

DESEJO DE EDUCAR?

Maria Teresa Guimarães de Lemos

RESUMO

Podemos reconhecer na atualidade a circulação de um discurso que quer denunciar novos impasses na educação: as referências mais comuns são a queda da autoridade simbólica do professor e a redefinição dos lugares educador-aluno (operando neste último uma identificação aos direitos de consumidor ou usuário). A análise apresentada aqui, que não se preocupa em estabelecer o caráter de verdade ou falsidade dos enunciados desse discurso, mas sim com o de suas conseqüências, propõe que ele seja entendido como uma “queixa” ou “*demanda*” (utilizando-se a noção lacaniana do termo). Como toda demanda, ele desconhece a falta que a produz. O texto propõe analisar esta falta/impossível que habita a prática educativa, tomando primeiramente a concepção freudiana de educação e, em segundo lugar, a positividade lógica desses termos no ensino de Lacan.

PALAVRAS-CHAVE

Discurso; Demanda; Desejo; Educação; Falta; Impossível

DESIRE TO EDUCATE?

ABSTRACT

It is possible to recognize nowadays the circulation of a discourse that aims at denouncing new impasses in education. Most commonly mentioned are the fall of the teacher's symbolic authority and the need to redefine the positions educator-student (acting on the later na identification with user's and consumer's rights). The analysis presented here, which is not concerned with establishing either the truth or the falsehood of those utterances, but with their consequences, argues that such discourse should be understood as a “complaint” or as a “demand” (in the Lacanian sense of the term). The paper aims at analysing such as a lack/impossible inhabiting educational practice, by taking at first the Freudian conception of education and, secondly, the logical positiveness of those terms in Lacan.

KEYWORDS

Discourse; Demand; Desire; Education; Lack; Impossible

Seria possível uma contribuição da psicanálise ao debate sobre a educação e seus impasses?

Não podemos deixar de reconhecer na atualidade as proliferações de um discurso que quer denunciar o surgimento de novos impasses na educação, em função de transformações radicais que o lugar do ensino estaria sofrendo. Frequentemente referidas à queda da autoridade simbólica do professor, que não pode mais se posicionar como representante do saber ou, então, à uma redefinição dos lugares do professor e do aluno (operando, nesse último, uma identificação aos direitos de consumidor ou de usuário), as transformações são atribuídas à reorganização social imposta por uma modalidade ultra moderna e globalizadora do capitalismo, na qual as instâncias responsáveis pela transmissão da cultura passam a ser outras que não a Escola.

A análise que proporemos, entretanto, quer reconhecer nesse discurso algo que a sua vontade de denúncia apenas fracassa em encobrir: trata-se de uma “queixa”. Mais rigorosamente falando, trata-se de uma “demanda”, noção desenvolvida por Lacan¹ e à qual retornaremos.

O que nos permite tratar esse discurso como “queixa” ou “demanda” é uma análise realizada *a partir de suas conseqüências*, para não se desencaminhar na via da verificação da verdade ou falsidade de seus enunciados. Caminho que, vale ressaltar, não iria muito longe: não existem razões para duvidar da veracidade daquilo que este discurso denuncia!

Difícilmente se encontraria, entre aqueles que participam da cena pedagógica, uma única voz discordante quanto à natureza de crise deflagrada e de seu contexto de ordem super determinante. No entanto, no instante seguinte, considerando agora os seus efeitos, a questão da verdade de um discurso se revela bem fugidia: este consenso apenas reafirma sua própria impotência, dando ainda mais corpo à acomodação que pretenderia combater. Consequentemente, não faltarão respostas a esta demanda a fim de restaurar uma condição considerada em prejuízo: a do pai-educador.

Mais que incidir sobre a justeza ou não dos argumentos, para a psicanálise a interrogação sobre a verdade em um discurso é uma questão de ordem ética, ou seja, *ela coloca em questão a posição do sujeito*.

É preciso, então, perguntar: como este discurso se produz como demanda?

¹ A noção de *demand* em Lacan está desenvolvida (de modo articulado a de *necessidade e desejo*) no capítulo V do “Seminário: Livro 5” (1999).

Para Lacan, a demanda é definida pela sua articulação ao Desejo e ao significante. A satisfação no homem é profundamente subvertida pelo fato de que qualquer que seja sua necessidade, é preciso que ele a faça passar pelo “moedor” do significante para alcançar no Outro sua satisfação. Nesse sentido, a demanda é sempre relativa ao Outro, sendo esta uma dimensão que ela instaura para além do outro que se encontra à sua frente como semelhante.

O desejo é profundamente modificado em sua ênfase, subvertido, tornado ambíguo ele mesmo por sua passagem pelas vias de significante. Vamos entender bem o que isso quer dizer. Toda satisfação é permitida em nome de um certo registro que faz intervir o Outro para além daquele que demanda e é exatamente isso que perverte profundamente o sistema da demanda e da resposta à demanda (...).

O que começou como necessidade irá chamar-se de demanda, ao passo que o significante se fechará sobre aquilo que consoma, de maneira tão aproximativa quanto quiserem, o sentido da demanda e que constitui a mensagem evocada pelo Outro, digamos, a mãe, para de vez em quando admitir a existência de boas mães. A instituição do Outro coexiste assim com a consumação da mensagem. Ambos se determinam ao mesmo tempo, um como mensagem, o outro como Outro (LACAN, 1999, p. 93).

Dada esta estrutura, a demanda será sempre promotora de insatisfação. Aquilo que é demandado pelo sujeito, travestindo-se dos significantes do Outro e instaurando a este como potência capaz de satisfazê-la ou não, instala uma defasagem entre o que é demandado e o acesso a uma satisfação. Satisfação que, nesse passo, já não poderia ser outra que a de seu reconhecimento pelo Outro. É neste *gap*, nesta falta, que o desejo se inaugura como deriva, desejo de *Outra coisa*, *alteridade* que causa o sujeito.

O discurso que deplora a queda da autoridade do professor, por estar este hoje privado hoje de seu poder de reprovar e, conseqüentemente, privado dos recursos de legitimação de sua ação, *é o mesmo discurso que se produz como demanda ao promover o desconhecimento da falta que o causa.*

Como a demanda promove o desconhecimento da falta que a causa?

Ela o faz propondo um objeto a esta falta. No caso desse discurso são pelo menos duas as modalidades de objeto que realizam essa função. Um deles é o objeto que, faltando ao sujeito, será *reinvidicado* ao Outro (figurado como privador). Na outra modalidade, o objeto que falta *ao Outro* é produzido ou oferecido para torná-lo completo.

A reinvidicação como objeto tamponador da falta é a exigência, feita ao Outro, através desse discurso, de reabilitação do lugar paterno que teria pertencido legitimamente

ao educador como transmissor da cultura e de seus interditos. Segundo essa exigência, seria necessário fazer retornar ao pai-educador a autoridade perdida e o peso de sua palavra. Sem chance.

O outro objeto, aquele que deve ser ofertado ao Outro para reestaurar o Ideal da aprendizagem, ganha corpo no surgimento de novas práticas destinadas a tratar dos chamados “sintomas” de aprendizagem. Sob o nome híbrido de psicopedagogia, encontramos hoje propostas que alinham conceitos psicanalíticos como *desejo* e *inconsciente* à noções da epistemologia genética de Piaget (sem falar de outras áreas incluídas ao sabor da necessidade), com o objetivo de implantar um novo campo profissional. Sem nenhum pudor em nomear sua prática como uma “clínica”, a psicopedagogia substituiu o professor particular, colocando em seu lugar um profissional supostamente qualificado para diagnosticar os diferentes tipos de captura da inteligência pelos conflitos inconscientes. Não deve passar despercebido que nessa substituição o significante “professor” foi banido!

Se hoje estamos impotentes para reconhecer uma falta que cause desejo na educação, predominando entre os educadores um discurso queixoso e depressivo e, entre alunos, uma rejeição que eclode como violência aberta contra a instituição de ensino, não seria justamente em função da consistência imaginária que esses objetos têm adquirido?

Tal posição tem pelo menos uma vantagem evidente: a de nos deter diante da precipitação no atendimento à essa demanda, buscando convergências com a psicanálise antes de ser, verdadeiramente, interrogado por ela.

A CONTRIBUIÇÃO FREUDIANA: “HÁ IMPOSSÍVEL”

Já em 1925, em prefácio à obra “Juventude Desorientada” de Aichhorn, Freud (1925/1969, p. 307) comentou que nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e tantas esperanças quanto seu emprego na teoria e na prática da educação. Ressalta, porém, que sua própria contribuição teria sido pequena:

DOSSIÊ

Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza

Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar -, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas (FREUD, 1925/1969, p. 307).

Neste texto, em que introduz pela primeira vez o mote das profissões impossíveis², Freud mantém distância e cautela em relações aos entusiasmos com a aplicação da psicanálise na educação, afirmando que o trabalho desta é *sui generis*, assim o que a psicanálise poderia ensinar-lhe é quase nada. Por outro lado, a influência psicanalítica também se dá sob condições extremamente específicas e não encontráveis na educação³ e, no melhor dos casos, apenas a psicanálise experimentada em sua própria pessoa poderia ser útil a um educador: dando-lhe uma possibilidade de maior *insight* sobre o infantil.

Em 1932, quando o mote dos três “impossíveis” retorna na Conferência XXXIV, “Explicações, Aplicações e Orientações” (1937/1969), Freud já está assumindo uma postura menos polida e, em muitos momentos, abertamente crítica às aplicações da psicanálise, denunciando o ecletismo dessas aplicações como uma nova e disfarçada forma de resistência à psicanálise. Vale a pena retomar o que nesse momento Freud desenvolve sobre o tema da educação.

Ao se referir à esta, Freud não distinguirá a educação da criança pelos pais (a chamada “criação”) da educação realizada pelo professor e pela Instituição Escolar, tomando o termo em um sentido mais genérico. Provavelmente isto se deva ao fato de considerar que ambas visam, de algum modo, a transmissão cultural que impõe a renúncia às pulsões e, no melhor dos casos, a sublimação destas.

Percebemos que a dificuldade na infância reside no fato de que, num curto espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se aí a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade – ou pelo menos, um começo dessas duas coisas. Só pode efetuar uma parte dessa modificação através do seu desenvolvimento; muitas coisas devem ser impostas à criança pela educação. Não nos surpreenderemos se muitas vezes as crianças executam essa tarefa de modo muito imperfeito (FREUD, 1932/1969, p. 145).

A concepção freudiana da educação impressiona por sua total desconsideração pelos ideais pedagógicos: trata-se de fazer com que a criança aprenda a controlar suas

² Expressão que, como veremos, retornará em 1932, na Conferência XXXIV, “Explicações, Aplicações e Orientações”, e em 1937, em “Análise Terminável e Interminável”.

³ A mais fundamental deles sendo a Transferência.

pulsões e ponto final! Que não seja entendido, com isto, que Freud desmereça no texto o empreendimento educativo. Apenas quer mostrar que nenhuma contribuição da psicanálise à educação poderia modificar ou encobrir o fato de que existe uma dose incontornável de imposição por parte da educação, que tem como missão *inibir, proibir, suprimir e direcionar as pulsões*.

Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças (FREUD, 1932/1969, p. 147).

Ao contrário do que pregam as teorias psicopedagógicas, para Freud a educação não poderia contar com nenhum desejo de aprender na criança. Na criança, o desejo que mais se aproximaria disso seria o desejo de crescer, no entanto, também nesse caso não se trata propriamente de um desejo mas antes de uma fantasia: a de aceder a uma condição de gozar de tudo aquilo que lhe é proibido (como se isso fosse possível aos adultos!). Para Freud, se a criança aprende e se deixa educar pelo adulto, é antes em função do amor ao Outro e da necessidade de garantir a condição de ser amada, dada sua dependência radical do Outro.

Podemos concluir que, nessa concepção freudiana, a educação é antes uma demanda feita pelo Outro, a qual cada criança não deixará de atenderá, umas mais, outras menos, *mas nenhuma de modo completo. Há um impossível*.⁴

A CONTRIBUIÇÃO LACANIANA: POSITIVAÇÃO LÓGICA DO IMPOSSÍVEL

A partir de uma experiência de trabalho com professores, nas quais o objetivo foi discutir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, Azenha (2006) reconheceu nas queixas que lhe eram endereçadas a repetição do significante *falta*: “ falta saber o que a criança quer”, “falta alguma coisa à criança”, “faltam condições”, “faltam cursos de capacitação”, “falta isso” e “falta aquilo”. Essa repetição e a manifestação, com ela, de

⁴ Em 1937, no texto “Análise Terminável e Interminável” este será o testemunho deixado por Freud: educar, governa e psicanalisar são impossíveis na medida em que podemos estar seguros, em cada uma delas, de chegar a resultados insatisfatórios.

uma impossibilidade de situar qual a falta que verdadeiramente é responsável pelo mal estar, colocam em cena, segunda a autora, a dimensão da *angústia*.

Se não cabe à ética psicanalítica recomendar ou prescrever algo à educação – porque de fato não é disto que se trata – a psicanálise pode iluminar o que está em jogo na cena educativa: a certeza da falta (nomeada em cada objeto que poderia supostamente complementá-la), ligada a falta de certeza quanto ao que fazer com este mal estar. Nesse sentido, a elaboração de Lacan sobre a angústia é preciosa justamente porque permite desfazer um mal-entendido alimentado pelo capitalismo de nossos dias: a angústia não equivale a um sofrimento ligado aquilo que falta. Pelo contrário, Lacan nos ensina que a angústia aparece quando a falta está obliterada, ou seja, quando falta a falta (AZENHA, 2006, p. 2).

Em uma análise bastante instigante, a autora articula a presença dessa angústia ao atendimento, pela empresa pedagógica moderna, à demanda de formar indivíduos autônomos e competentes através de um método *científico* aplicado à educação. Visando produzir um sujeito *a quem nada falte*, a pedagogia faz apelo ao conhecimento científico, na qual encontrará – por sua vez - uma estrutura que exclui radicalmente o sujeito do inconsciente (“dependente” do significante), gerando assim um incremento da angústia como seu efeito principal⁵. Impasse.

Da reflexão da autora, destaco aqui a importância de ler, nessa emergência de angústia, um elemento que diz respeito ao Desejo: “a angústia aparece quando a falta está obliterada”, ou seja, *quando não é mais possível desejar*. A operação realizada pelo conceito lacaniano de angústia traz a positivação do impossível, desta falta que segundo Freud está desde sempre “assegurada” no empreendimento educativo e que, por outro lado, é incessantemente combatida através dos mecanismos já mencionados. Paradoxo.

Se é verdade que Freud não hesitou em retirar o véu sobre esse impossível, colocando-o no coração da prática da educação, será com Lacan que poderemos *positivar este impossível, isto é, reconhecê-lo como operador*.

Partamos de algo bastante simples: não se poderia duvidar que, na cena educativa, há o professor que ensina e o aluno que aprende. Não se pode duvidar porque, bem ou mal, nesse encontro algo se produz e alguma consequência nesse sentido pode ser recolhida junto àqueles que são convocados a aprender. Entretanto, uma das maneiras de situar o impossível que opera nesse encontro é o fato (provocador de angústia para

⁵ Para acompanhar os desdobramentos dessa análise, remeto o leitor ao texto de Azenha, elaborado como Tese de Mestrado, defendida no IEL, UNICAMP.

muitos!) de que, naquilo que se recolhe como resultado de “aprendizagem” descobrimos que o que o professor ensina não é aquilo que o aluno aprende, e vice-versa. *Falta correspondência*. Em alguns momentos a experiência nos confronta justamente com essa dimensão de impossível: a de não saber o que de fato ensinamos a alguém quando nos surpreendemos, horrorizados ao descobrir, no aluno, o avesso daquilo que acreditávamos ter transmitido. Decepção?

Considerando que, apesar dos Ideais pedagógicos, algo de fato se opera neste encontro, não podemos deixar de destacar aqui uma modalidade de impossível que apenas pode se evidenciar quando o ato educativo alcança a sua mais elevada e rara qualidade, isto é, *quando é capaz de despertar desejo*. Aparentemente na contramão do ponto de vista freudiano, que sublinha a função recalcante e inibidora da educação, trata-se de uma condição antes propícia ao despertar de um desejo, não sem a operação de interdição destacada por Freud.

Quando é que o ato educativo pode engajar o aluno numa via desejante?

Isso pode acontecer quando o desejo do professor está dirigido a Outro lugar, *para fora da própria cena educativa*. O desejo de educar, *caso ele existisse*, só deixaria à criança duas saídas: ou de se submeter à demanda de ser educado pelo Outro, fazendo-se seu objeto, ou de se ejetar, pela violência, para fora, como resto, preservando a integridade da cena para resguardar o Outro. Com efeito, não é quando o professor tem o poder de reprovar (poder que, na verdade, apenas lhe foi transferido pela instituição) que ele realiza a função de interditar, mas sim quando seu desejo se dirige para Outro lugar. É assim quando, por exemplo, o desejo do professor é causado mais pela Matemática do que pela necessidade de reencontrar no aluno os sinais de confirmação de que sua mensagem foi recebida sem deformações.

Consequentemente, é nesse ato que o aluno será submetido a um efeito de barreira a um gozo mortífero e alienante deste Outro. Ele já não pode mais se colocar como objeto e, não podendo mais se oferecer ao desejo do Outro que organiza essa cena, está dispensado para, caso isto venha a lhe tocar mais de perto, ser interrogado por esse *x*, ao qual atribuirá a capacidade de despertar o interesse do Outro. Para alguns sujeitos são esses os casos, nunca esquecidos, de professores com quem talvez o importante não tenha sido o que aprenderam, mas o empuxo a um campo de saber insuspeitável para eles até então.

DOSSIÊ

Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza
Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

Para finalizar, gostaria de citar um poema produzido por uma das crianças repetentes acompanhada por Azenha em trabalho de recuperação, intitulado “O professor”:

O professor está contando uma história
E um aluno começa a dormir
O professor irá sacudi-lo
Irá repreendê-lo?
Não
O professor abaixa a voz
Para não acordá-lo.
(AZENHA, 2006, p. 59).

Testemunha da impotência do desejo na voz do professor, de cujo fracasso ela não deixa de se compadecer, a criança do poema nos dá a ver que o último recurso diante de uma demanda que não encontra meios de ser barrada é a entrega do corpo, que pelo sono e pelo tédio o aluno entrega ao Outro. Para que o sonho ou talvez o poema o levem a uma Outra Cena.

REFERÊNCIAS

AZENHA, C. A. C. **Lia**: do nome ao verbo. Ou: Desejo e Leitura. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000397289>.

FREUD, S. Prefácio a juventude desorientada de Aichhorn. In: _____. **Obras Completas**. Rio de Janeiro. Imago Editores. 1969. v. 19.

_____. Conferência XXXIV, “Explicações, Aplicações e Orientações”. In: _____. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago Editores, 1969, [1932/1969]. v. 22.

_____. “Análise Terminável e Interminável”. In: OBRAS COMPLETAS. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editores. 1969. [1937/1969].

LACAN, J. **Seminário**: livro 5. As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1999.

DOSSIÊ
Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza
Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

MARIA TERESA GUIMARÃES DE LEMOS

Psicanalista Escola de Psicanálise de Campinas

E-mail: mt.lemos@terra.com.br

Aceito em: 21/06/2007
Publicado em: 23/07/2007