pessoas nela e com ela e que mantenha o espírito perguntador. "Pois bem, se a educação é essa relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um fazer problematizador" (p. 81).

São instigantes as considerações de Paulo Freire a respeito do caráter educativo da problematização, tanto para os educandos, quanto para os educadores, pois nisso reside a abertura para fazer emergir desejos, sonhos, movimento e ação. Todos, na verdade, só se dispõem a pensar cuidadosamente (reflexiva e criticamente) quando têm seus problemas ou os assumem como seus, para serem solucionados. Problematizar é estar enxergando dificuldades, quer nas explicações já tidas quer nas próprias situações nas quais se está envolvido. É estar enxergando ainda as dificuldades e ser capaz de explicitar tais dificuldades na forma de perguntas.

No entanto, perguntar (problematizar), e fazê-lo bem, inteligentemente, também se aprende. E a melhor forma de aprender a fazer perguntas é estar fazendo perguntas juntamente com os outros: uns irão complementando e até questionando as perguntas uns dos outros. É aí que a "boa" ou "rica" conversa se inicia, na perspectiva defendida por Freire.

Além da importância da problematização para uma "conversa que não seja mera conversa", Paulo Freire indica que nessa problematização deve haver conteúdos significativos, sem os quais toda conversa é "mera conversa". Que conteúdos seriam esses? Que conteúdos devem ser problematizados para que um processo educativo dialógico se torne produtor de conhecimentos significativos? As seguintes palavras de Freire são ricamente indicativas da resposta às questões acima:

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. (p. 43)

Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que "ad-mirem", criticamente, numa operação suplementar, sua ação e a de outros sobre o mundo. Significa "re-ad-mirá-lo", através da "ad-miração" anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, esvaziada. Desse modo, na "ad-miração" do mundo "ad-mirado", os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica.

O que importa, pois, como conteúdo das conversas educativas que não são "meras conversas" é a experiência humana tal qual ela ocorre nos seus produtos – obras, objetos, idéias, convicções, aspirações, mitos, arte, ciência – e na forma (processo) de os produzir. Tais conteúdos precisam ser "ad-mirados", isto é, há que "mirar" (olhar de "um certo modo") para ("ad") eles. Este "um certo modo" da "miração" é aquele da curiosidade, do encantamento, do querer saber, do querer aproximar-se do centro da própria realidade até descobrir as suas relações constitutivas.

Dentre os conteúdos de uma "boa conversa" educativa, Freire cita a própria "ad-miração" anterior, isto é, as "olhadas" anteriores: é possível que nós, nem sempre, enxerguemos bem. É possível ter havido enganos nas "mirações" já feitas. É importante "re-tomá-las" e "re-admirá-las", isto é, "re-vê-las". Este é um dos princípios que garante não só a "boa conversa", como a "boa qualidade" dos conhecimentos que nela se pretende produzir. É o princípio da auto-correção constante e continuada.

Mas não pára por aí a educação fundada no diálogo. Decorre também o pensar sobre o pensar, e o pensar sobre os resultados já obtidos com o pensar – ou seja, sobre os

conhecimentos já produzidos – faz parte dos conteúdos significativos de uma conversa produtiva. Por este caminho os conhecimentos vão se refinando, se aperfeiçoando e se aprofundando. Além disso, há que haver nas análises e sínteses constantes e progressivas a busca da "colocação", dito de outro modo, do "encaixe" das nossas "mirações", que podem ser parciais ou parcializadas, em suplementares explicativas cada vez mais abrangentes. Isto é, os objetos, as coisas, as convicções, as artes, as idéias, etc. não existem e nem se explicam por si mesmas, isoladamente dos contextos situacionais em que ocorrem. As boas "miradas" não podem esgotar-se nestes "objetos de conhecimento" tomados em si mesmos. Eles precisam ser considerados nas suas relações com os contextos nos quais ocorrem.

Essa é uma das características básicas e fundamentais de um diálogo que, realmente, vai produzindo a compreensão que todos desejam ter. "Deste modo, o objeto (que pode ser uma situação-problema), inicialmente ‘ad-mirado’ como se fosse um todo isolado, vai se ‘entregando’ aos sujeitos cognoscentes como um subtudo que, por sua vez, é parte de uma totalidade maior” (p. 87). Para Freire, quando as pessoas, sejam adultos, crianças ou jovens, estão envolvidas em um diálogo com essas características, elas são sujeitos cognoscentes. Isso significa que elas se tornam os produtores (sujeitos) dos seus conhecimentos (cognoscentes) e não objetos da transmissão pura daqueles que se julgam os únicos sujeitos cognoscentes. Os falsos mestres, que não são capazes de ajudar aos demais a serem, são também, sujeitos, isto é, pessoas que pensam por si mesmas possuir a "mestria" na produção dos conhecimentos.

Assim, o fazer educativo que se limite a dissertar, a narrar, a falar de algo, em vez de desafiar a reflexão cognoscitiva dos educandos em torno deste algo, fica na periferia dos problemas, além de neutralizar aquela capacidade cognoscitiva. Sua ação tende à "ingenuidade" e não à conscientização dos educandos. Com efeito, as "meras conversas" são aquelas que ficam na

periferia dos problemas e tendem à ingenuidade, e as "boas conversas" são aquelas que vão produzindo a "mestria" na construção de um pensamento reflexivo, crítico e criativo. Nelas, certamente, o papel do coordenador, o educador experiente, é fundamental. Mas ele é sempre um "co-ordenador" e não o único "ordenador".

Essa tarefa não é fácil, mas é uma possibilidade promissora na direção de uma educação fundada na abertura do encontro dos sujeitos implicados no processo educativo com o seu próprio mal-estar. E esse mal-estar deve-se tornar objeto de curiosidade, como ensina o próprio Freire (1992) em *Pedagogia da Esperança*: “(...) Reescutar o que dissera e a quem dissera, o que ouvira e de quem ouvira. Em última análise, (...) tomei distância do meu mal-estar como objeto da minha curiosidade” (p. 30).

Entende-se, desse modo, porque Freire reconhece que a responsabilidade pela superação do estado de opressão é do próprio oprimido. Neste processo, há de se ter um movimento do oprimido para o mundo exterior. Do ponto de vista da psicanálise, pode-se dizer que a angústia por ela trabalhada está no sujeito, e dele deve sair um saber que lhe traga menos mal-estar. Aqui também encontro ponto para diálogo. Se, para Freire, a luta de classe é um possível dispositivo de superação, a análise para o sujeito também pode ser seu dispositivo particular. Ainda, se os princípios psicanalíticos forem considerados em um ambiente coletivo como a sala de aula, uma problematização em sistemas rígidos poderá ser favorecida. Quanto a isso, o dispositivo analítico dos quatro discursos é um exemplo de possibilidade de se fazer mover, de circular conhecimentos e saberes.

Insistindo ainda nos aspectos da filosofia freiriana, que considero relevante para se articular educação e psicanálise na defesa da escuta em sala de aula, recorro a uma confissão do próprio Freire (1979) em *Pedagogia do Oprimido*:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir ao que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser formada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

O grande problema está em como os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participam da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam as dualidades na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (p. 32)

É importante pensar que um processo analítico passa pela questão referente ao Outro, o grande Outro, representante do mundo do código, ao qual o homem precisa se assujeitar, a fim de tornar-se sujeito de linguagem. No processo em pauta, o sujeito move-se em direção a um deslocamento desse Outro, que se aproxima da concepção freiriana do opressor incorporado como ‘hospedeiro’. Seguindo esse raciocínio, aqui também há espaço para o diálogo entre esses campos, ainda que se precise reconhecer que, para a psicanálise, todo desejo é desejo do Outro.

Outra concepção de Freire, que marca uma abertura para novas construções, é sua articulação entre objetividade e subjetividade, que pode ser percebida nesta citação:

A objetividade dicotomizada de subjetividade, a negação desta análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. (p. 37)

O sujeito do inconsciente, priorizado na análise, não é tomado como descontextualizado, ou seja, não há negação do sujeito da consciência; por isso o processo é de articulação também. Embora o sujeito do inconsciente seja a-histórico e a-temporal, ele é uma parte do sujeito, que é compreendido mais amplamente. Posso, com ressalvas, aproximar os sujeitos, como procede Freire:

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, num mundo como ‘não eu’ do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um ‘projeto’, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, conhecê-la para transformá-la. (p. 40)

No saber de si, que se constitui numa luta, surgem as descobertas. Sobre essa luta afirma Freire:

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido, é preciso que eles se convençam de que essa luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. (p. 55)

A luta, afirma Freire recorrendo a Erich Fromm, não se restringe à liberdade para comer, mas para “criar e construir, admirar e aventurar-se”. Essa luta está presente também no discurso da histórica, que põe em questão o saber do mestre e, em seu saber, provoca novas produções, que permitem outras construções. Ao assumir a posição de agente, a histórica faz o mestre (opressor, Outro) produzir mudanças. Por isso ousou pensar que Freire, de alguma forma, aproxima-se do que nomeio de uma histerização do oprimido, para que transformações ocorram. Em sua crítica à educação, que não oferece condições para a criação, centrou atenção no educador, que se posiciona como opressor, representante do sistema. Assim o qualifica:

A tônica da educação é predominantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. Há uma irrefutada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de uma narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se enquadram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nessas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (p. 57)

O autor condena um modelo de educação em que o educador se encontra como o agente responsável pelo repasse desse modelo, logo, como opressor. No entanto, o mesmo raciocínio de oprimido ‘hospedeiro’ do opressor serve para salientar que o educador pode ter internalizado tal educação como uma verdade e/ou temer sair de um padrão socialmente aceito. Assim, venho pontuar que educador e educando, em relação ao sistema educacional, politicamente determinado, são oprimidos, assujeitados ao Outro. O próprio educador foi e/ou é educando também.

A esse processo de educação, Freire chamou de “concepção bancária”, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p. 28). Essa margem de ação fixa também o educador nas mesmas proporções. Dele se espera que seu “papel” seja cumprido, e Freire reconhece que “a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca”.

As reflexões de Freire se baseiam na concepção de dialética formulada por Hegel quando trata da relação entre senhor e escravo: “(...) os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem, em sua ignorância, a razão da existência do educador (...)” (p. 59). Aí se instala o não-diálogo e a falta de espaço para o companheirismo.

A respeito disso sentencia: “A educação ‘bancária’, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educando, rechaça este companheirismo” (p. 62).

Ao formular o dispositivo dos quatro discursos, Lacan se pautou em sua clínica, como também nas concepções hegelianas. Tanto Freire quanto Lacan reconhecem que o discurso do mestre mortifica o sujeito das buscas, aquele capaz de problematizar. Freire teoriza acerca da educação problematizadora, contrapondo-a à educação ‘bancária’. Transcrevo sua fala:

Ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e a existência da comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta para si mesma, no que Jaspers chama de ‘cisão’. Cisão em que a consciência é consciência de consciência. (p. 67)

Há em Freire uma considerável preocupação com a cisão ‘dentro’/‘fora’ e as conseqüências advindas daí. Entre o mundo e o si mesmo, defende a articulação, na qual o diálogo é fundamental. Com esse aprendizado, reivindico também o diálogo entre educação e psicanálise, entre educando e educador. As idéias de Freire reforçam minha escolha:

(...) a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (...). Para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (...). Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como, também, não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (p. 68)

A dialogicidade promove a ruptura das fixações inerentes ao discurso pedagógico moderno, ao deslocar o discurso do mestre da posição de único, abrindo, assim, espaço para tantos outros discursos serem reconhecidos como fazendo parte do sistema – os diversos discursos devem ser reconhecidos como possíveis circulações. Pensar na circularidade e na dialogicidade pode facilitar a compreensão do que Freire descreve como outras possíveis posições para o educador e o educando:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo como educando que, ao ser educado, também educa. (...) o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Esses, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (p. 68-9)

A proposta de dialogicidade freiriana e o dispositivo lacaniano dos quatro discursos são convergentes, quando penso na ‘histerização do discurso’ pedagógico moderno. Tais autores trazem, em comum, a questão do poder mover-se. Tanto o sujeito da pedagogia freiriana quanto o da psicanálise são apresentados como o da incompletude. Nestes termos, Freire explicita:

A concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo, é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada. (p. 72-3)

Como seres “inacabados e inconclusos”, os sujeitos estão, incessantemente, tentando dar conta do que lhes faltam. O falar é uma forma de dar conta dessa inacababilidade, uma vez que a fala remete a palavras. Referindo-se à importância da palavra, Freire assim se posiciona:

(...) quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (...)

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (...) ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (p. 78)

O cuidado com a palavra e seus efeitos, acima citados, também é encontrado na psicanálise. Teoricamente, o analista não ocupa o lugar do mestre, não deve “prescrever” suas palavras, mas fazer com que o sujeito surja através de suas próprias palavras. No trânsito da educação e da psicanálise, encontro o amor como um meio de estabelecer um laço entre os protagonistas envolvidos nesse ato de conhecer, salvaguardando as especificidades de cada uma dessas áreas. Para que a análise ocorra, é preciso que haja uma transferência, processo no qual o amor está implicado. Também na educação defendida por Freire o amor ocupa o centro do processo educativo na medida em que o respeito pelos falantes constitui-se a base dessa prática. Eis sua afirmação: “Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunde” (p.79).²

Sobre a transferência, Lacan (1992) parte da concepção grega de amor, elegendo *O Banquete*, de Platão, como referência. Analicéia Santos (2001) sintetiza com propriedade a idéia de equivalência entre Erates-Eromenos, personagens d’*O Banquete*, feita por Lacan. Segundo a autora,

Erastes, na posição de amante, na medida em que é sujeito do desejo e da falta (\$), elege Eromenos, como seu objeto de amor, atraído por algo oculto

² Paulo Freire baseia-se numa afirmação de Guevara: “Dejame decinte a riesgo de parecer ridiculo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario autentico sin esta cualidad”. In: GUEVARA, Ernesto. *Obra Revolucionária*. México: Editores Era S.A, 1967. p. 637-8.

que supõe encontrar no amado(a) em resposta, e coloca-se na posição de amante ($\$$), tomando Erastes como seu amado (a), o que implica numa não conjugação entre o desejo e seu objeto. É justamente nesse ponto de substituição, que se produz a significação do amor e se configura todo o seu problema, visto que, entre esses dois termos, que constituem em sua essência, o amante e o amado, não há nenhuma coincidência, pois o que falta a um não é o que existe escondido no outro. (p. 20)

Na situação analisando-analista ocorre algo equivalente, pois na relação de transferência o analista não toma para si a demanda de amor. Ao contrário, redireciona-a, deixando o analisando com sua falta, e isso lhe possibilita dirigir essa falta, sua angústia, para a produção do saber sobre si.

Mais uma vez encontro um ponto em que se pode tentar a dialogicidade entre educação e psicanálise e entre educador e educando. Como diz Freire, “sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo” (p. 80). Acrescenta: “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?” (p. 80).

Assim, na dialogicidade estão implicados os diferentes saberes, não sendo favorável ao diálogo o se fechar em verdades absolutas. São possíveis apenas verdades relativas, uma vez que se reconhece a subjetividade como parte também do processo de luta. Freire, de alguma forma, refere-se a isso:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que (...) os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (p. 120)

Ainda com respeito à educação libertadora, o autor se inspira na máxima de Lênin – sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário –, atualizando-a da seguinte forma: “significa precisamente que não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (p. 122). Essa práxis, em que a subjetividade encontra eco, é marcada por ações que não se perdem na licenciabilidade nem no autoritarismo, mas, como diz Freire, “(...) afirma a autoridade e a liberdade”.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire invoca a disponibilidade para o diálogo no processo. Segundo o autor, é impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade, pois “é no respeito às diferenças entre mim e ele ou elas, na coerência entre o que eu faço e o que eu digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade” (p. 152).

Enquanto professor, Freire acredita que não deve deixar de oferecer aos alunos o testemunho de que desconhece algo, e isso não lhe deve causar vergonha. Esse seu feito é marcado pela segurança de que não ocupa a posição de quem sabe tudo, e tal segurança funda-se na convicção de que sabe algo e que ignora algo também. Junta-se a isso a certeza de que pode saber melhor o que já sabe e conhece o que ainda não sabe. Assim se posiciona: “Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (p. 153).

O fechamento ao mundo e aos outros, por parte do educador, torna-se transgressão ao impulso natural da incompletude. Sobre isso, vale acrescentar:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

O sujeito, que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (p. 153-4)

Na concepção freiriana, deve-se levar em conta, na formação dos educadores, a relação entre os contornos ecológico, social e econômico em que vivem. E também a necessidade de reconhecer que, ao saber teórico dessa influência, deve-se juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Sobre essa questão, desse modo se pronuncia: “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tomar-me, senão absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela” (p. 155).

O autor esclarece que essa solidariedade política não seria provada com a decisão de mudar-se para uma favela, por exemplo. O que importa é a decisão ético-política do professor, sua vontade concreta de intervir no mundo. Acerca da distância, argumenta: “Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superança das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização” (p. 156).

Com relação à mídia e, principalmente, ao seu maior veículo, a televisão, Freire acredita que o poder dominante leva vantagem sobre o oprimido. Assim, este tem que se manter sempre atento, buscando alargar seu senso crítico. O autor atenta ainda para o fato de que manter-se

vigilante o tempo inteiro não é fácil. Mas “(...) se não é fácil estar permanentemente em estado de alerta é possível saber que, não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva” (p. 159). É importante destacar que Freire trabalha numa linha de advertências, no que acredita, sem, contudo, apresentá-lo como “a verdade”.

Nessa mesma obra, faz outras advertências sobre o necessário respeito aos saberes dos educandos. O professor, além de respeitar e partir dos saberes com que os alunos chegam à escola, saberes construídos na prática comunitária, deve discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino do conteúdo.

O autor levanta outras questões, que podem ser tomadas como sugestões:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (p. 33-34)

Ele responde a tais indagações, quando afirma que um educador pragmático dirá que o trabalho pedagógico na sala de aula não pode se comprometer com questões dessa ordem. Para esse, cabe à escola, exclusivamente, ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos, como se esses conteúdos, se apreendidos, operassem por si mesmos.

Outros riscos inerentes ao ensino são apontados por Freire, como a disponibilidade ao risco e, ao mesmo tempo, aceitação do novo e utilização do velho, desde que este ainda preserve sua

validade. Nisto, o certo e o errado são relativizados, embora as práticas escolares estejam ainda presas a esse maniqueísmo já bastante criticado.

Para Freire, o “pensar certo” não é uma experiência em que este é tomado em si mesmo e dele se fala, nem uma prática que simplesmente se descreve. Trata-se de algo que se faz e se vive enquanto dele se fala. Pensar certo implica na existência de sujeitos que pensam mediados por objeto, ou objetos, sobre o qual incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo pode ser entendido como um ato comunicante, intransferível e co-participado.

Assim, a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, oferecer, doar ao outro, mas exercer, como ser humano, “a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (p. 42). Aqui, defende a dialogicidade e põe em evidência que sua concepção de ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção. Para Freire, o conhecimento, além de ser aprendido, tanto pelo professor como pelo aluno, precisa ser testemunhado e vivido. Seu depoimento ilustra essa concepção de ensino: “Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento” (p. 52).

Sua idéia de Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Entretanto, admite que, por vezes, observam-se emaranhamentos em uma rede de contradições, na qual o discurso perde eficácia na prática, o que leva o autor a essa inferência: “Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo mas, perguntado se conhece Madalena, diz:

‘Conheço-a. É negra *mas* é competente e decente’” (p. 53). Segundo sua análise, nesse enunciado o emprego da conjunção *mas* não é estritamente gramatical; implica em falso juízo, de cunho ideológico. Encontra-se nessa resposta, por trás das palavras, algo que precisa ser lido, escutado. Madalena, por ser negra, não pode ser, de imediato, reconhecida como competente, muito menos como decente.

Em relação à sua concepção de “pensar certo”, em que se exige o rigor, alerta também para outras posturas:

O pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (...) É difícil, dentre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque, nem sempre, temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire a raivosidade que gera um pensar errado e falso. (p. 54)

Outra advertência diz respeito ao ensinar exigir respeito à autonomia do ser educando: “O respeito à autonomia, à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 66). Segundo ele, o professor que desrespeita a individualidade do aluno, sua autonomia, sua curiosidade e inquietude, está transgredindo princípios fundamentalmente éticos da existência humana. Assim, é contundente ao declarar que “(...) qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (p. 67).

Também para o autor, o ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção que, “além do conhecimento dos conteúdos, bem ou mal

ensinados e/ou aprendidos, implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto no seu desmascaramento. (p. 110)

Por ser dialética e contraditória, a educação não pode ser apenas reprodutora, ou tão somente desmascaradora da ideologia dominante. Freire traz a certeza de que “(...) é um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente em visões defeituosas da história e da consciência” (p. 111).

Quando atende aos interesses das elites dominantes, a educação se torna uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Assim, se a conjuntura a exige, a educação dominante torna-se progressista à sua maneira, progressista ‘pela metade’. Sobre essa questão, afirma ser

(...) uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado (...). Continuo bem aberto à advertência de Marx, à necessária radicalidade, que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente. (p. 112)

Segundo o autor, nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso, das maiorias compostas de minorias, que não perceberam ainda que, juntas, seriam a maioria. A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais, de que Freire fala, é um momento daquela desvalia, acima referida, dos interesses humanos em relação aos do mercado. Cito o autor:

Naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de ‘seu’ operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra. (p. 115)

De acordo com Paulo Freire, é necessário que o professor seja alertado e tenha consciência de que, não podendo ser neutro em sua prática, deve definir-se, escolher os caminhos a serem percorridos. Além de não poder ser professor sem estar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos, não é possível reduzir a prática docente ao puro ensino de determinados conteúdos. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o testemunho ético ao ensiná-los e, também, a coerência do educador na sala de aula. E esse esforço para preservar a coerência, por parte do professor, deve ser submetido à discussão com os educandos.

Outra questão levantada por Freire é a massificação de condutas, às quais os homens são submetidos, maneira de ser e padronizações de fórmulas, utilizadas como parâmetros de avaliação e, ao mesmo tempo, cerceamento de liberdade e criatividade do próprio ser humano.

Nesse sentido, Freire aponta o

(...) poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando 'burocratização da mente'. Um esforço refinado de estranheza, de 'autodemissão da mente', do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, (...) e vive história como determinismo e não como possibilidade. (p. 128-9)

O autor se mantém numa luta incessante por não se deixar determinar: "Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam" (p. 129-130).

Até esse momento, explicitarei as contribuições de Freire no que considera importante para a prática de ensino e aprendizagem, a fim de facilitar a compreensão do que estou defendendo, o lugar da escuta na educação.

Para Freire, ensinar exige saber escutar, uma vez que com a escuta se aprende a falar com os outros. Portanto, uma pessoa que aprende a escutar não se utiliza da impositividade para falar. Escutar, no sentido do autor, significa a abertura à fala do outro, ao gesto do outro e suas diferenças, sem, no entanto, reduzir-se ao outro que fala. A escuta não aniquila a capacidade de exercer o direito de discordar e posicionar-se ante o outro. Quanto a isso, afirma:

(...) somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (...) Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (p. 127-8).

O autor de *Pedagogia da Autonomia* reconhece serem prejudiciais à escuta a desconsideração pela formação integrativa do ser humano e sua redução a puro treino, uma vez que isso fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo – aí falta a intenção democrática, presente no falar com.

No processo de fala e escuta, a disciplina do silêncio, assumida pelos sujeitos que falam e escutam, é indispensável para a comunicação dialógica. Argumenta: “o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também, o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la” (p. 131). É importante reconhecer que quem tem o que dizer saiba não ser o único a ter o que dizer e, acima disso, saiba que o que tem a dizer,

por mais importante que seja, não é a verdade absoluta esperada por todos. “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (p. 131-2).

Ainda, quem tem algo a dizer deve motivar e desafiar quem escuta, para que aquele que escuta diga, fale, responda. Isso colabora para instalar a dialogicidade. A fala de um educador autoritário encontra-se em um espaço silenciado, ao contrário da de um educador que sabe escutar e permite a fala do outro, em cujo discurso há espaço para ele, com ou sem silêncio. Nesse sentido, “(...) o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (p. 132).

O autor ressalta a importância do silêncio no espaço da comunicação. Isso proporciona ao educador escutar, com o sujeito, a fala comunicante de alguém, procurando assim entrar no movimento interno do seu pensamento, não para apreender, simplesmente, a emissão de meros comunicados, mas para escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem anteriormente escutou. Um educador torna-se cada vez melhor quanto maior a sua capacidade de provocar o educando, no sentido de que refine e trabalhe sua curiosidade, visando produzir dinamicidade no ensino e na aprendizagem. Por isso,

(...) ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e, com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo e desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (p. 134)

Essa concepção de ensino/aprendizagem reitera uma visão já anunciada ao longo dessa pesquisa, qual seja, a de que ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas

instigá-lo, tornando-o capaz de “inteligir” e comunicar o “inteligido”, de acordo com Freire, que acrescenta: “(...) é neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (p. 135).

Nesse raciocínio, a escuta é um instrumento fundamental para que o diálogo ocorra. Sem escuta, a comunicação vertical pode ser chamada de monólogo. Certas qualidades vão sendo constituídas na prática de escutar, conforme Freire, que discute algumas delas, e tece, ao final, considerações sobre sua necessidade:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógico é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade (...), não é possível a prática pedagógico- progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (p. 136)

Nesse ponto, encontro a abertura para inserir a discussão sobre a escuta psicanalítica. Acolho, ainda, outras reflexões de Freire que permitem consolidar a importância da escuta, sem a qual o respeito à diferença, uma das virtudes imprescindíveis, não se pode dar. Discriminando o outro, torna-se inviável escutá-lo. Conseqüentemente, falar *de cima para baixo* é uma maneira de não se escutar alguém. O escutar aqui se apresenta como algo muito além das formas elitistas de expressão e está associado ao desejo de compreender o outro, de onde e como ele fala.

A resistência do educador em respeitar a ‘leitura de mundo’ com que o educando chega à escola constitui-se num obstáculo à sua experiência de conhecimento. Entretanto, saber escutar não significa concordar com essa leitura, ou a ela se acomodar, assumindo-a como

sua. Tal compreensão faz parte da concepção freiriana, quando também pontua que o educador deve, com o educando, e não sobre ele, tentar superar sua maneira ingênua de ver o mundo por outra mais crítica. Segundo o autor,

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (...).

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, dessa forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados. (p. 139)

Desse modo, entendo que o educador não pode conhecer pelo aluno, mas cabe a ele desafiá-lo a que se vá percebendo, na e pela própria prática, como sujeito capaz de construir saber. Nas palavras de Freire, “(...) ajudá-lo a reconhecer como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”. (...) O professor autoritário, que recusa a escutar os alunos, se fecha a essa aventura criadora” (p. 140-1). Se não há espaço para novas criações, co-autorias, o sistema fica hermeticamente fechado. Sem trocas com o meio, mais amplamente falando, sua tendência é empobrecer, envelhecer e morrer, sem ter vivido a experiência de ter percorrido outros caminhos.

A importância atribuída por Freire à escuta é crucial ao processo ensino-aprendizagem, vindo a romper com os aportes hegemônicos encontrados no discurso pedagógico moderno. O autor revela que se pode criar abertura para um além do ouvir, do que apenas se quer ouvir, para um escutar, enquanto possíveis capacidades, saberes encontrados nos sujeitos.

Após a leitura de idéias-chave tais como diálogo, dialogicidade e escuta, na educação, faz-se necessário compreender o que seja a escuta psicanalítica. Para falar de escuta psicanalítica, inicio diferenciando ouvir e escutar, acompanhando Silva (2003). A autora realiza uma

distinção entre tais verbos, depreendendo seus conceitos de um dicionário, no qual “O ouvir estaria ligado ao sentido da audição, ao próprio ouvido. Já o termo escutar significa ‘(...) prestar atenção para ouvir; dar atenção a; ouvir, sentir, perceber (...)’”³ (p. 1).

Nessa diferenciação, o ouvir tem significado restrito em relação a escutar. O escutar pressupõe a presença da atenção daquele que escuta. Para Silva “escutar implica em ouvir, contudo a recíproca não é verdadeira. Quem escuta ouve, mas quem ouve não necessariamente escuta” (p. 1). Recorrendo a Freud, tece algumas reflexões a respeito da escuta analítica:

Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma atenção uniformemente suspensa ‘(atenção flutuante) em face de tudo o que escuta. (...) evitamos um perigo, que é inseparável da atenção deliberada. Pois assim que alguém deliberadamente concentra bastante atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado’. (p. 2)

Fica ressaltada a predisposição, no ouvir, a uma prévia seleção de determinado ponto do discurso, já que é possível haver uma ênfase em um aspecto que, muitas vezes, não merece uma maior atenção, deixando escapar por vezes elementos de maior relevância. Segundo Silva, o que se escuta, na maioria das vezes, “são coisas cujo significado só é identificado posteriormente” (p.2). Isso me leva a afirmar que há um tempo necessário para o escutar, ou, melhor dizendo, um tempo de elaborar o escutado. E sobre o escutar do analista, Silva faz a seguinte apreciação:

Não posso deixar de fazer um comentário acerca de algo que considero fundamental na postura do analista. Cabe ao analista sustentar o lugar do não-saber para que possa ser ‘pego’ pelo elemento surpresa, fundamental numa análise. Tem que se colocar na postura de ir para os seus atendimentos sem memória e sem desejo, que seriam prejudiciais uma vez que poderiam

³ Trata-se do dicionário de MICHAELIS, M, *MICHAELIS*: moderno dicionário da língua portuguesa.

cristalizar o analista numa posição pré-determinada, referida ou a sessões passadas ou a expectativas quanto à sessão presente e às futuras. Em outras palavras, deve deixar sua escuta analítica fluir naturalmente e não se colocar em posição de controlá-la, desviando-a para este ou aquele caminho, baseado no que supõe ser o mais relevante. (p. 2)

Quando trata da escuta do paciente, a autora considera fundamental para o processo de análise a escuta do analista. Deve-se levar em conta também a ocasião adequada à possibilidade e capacidade de escuta do paciente:

Uma interpretação inoportuna – determinada pela impossibilidade de escuta e elaboração do paciente, num dado momento do processo analítico – poderia fazer emergir muitas resistências e, com isso, retardar o tratamento. Ou, na melhor das hipóteses, cairíamos no que nos diz o ditado ‘entrou por um ouvido e saiu pelo outro’, isto é, o paciente não faria o menor uso de nossa intervenção. (p. 3)

Para Silva, o artigo “Crítica da contra-transferência”, de Lacan, possui uma relação com a questão da escuta analítica, pois, para a autora, o fenômeno da contra-transferência pode beneficiar ou prejudicar a escuta do analista. Desse artigo, extrai algumas idéias do autor a respeito do tema em estudo, a exemplo de: “(...) é na comunicação dos inconscientes (do analista e do analisando) que, afinal, nos deveríamos fiar para que se produzissem melhor, no analista, as percepções decisivas” (p.3).

Silva prossegue seu diálogo com Freud, afirmando que ele já havia tratado da questão:

(...) ‘comunicação de inconscientes’, (...) ele (o analista) deve voltar seu próprio inconsciente, como um órgão receptor, na direção do inconsciente transmissor do paciente. Deve ajustar-se ao paciente como um receptor telefônico se ajusta ao microfone transmissor (...) o inconsciente do médico é capaz, a partir dos derivados do inconsciente que lhe são comunicados, de reconstruir esse inconsciente, que determinou as associações livres do paciente. (p. 3)

Segundo Silva, para ocorrer essa comunicação, é preciso que o analista escute com a mesma disponibilidade tudo que o paciente lhe traz, a fim de, em um futuro oportuno, trabalhar com o paciente aquele material. Quanto a isso, comenta: “Trata-se de um tipo de relação em que uma função (fala) implica a existência da outra (escuta). O sujeito que fala, fala a alguém que, por sua vez, espera-se escute o discurso do primeiro” (p. 4). O sentido aí atribuído a “comunicação” se aproxima da idéia de “dialogicidade”, de que trata Freire, mantendo-se, claro, as especificidades dos campos de onde se originam essas noções.

Retornando à questão da contra-transferência, Lacan sustenta a idéia de que, quanto mais o analista for analisado, melhor será sua capacidade de percepção, entendimento e acolhimento do que, de fato, está se passando na análise e também em sua escuta analítica. A autora concorda com tal raciocínio e assim se posiciona: “Isto me parece bastante claro, uma vez que o analista bem analisado tem maiores condições de discernir o que é seu e o que pertence ao discurso do paciente, tendo, assim, mais chances de não confundir suas projeções com aquilo que introjeta da fala do paciente”. Por isso, a relação educando-educador terá maiores possibilidades, penso, de ter sua capacidade de percepção ampliada, se os envolvidos nela se aproximarem e adotarem o que até aqui foi entendido por diálogo, dialogicidade e escuta(s).

A autora alarga sua discussão em torno da questão: e se o analista não conseguir compreender o discurso do paciente, mesmo que faça, supostamente, o uso perfeito de sua escuta analítica? Pautada em Lacan, constata: ““(…) se o analista não compreende ele é afetado e se produz um desvio da contra-transferência normal”” (p. 4). Invocando Lacan, conclui que os desvios não são prejudiciais; é preciso encará-los e tirar proveito deles.

Essa tese de Lacan favorece a compreensão de que a prática psicanalítica pode deparar-se com um limite. No entanto, o problema não é o limite em si, mas o que se faz diante dele. A psicanálise não nega a existência do limite, trabalha de modo a lidar melhor com ele. Contrariamente, o discurso pedagógico, com seus pressupostos, reforça a crença de que são ilimitadas as possibilidades de ensino e aprendizagem, por desconsiderar o sujeito enquanto dividido, conseqüentemente, limitado em sua própria estrutura.

A escuta psicanalítica requer, assim, uma série de requisitos, uma vez que se apresenta como um processo contínuo, em que não espaço para verdades totalizantes e perfeições. Ao contrário, visa à sua (re)construção, à medida que lida com a dinamicidade do sujeito histórico e desejante, que se revela cada fala, em que se faz presente em seu discurso. Desse modo, a escuta pode ajudar a localizar a posição que ocupa frente a si e ao Outro.

A partir das articulações da autora, é possível afirmar o quanto é importante a escuta analítica na prática da psicanálise, enfatizando a utilização da teoria como um horizonte, não como um dogma. Posição diametralmente oposta ao uso da teoria pelo discurso pedagógico moderno.

E, reforçando a montagem da compreensão do que seja escuta psicanalítica, faço referência a Alonso (2003), que afirma que a escuta possui um lugar central na psicanálise por ser “uma coisa de palavras” (p. 1), que podem ser ditas ou silenciadas. Citando Sauri³, Alonso diz, que o “ ‘escutar refere imediatamente a fala e sua raiz latina vincula o escutado ao ato de ouvir e montar guarda, situação em que a escuta, cumprindo ofício de sentinela, vigia os sons provenientes de um campo diferente do seu próprio’ ” (ibid).

³ SAURI, Jorge (compilador). **Las Histerias**. México: Ediciones Nueva Visión. p. 197.

A autora acredita que o silêncio não diz algo de forma direta, existe uma insinuação implícita ali, e aquele que escuta atentamente recebe as “marcas”, “pegadas”. “É desde então que o exercício da suspeita se torna presente porque há um a mais do que o dito para ser escutado” (ibid).

De acordo com Alonso, Freud⁴, trabalhando com a idéia de inconsciente, diz que alguém que fala acaba por dizer algo além do que tinha se proposto inicialmente. No processo da fala, a lógica do inconsciente, muitas vezes, é mitigada em prol de uma outra lógica.

Assim, considero a regra de livre-associação, a atenção flutuante, o sujeito falante que, por vezes, emite uma frase mal construída, gagueja em alguns momentos, entre outros elementos existentes como sujeito a ser escutado nesse processo. A autora acredita que:

ao mesmo tempo, ao ser escutado pelo analista, o próprio sujeito que fala se escuta. (...) do lugar do analista, se escuta tudo, para poder escutar alguma coisa. Coisa essa que é o inconsciente, que no seio da repetição insiste para ser escutado, que na trama dos movimentos imaginários se disfarça, se fantasia (...). (p. 2).

O escutar permite que se reconheça as repetições como elementos que, de alguma forma, tenta diálogos entre os inconscientes (analista-analisando).

Alonso levanta uma outra questão: “De que lugar o analista escuta?” (p. 2). Para responder ela ratifica que a escuta se depara com “o inesperado”. E, trazendo a noção de transferência, aponta que, nesse campo, se inclui analisando e analista, e tal conjuntura não permite mais a objetividade. E quanto isso, comenta:

⁴ FREUD, S. **Análisis Fragmentáris de una Histeria**. In: Obras completas. Biblioteca Nueva, Tom I, p. 958.

Se o inconsciente é entendido como algo que está no sujeito, a nível de depósito ou de panela de instintos, alguém de fora poderia observar isso que se encontra no sujeito e a sessão analítica poderia converter-se em um espaço experimental onde, alguém observa o que acontece com o outro e lhe comunica. É a noção de transferência que vem romper com esta possibilidade de objetivação. (p. 3).

Ainda seguindo as articulações da referida autora:

O analisando se dirige ao analista como sendo o único destinatário de sua palavra, o que não é mais que a tentativa que o analisando faz de articular seu desejo a uma presença concreta. De atribuir ao desejo um objeto para não reconhecer que o desejo, em sua impossibilidade de satisfazer-se, implica em uma falta, em uma ausência.

O analista, mantém a transferência, mas não se confunde com ela, e mediante a não resposta, remete o sujeito aos fundamentos infantis do amor. (p. 4)

É importante ressaltar que a falta de resposta, modelo externo, o analista assim, favorece que o próprio analisando construa as suas respostas, a partir do seu saber, saber do inconsciente. O vazio é espaço, de fato, para construções, na pedagogia moderna vê-se uma grande dificuldade de suportar o vazio e, segundo seus pressupostos há completude a ser levada de um (educador) a outro (educando), ao que Freire concebe como “educação bancária”, como já foi visto, anteriormente. Sem recorrer a extremos – a sala de aula não é um consultório psicanalítico – mas se pode tentar tomar a(s) escuta(s), como se vem concebendo, num entrelace, entre a escuta já encontrada na educação e a psicanalítica, a fim de se buscar posições alternativas no discurso pedagógico moderno.

A referida autora também pontua que, para que o processo analítico possa ter um resultado válido, é necessário

(...) uma renúncia narcísica do analista, que lhe permite: não ocupar o lugar de amo do desejo convertendo a análise em sugestão; não se oferecer como ideal a ser imitado, convertendo a análise em pedagogia; ou acreditar em uma neutralidade absoluta, desconhecendo os obstáculos da escuta que, rapidamente, se encarrega de atribuir ao analisando como se fossem resistências suas, convertendo a análise em uma grande batalha contra estas. (p. 4).

Mas, o que tenho verificado, a partir do discurso pedagógico moderado, é exatamente o educador aferrar-se à posição narcísica, do tudo saber. A pedagogia a que a autora faz menção é a mesma a que me refiro, a calcada na onipotência e na universalidade.

Vale salientar, que a análise pessoal do analista, não garante, necessariamente, uma escuta. Cada novo processo de cura impõe a necessidade de o analista percorrer as cadeias associativas e, nesse percurso, aproxima-o do seu próprio desejo. É preciso que o analista não se tome como o analisando. Ele é um analisando também, em busca de si mesmo, não se bastando, dito de outra forma, sem onipotência, ao menos teoricamente. E é, à medida que tenta se desvelar que, se lança, em sua prática clínica, em tentar aproximar-se do analisando na arte enfrentamento dos enigmas que perpassam no campo do desejo.

Nesse processo, fica evidenciado que não há cura absoluta – há “cada novo processo de”, como bem coloca Alonso, o que me leva a reafirmar o caráter processual do ser analisando. Enfim, do ser sujeito, que o deixa aberto à contínua formação. Vale salientar um outro aspecto destacado pela referida autora: “Penso que reconhecer que a possibilidade de escuta está no próprio desejo do analista, recuperado a cada momento pelo trânsito das associações que lhe permitem reconhecer seu desejo pessoal em jogo para poder a ele renunciar” (p. 5). Essa citação faz voltar a atenção à posição do analista – diametralmente oposta à do mestre; o analisando não deve se colocar como o Outro, a quem deva ser cegamente atendido, suportando deslizar do sujeito suposto saber a um d (ob)jeto a.

Para sintetizar o lugar da escuta na psicanálise, vale ressaltar que ela pode ser limitada – seu alcance ser diminuto ou, mesmo desconfigurado, se o analista não reconhece ser sujeito de falta, desejante e que o seu próprio inconsciente participa da escuta. Antes é preciso que tenha escutado-se, ou seja, nas palavras de Silva, para “conduzir o analisante na direção de sua verdade única e singular, urge que o analista se conscientize do que é possível fazer com suas próprias idiossincrasias, com suas próprias singularidades” (p. 6). Quanto ao escutar-se, acredito que esta compreensão seja pertinente para a relação educador-educando.

Alonso também faz advertência à posição do analista, considerando-o enquanto subjetividade e necessidade de manter-se continuamente aberto para novas apreensões sobre si e sobre o mundo. Seguindo o raciocínio da autora, o que o analista possui dentro de si torna-se limite nos “pontos cegos” e que a

(...) teoria passa a ser limitadora da escuta quando entra na sessão para ser aplicada ou confirmada, obstaculizando com isso as possibilidades do analisando de construir a única teoria válida para si próprio, que é a teoria que constrói sobre sua história. (p. 6).

Aqui, faço alusão às considerações que Freire apresenta quanto às idéias de diálogo, dialogicidade e escuta, pois, o referido autor, também toma o não-escutar como obstáculo ao sujeito construir sua própria história.

Digo, sobre isso, que o analista quando assim aplica a Teoria, não está na posição de analista mas, sim, numa possível posição de mestre. Para escutar, é preciso a coragem de enfrentar o estranho, o desconhecido, o diferente – na tentativa de circular em novas posições, discursos.

Tratando-se da escuta na educação, vale lembrar que nas práticas educativas escolares ainda prevalece uma grande dificuldade de suportar o vazio e, segundo seus pressupostos, a completude deve ser levada de um (educador) a outro (educando), o que Freire concebe como “educação bancária”. Por esta ótica o vazio necessário à instauração da escuta é obliterado. É ainda o próprio Freire que indica saídas mediante a dialogicidade, a educação problematizadora, o acolhimento ao saber do educando e, sobretudo, a capacidade do educador em renunciar ao seu lugar de verdade para ocupar um outro – o do não saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(…) *Se eu fosse mais jovem, jogava tudo para cima e escolhia qualquer coisa menos sofrida*”. Atrelado a esse padecimento encontra-se a suposição de um certo fracasso, traduzido por um mal-estar sofrido por não poucos educadores. A escuta clínica tem testemunhado os efeitos de uma exigência educativa da ordem do impossível, orientada por uma espécie do imperativo categórico: Aprenda! “*Eu faço de tudo e os resultados são desalentadores (…)*”. O império do ideário iluminista instaura o conflito entre o ideal do sujeito e sua impossibilidade em atender a demanda do Outro.

Nos processos educativos escolares, essa questão ganha importância na medida em que a escola, eleita socialmente como espaço da socialização do saber acumulado historicamente, está, também fadada a realizar o impossível. A demanda educativa desconhece o lugar do “vazio” inerente à estruturação do sujeito. – que aponta para o real, inclusive na aprendizagem escolar, não sendo possível daí a encarnação de todos os ideais civilizatórios.

Em tempos de mudanças como as que vêm sendo operadas em todos os setores da vida humana, a educação não fica imune aos efeitos dessas mudanças, agravando o seu mal-estar ante a ineficácia dos operadores com os quais, tradicionalmente, costuma a atuar. Perde o rumo quando se vê desprovida dos referenciais, guias mesmo das suas práticas.

Nessa desterritorialização a relação educador-educando constitui-se no foco principal das preocupações, pois são depositadas nesse lugar as expectativas sociais para a educação de *Emilio*. Teorias modernizantes; cursos e seminários; desfile de discursos sedutores; ações

sistematizadas e planejadas; mecanismos de avaliação e controle; um aparato pedagógico à disposição dos que lidam cotidianamente com os processos de ensinar e aprender. Independentemente do investimento, ao final de tudo, alguns escapam. Agora são muitos que não se deixam capturar, tantos quantas as explicações para esse chamado “fracasso”. É o pedagógico, diz a pedagogia, Mas,

(...) justamente, como dela nada se pode saber, pois se trata de um limite intransponível, o discurso pedagógico hegemônico a fantasmagoriza falando de uma realidade pedagógica que ninguém conhece, ninguém viu, ninguém sabe onde mora. Mas ainda é em nome dessa coisa anônima que se age na educação, é a ela que se deve obedecer. Porém, prometer obediência a um ser sem nome, sem rosto, que não participa das leis do homem é a melhor forma de transformar a existência num pesadelo sem fim. (p. ?)

Mas, a promessa é o que anima e o que sustenta o ato. Inevitável a tensão, compreensível até. Nessa trajetória entre o impossível e o necessário a escuta ganha relevo, no sentido de uma proposição para enfrentar o fantasma que assombra e instaura mal-estar na docência.

É improvável que nos livre do sujeito de desejo, de fala e de discurso, melhor acolhê-lo pela escuta. Para tanto, é preciso um deslocamento de lugar, fim de que o discurso do mestre e do universitário possam ser histerizados. Nesse sentido, a inserção do dispositivo dos quatro discursos de Lacan, pode vir a funcionar ao menos como um diálogo quanto às possibilidades de se poder circular em discursos, e não apenas manter-se fixado num só e, imerso na ilusória tentativa de totalização impossível.

Reforçar a proposta da histerização, inclusive recomendada por muitos pesquisadores, pode favorecer a abertura para instaurar no seio da educação o debate sobre a questão fundante da relação educador-educando, qual seja o princípio, segundo Charlot (2000), que toda relação

consigo é também relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo próprio (p. 46).

Defender a(s) escuta(s) supõe o diálogo que permita os sujeitos – educando e educador – deslizem de suas posições aprisionadas e se impliquem como co-responsáveis, no mínimo, naquilo que vivem. Do encerrar-se na queixa à moviment-ação, que rompa com repetições paralizantes. Poder pensar, ler e operar sobre as diversas manifestações sintomáticas, de forma a não se limitar na busca de “culpados”, mas sim, compreender os fenômenos e criar alternativas para aquilo que se encontram também latentes.

Compreender que o sujeito não escapa do mal-estar inerente à sua estruturação como sujeito – assujeitado ao mundo simbólico – poderá, possivelmente, conduzi-lo a diferentes formas de aprender, ensinar, falar e escutar como sujeito histórico e desejante. Ele pode aprender e ensinar a escutar. Isso não o tirará do mal-estar citado, mas, decerto, favorecerá possíveis outras formas de se relacionar com os fantasmas inevitáveis. Mais importante é poder discernir os evitáveis. E, assim, se apartar deles. Aprender a escutar não é da ordem do impossível, além de ser necessário.

A partir dos diálogos estabelecidos com os autores que colaboraram para a constituição deste trabalho, o convite vai na direção de se alcançar outras discussões em torno do discurso pedagógico moderno. As questões referentes ao lugar da escuta, de alguma forma, acompanham a educação. A ilusão de totalidade não se encerra naquele discurso. Ele apenas é um dos representantes do discurso moderno, tão vigente ainda em nossa contemporaneidade.

A busca pela completude imaginária faz parte do ideário do sujeito -deparar-se com a falta, com a inexistência do não-todo, com a angústia ante o desamparo humano. Nessa angústia,

pode-se criar um ato sublimado, uma a busca por saberes. Mesmo marcado subjetivamente, diante de impotências e impossibilidades, o sujeito busca, inclusive, também o nada querer saber sobre sua angústia. É que saber também dói, Édipo que o diga.

Então, fica o convite para se dialogar sobre a(s) escuta(s) na educação.

GLOSSÁRIO

Demanda: Lacan estabelece a distinção entre a trilogia *demanda, desejo e necessidade*. Esta última não sendo do campo da psicanálise, sendo da ordem do biológico. A necessidade tem sua ordem própria substituída pela demanda. Epistemologicamente, a necessidade se aliena na demanda. Sendo o sujeito constituído a partir de sua inserção no campo simbólico da linguagem, ficando evidentes suas necessidades básicas de sobrevivência associadas a um Outro. Seu assujeitamento a essa ordem impõe-lhe demandar, ou seja, buscar formas, palavras que possam ser traduzidas pelo Outro, a fim de obter respostas que assegurem sua sobrevivência – dito de outra maneira, o sujeito buscará ser reconhecido, ser amado. Em última instância, toda demanda é demanda de amor.

Desejo: todo desejo é caracterizado pela falta. Uma falta que faz a diferença do homem/sujeito dos demais animais. Segundo Lacan (2002), “o desejo é ao mesmo tempo subjetividade, ele é o que está no coração mesmo de nossa subjetividade, o que é o mais essencialmente sujeito. Ele é, ao mesmo tempo, algo que é também o contrário, que se lhe opõe como uma resistência, como um paradoxo, como um núcleo rejeitado, como um núcleo refutável (...) O desejo não é simplesmente exilado, rechaçado ao nível da ação e do princípio de nossa servidão (...) ele é interrogado como sendo a chave mesma ou a mola em nós de toda uma série de ações e de comportamentos que são compreendidos como representando o mais profundo de nossa verdade” (p. 504).

Vale salientar duas características do desejo: a inexistência de objeto que o satisfaça; e, desta forma, o deslizar por objetos é uma constante, a fim de satisfação, na infinita

busca por um objeto para sempre perdido. Isso aponta para o aspecto metonímico do desejo.

Gozo: segundo Lacan (1985), todas as necessidades do ser falante estão contaminadas pelo fato de estarem implicadas com uma outra satisfação – à qual podem faltar. Outra satisfação é o que se satisfaz no nível do inconsciente, baseada na linguagem (p. 70).

O gozo mantém estreitas e diferentes relações com a satisfação, dependendo das posições que o sujeito ocupa diante de suas faltas, em busca de encontrar sua entropia, através do objeto(a). O conceito de gozo deve ser entendido como distinto de qualquer satisfação de necessidade, não havendo objeto que o preencha, pois está relacionado diretamente ao desejo, ao sujeito da fala, substancialmente subjetivo.

Um texto de Freud (1996i) que ajuda a melhor entender o conceito de gozo é o “Além do Princípio de Prazer”, onde o autor apresenta a experiência, conhecida como “fort-da” – uma criança que faz aparecer e desaparecer um carretel de brinquedo – repetindo sucessivamente, associando-a à presença e ausência da mãe, enquanto objeto de desejo, prazer e dor. O “fort-da” bem representa o gozo.

Ideal do eu: essa é uma expressão utilizada por Freud, na sua segunda tópica. É uma instância da personalidade, resultante da convergência no narcisismo (idealização do eu) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do eu constitui um modelo a que o sujeito procura conformar-se – sintetiza Laplanche (p. 222)

Para maiores esclarecimentos recomendo a leitura do texto “Totem e tabu”, de Freud, onde ficam retratadas as relações filiais, caracterizadas pelas ambivalências e acomodações. Recomendo também, o texto “O Futuro de uma Ilusão”, onde Freud articula o ideal do eu com as questões civilizatórias.

Lingüisteria: enquanto oposição à lingüística, a lingüisteria seria um tipo de ‘Linguista histórica’. Lacan (1985): “(...) se considerarmos tudo que, pela definição da linguagem, se segue quanto à fundação do sujeito, tão renovada, tão subvertida por Freud, que é lá que se garante tudo que de sua boca se afirmou como inconsciente, então será preciso (...) forjar alguma outra palavra. Chamarei a isto de Lingüisteria” (p. 25)

Mal-estar: aqui se faz referência ao texto “O Mal-estar na Civilização”, onde Freud (1996e) trata do antagonismo irremediável entre as exigências das pulsões e os limites impostos pela civilização. Parte do complexo de Édipo em que duas leis são instauradas: o parricídio e o incesto, daí derivando a formação do superego e a importante sinalização da existência do “sentimento de culpa, como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização” (p. 69).

“O homem dos ratos”: é um caso clínico freudiano, de neurose obsessiva, que aponta sinais para possíveis relações com dinheiro; influência da relação paterna; motivações para escolhas; mecanismos dos processos obsessivos e explicita a importância da *dúvida*, como mecanismo tipicamente dessa estrutura de neurose.

Outro: representante dos sintomas de códigos/significantes. Lacan (1998) sistematiza suas teorizações sobre esse conceito da seguinte forma: “(...) o Outro a se fundar como o lugar de nossa resposta” (p. 849). Essa será a posição que Lacan manterá, como lugar onde se constitui o eu que fala. O Outro, enquanto lugar, que assegurará que a fala seja tomada como sistema de trocas de significantes. É o lugar do tesouro dos significantes.

Pulsão: “Processo dinâmico que consiste, numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade, que faz o organismo tender para um objetivo). Segundo Freud, uma pulsão tem a sua parte numa excitação corporal (estado de tensão), o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional. “É no objetivo ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta.” (Laplanche e Pontalis, p. 394); Larousse resume pulsão da seguinte forma: “energia fundamental do sujeito, força necessária ao seu funcionamento, exercida em sua maior profundidade.”

Vale salientar que existem várias formas de a pulsão se apresentar, sendo, então, pertinente pensar o termo no plural, ou seja, < pulsões > . A trajetória no estudo de Kupfer delimita a discussão na < pulsão de saber > .

Recalque: é um dos destinos da pulsão, através do qual o sujeito tenta manter no inconsciente representações ligadas às pulsões.

Recomendo as leituras dos textos freudianos, a fim de ampliar o entendimento deste conceito, “A Organização Genital Infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade” (1996j) e “A Dissolução do Complexo de Édipo” (1996l) – estes textos tratam da castração enquanto operação simbólica, mostrando os possíveis caminhos do sujeito, marcado pela posição em que se coloca frente ao complexo de construção.

Sublimação: é um outro destino da pulsão; uma forma socialmente aceita e valorizada de pulsões que, originalmente, não são aceitas e valorizadas. Freud (1996m), na Conferência XXXII, sintetiza da seguinte forma: “As relações de uma pulsão com sua finalidade e com o seu objeto também são passíveis de modificações; ambas podem ser trocadas por outras, embora sua relação com seu objeto seja, não obstante, a que cede mais facilmente. Um determinado tipo de modificação da finalidade e de mudança do objeto, na qual se levam em conta nossos valores sociais, é descrito por nós como sublimação.” (p. 99)

Esse conceito pode ser melhor compreendido a partir do interesse de Freud pelas artes (enquanto um exemplo de sublimação, mas também o são a religião e a ciência) representado nos textos “O Moisés de Michelangelo” (1996n) e “Leonardo da Vinci e uma Lembrança da sua Infância” (1996o) – onde Freud articula produções socialmente aceitas x sublimação. Uma outra recomendação é o texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1996p), onde Freud mostra seus primeiros constructos desse conceito, associado à libido.

Transferência: Santos (2001a), em seu levantamento histórico-conceitual traz uma explicação atualizada do conceito sobre transferência, de Freud a Lacan. Para a referida autora “o movimento que marca o início de uma análise, pode ser assim configurado: analisante → analista.

Estes podem ser representados por dois significantes, considerando-se que, no momento em que um sujeito demanda uma análise, buscando saber ‘o que quer que seja’, esse sujeito (...) se faz representar por um significante. Significante, que se designa, de transferência, na medida em que essa resposta é buscada em outro lugar (...). Se numa situação transferencial, analista e analisante, se fazem representar por significantes, não se trata de uma relação entre dois sujeitos, mas sim, de uma relação ‘entre significantes (...). A transferência faz oposição à intersubjetividade (...). Para Lacan, o pivô de onde se articula tudo que é da transferência, chama-se sujeito-suposto-saber” (p. 32). Porém, vale salientar que a transferência não ocorre apenas na relação psicanalítica.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Sílvia Leonor. **A Escuta Psicanalítica**. Disponível em:

<<http://www.uol.com.br/percurso/main/pcs/artigo0120.htm>>. Acessado em: 21 de janeiro de 2003, 9:08 am. Comunicação apresentada no painel sobre “A Escuta Psicanalítica”, promovido pela Livraria Pulsional, em abril de 1988.

ALVES, Rubem. **Escutatória**. In: O amor que acende a lua. São Paulo: Ed. Papyrus Spectrum, 1999.

AYALA, Eduardo Jorge Zevallos. **A Pesquisa Bibliográfica como Procedimentos Interpretativos em Educação**. Disponível em: <<http://www>>. Acessado em: 27 de dezembro de 2000.

AYALA, Eduardo e LIMEIRA, Leocádio. **Considerações Básicas sobre a Pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 1989. Caderno C.P.G.E., nº 12.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição par uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

CHEMANA, R. (org.). **Dicionário de Psicanálise Larousse**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **A Mistificação Pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

COMÊNIO, João A. Didáctica **Magna:** tratado de arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Caloreste Gulbenkian

D'AGORD, Marta. **O inconsciente na sala de aula.** In: REVISTA ÁGORA. Estudos em teoria psicanalítica. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. v. 5, nº 1.

FIALHO, Nádia. **Paidogogein:** ajuste de contas com a epistemologia. Dissertação de Mestrado em Educação. Salvador: UFBA, 1988.

_____. **Fracasso escolar e formação do educador.** In: REVISTA DA FAEEDBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia). Salvador: 1996. Ano 05, nº 05.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano:** entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Os Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade**. In: _____. 2. ed. v. VII.

Edição standard brasileira. Rio de janeiro: Imago, 1988p.

_____. **Notas sobre um Caso de Neurose Obsessiva**. In: _____. 2. ed. v. X. Edição

standard brasileira. Rio de janeiro: Imago, 1988c.

_____. **Leonardo da Vinci e uma Lembrança da sua Infância**. In: _____. 2. ed. v.

XI. Edição standard brasileira. Rio de janeiro: Imago, 1988o.

_____. **Totem e Tabu**. In: _____. 2. ed. v. XIII. Edição standard brasileira. Rio de

janeiro: Imago, 1988d.

_____. **O Interesse Educacional da Psicanálise**. In: _____. 2. ed. v. XIII. Edição

standard brasileira. Rio de janeiro: Imago, 1988g.

_____. **O Moisés de Michelangelo**. In: _____. 2. ed. v. XIII. Edição standard brasi-

leira. Rio de janeiro: Imago, 1988n.

_____. **Além do Princípio do Prazer**. In: _____. 2. ed. v. XVIII. Edição standard

brasileira. Rio de janeiro: Imago, 1988i.

_____. **Prefácio à Juventude Desorientada**, de Aicchorn. In: _____. 2. ed. v. XIX.

Edição standard brasileira. Rio de janeiro: Imago, 1988h.

_____. **A Dissolução do Complexo de Édipo**. In: _____. 2. ed. v. XIX. Edição

standard brasileira. Rio de janeiro: Imago, 1988l.

_____. **A Organização Genital Infantil:** uma interpolação na teoria da sexualidade.

In: _____. 2. ed. v. XIX. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1988j.

_____. **O Mal-Estar na Civilização.** In: _____. 2. ed. v. XXI. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1988e.

_____. **O Futuro de uma Ilusão.** In: _____. 2. ed. v. XXI. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1988f.

_____. **Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise.** In: _____. 2. ed. v. XXII, XXXV Conferência: “A questão de uma weltanschauung”. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1988m.

_____. **Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar.** In: _____. 2. ed. v. XIII. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **Análise Terminável e Interminável.** In: _____. 2. ed. v. XXIII. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1988a.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Desejo de Saber.** S. Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1990. Tese de Doutorado.

LACAN, J. **O seminário 20:** mais, ainda. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Posição do inconsciente no Congresso de Boneneval:** (1960, retomado em 1964). In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. **O seminário 8: a transferência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992a.

_____. **O seminário 17: o avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992b.

_____. **Seminário 7: a ética da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **O seminário, livro 05: as formações do inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **O desejo e sua interpretação.** Porto Alegre: Metrópole Indústria Gráfica, 2002. Seminário 1958-1959. Publicação não Comercial. Circulação interna da APPOA.

LAJONQÜIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise.** 11. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

MANNONI, Maud. **Educação impossível.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1977.

MEDEIROS, Maria Elisa Pacheco de Oliveira. **Aversão ao Estudo:** implicações da prática pedagógica no desejo de estudar. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997. Dissertação de Mestrado.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação:** novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1989.

PEPE, Ana Laura. **Subjetividade e Docência:** uma abordagem psicanalítica do mal-estar docente. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. Dissertação de Mestrado.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social:** os princípios do direito político. (Coleção a Obra-Prima de Cada Autor). São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Emílio ou da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Analícea Calmon de Souza. **Transferência: amor, saber e sintoma.** Rio Janeiro: UFRJ, 2001(a). Dissertação para obtenção do título de Mestre em Teoria Psicanalítica.

SANTOS, Stella Rodrigues. **Alfabetização de Adultos numa Perspectiva Epistemológica.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1992. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Stella Rodrigues. **O Mito da homogeneidade no cotidiano da Escola:** um ideal insensato. Salvador: , 2001(b).

SILVA, Márcia Vasconcellos de Lima. **A Escuta Analítica:** a diferença entre ouvir e escutar. Disponível em: <<http://www.psiu.psc.br/artigos.asp>>. Acessado em: 21 de janeiro de 2003, 9:50 am.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 1967.

SOARES, Jacy Célia da Franca. **O Averso da Pedagogia:** retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1995. Tese de Doutorado.

TEIXEIRA, Maria Angélica. **A Teoria dos Quatro Discursos:** uma elaboração formalizada da clínica psicanalítica. Salvador: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. Dissertação de Mestrado.