

## **Os Profissionais do Impossível**

**Marcelo Ricardo Pereira<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte/MG - Brasil

**RESUMO – Os Profissionais do Impossível.** Como admoestava Freud: “[...] uma escola deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio; ela deve lhes dar o desejo de viver”. Mas como efetivamente fazê-lo? Como não se sentir impotente frente ao outro que demanda aprender? Como re-frear o gozo do capital ou a tirania cientificista dos manuais pedagógicos? Há que se consentir as incertezas e ambivalências próprias do gesto de educar ou subverter a vontade de ignorância do outro sem abandoná-lo, fazendo valer assim seu desejo de viver. Com base nos conceitos de impotência, de impossibilidade e da teoria dos discursos, introduziremos as questões que abordaremos neste artigo.

Palavras-chave: **Impossibilidade e Impotência. Psicanálise e Educação. Alteridade. Discurso.**

**ABSTRACT – The Professionals of the Impossible.** As Freud admonished: “[...] a school should get more than not compel students to suicide, it must give them the desire to live”. But how to do it effectively? How not to feel impotent against another who demands to learn? How to restrain the *jouissance* of the capital or the tyranny of scientism of the teaching manuals? We have to consent the uncertainties and ambivalences inherent to the manner to educate or subvert the will of ignorance of the other without abandon it, doing therefore his desire to live well. Based on the concepts of impotence, impossibility and of the theory of speech, we will introduce the issues that we discuss in this article.

Keywords: **Impossibility and Impotence. Psychoanalysis and Education. Alterity. Speeches.**

## Os Profissionais do Impossível

Governar, educar e curar são as conhecidas artes ou ofícios impossíveis que Freud aborda em dois trabalhos: *Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn* (2006) e *Análise Terminável e Interminável* (1937). É possível que a maneira lacônica e seminal, como tais artes foram apresentadas nesses trabalhos, tenha inspirado inúmeros autores, notadamente nos campos da psicanálise e da filosofia, a revisá-las e tomá-las como objeto sucessivo de exame. Aqui não fazemos diferente. Mas passamos a analisar essas artes devolvendo-lhes algum pressuposto lógico que julgamos se encontrar na ideia freudiana original, tanto no que se refere à retomada de Kant feita pelo próprio Freud, quanto na forma lógica bastante decisiva da teoria lacaniana dos discursos. Com isso, podemos mostrar como o não reconhecimento do caráter impossível de tais artes tende a levar seus profissionais a experimentá-las como impotência. Eis a tragicidade desse descontínuo. Se qualquer fracasso é vivido como impotência, e não como impossibilidade, o *desejo de viver*, que Freud preconiza aos educadores e à escola, mediante suas insuficiências, torna-se difícil de aplicar. Mas é necessário criar uma saída para tal descontínuo, qual seja, fazer circular a palavra, esse dispositivo formidável através do qual a psicanálise faz operar o desejo – o desejo de viver. Vejamos.

## Impotência e Impossibilidade

Há algo de trágico no que concerne à aplicação da psicanálise à educação. Do lado da psicanálise, todo drama, lástima, infusão de piedade e horror que o trágico contém, e que pode se encontrar também no ato de educar, mostram-nos sua face de *impossibilidade*; enquanto que, do outro lado, o da educação, aquilo que é trágico mostra-nos, antes, sua face de *impotência*. Impossibilidade e impotência são proposições modais que revelam como o encontro entre as duas disciplinas, definitivamente, não se faz sem desarmonia.

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso. Entretanto, não podemos dizer o mesmo quando nos situamos do ponto de vista da educação, pois “[...] as pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam [...] e são tomadas pela angústia quando pensam no que consiste educar” (Lacan, 2005, p. 58).

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro,

das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: *não tem jeito: diante disso me sinto impotente*.

Mas entre a *impossibilidade*, oriunda do sistema aristotélico da lógica modal, que versa sobre o necessário, o impossível, o possível e o contingente, recuperada por Freud com base nas premissas kantianas das profissões impossíveis, e a ideia de *impotência*, introduzida pela estrutura lógica lacaniana para se opor (e realçar) à anterior, há um salto fundamental que nos convém examinar. A insuficiência, a incerteza, o insucesso podem ser traduzidos, por um lado, pela *impossibilidade*, segundo a qual *o discurso dependeria daquilo que lhe é imprevisível ou contingente*, porém, por outro lado, podem ser traduzidos pela *impotência*, já que *a verdade que o discurso enuncia é contradita ou contestada por seu efeito*. É essa contestação que parece ser a mola-mestra da sensação de impotência do professor mediante seus vieses ou, dito de outra forma, a mola-mestra de um sentimento de insuficiência diante do qual não há mesmo (em seu discurso) condição de se fazer nada.

Se for verdade que a educação tem se mostrado cada vez mais como o que Kant, em seu livro *Sobre a Pedagogia* (1996), já assinalara ser, ao lado da arte de governar, uma arte *difícilima*, talvez tenhamos alguma chance de rever esse lugar de impotência que a própria educação e seus profissionais reclamam a si mesmos. Sobre isso sabemos que Freud não só parece recuperar a observação de Kant acerca das artes *difícilimas*, como lhes dá o caráter de *impossíveis* e acrescenta a elas a arte que ele mesmo inventou: a de curar; arte que é própria à psicanálise.

Com base na lógica aristotélica, e também fazendo alusão ao que Kant defendia como princípio para que o homem venha a ser um *homo moralis*, podemos escrevê-la da seguinte maneira: um homem só se torna homem se for educado (necessário); um homem não se torna homem se não for educado (impossível); um homem pode se tornar homem mesmo não sendo educado (possível); e um homem pode não se tornar homem mesmo sendo educado (contingente). Isso demonstra o quanto o impossível e a sua imprevisibilidade – ou seja, o contingente – fundamentam os modos como o sujeito se inscreve na cultura, tanto quanto o faz a modalidade do necessário.

Na realidade, de maneira lacônica e cirúrgica, Freud (1980b; 1980d) teorizou algo específico acerca do impossível, que ele nomeou de fracasso ou de sucesso insuficiente; e que Lacan (2005, p. 57), mais tarde, vai chamar de *posição insustentável*. As três artes – governar, educar e curar – têm desde então esse destino. Em *Análise Terminável e Interminável*, Freud associa essas artes ao fato de que, para cada uma

delas, “[...] se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (1937, p. 292).

Cifali (2009), em artigo que examina essa peculiar teorização freudiana, lembra-nos de que o impossível a que o autor se refere seria fixado à finalidade ou à falta de êxito quanto aos seus objetivos. Algo viria frustrar os planos de quem professa tais artes e o seu êxito final guardaria sempre alguma aleatoriedade. Para a autora, o artigo de Freud, de 1937, gira em torno da questão do *fim da análise* e de sua inconstância quanto aos grandes resultados, mesmo que tal análise não vise nem à cura no sentido médico, nem à perfeição psíquica, tampouco à felicidade. Decerto, esse *fim* pode ser pensado teoricamente, mas na experiência ele parece irrealizável. O sucesso não é garantido. “Freud revela nisso as causas tanto da constituição do psiquismo quanto do psicanalista demasiadamente humano, o qual depende da saída de sua própria análise” (Cifali, 2009, p. 153).

De outro modo, também examinando a teorização de Freud, Enriquez (2001), em *A Arte de Governar*, o faz inserindo duas interrogações de base: Por que Freud traçou um paralelo entre as profissões do educador, do analista e do político? E por que pode ele pensar que essas profissões deveriam ter o mesmo destino? Entre as razões possíveis, Enriquez vai dizer que, primeiramente, as três guardariam em si algo do ofício de artistas, que, por mais que se prevejam os resultados, esses nunca se dão conforme foram planejados. A segunda razão, que surge no rastro da anterior, residiria no fato de que são profissões cujos especialistas podem exercê-las mais impunes e menos culpados no que concerne aos resultados obtidos, justamente por não conseguirem prever de maneira clara tais resultados. E, por último, a terceira razão expressa algo fundamental para a discussão que se segue: “[...] são os únicos ofícios – diz o autor – que exprimem um poder nu sobre os homens, em outras palavras, um poder sem mediação” (Enriquez, 2001, p. 116).

Esse poder se exerce diretamente sobre o corpo do outro, sua alteridade; sem necessariamente haver a obrigação de que seja intermediado por uma técnica ou por um conjunto de prescrições e procedimentos a serem seguidos, tampouco por resultados exatos a serem alcançados.

Dessa forma, tanto Cifali quanto Enriquez mostram que essas três profissões são, com efeito, ligadas por um poder comum, que está no coração da experiência, e que se traduz por sua potencialidade em abusar dele, indo de encontro à impotência quando o outro frustra sua intenção. Ora, sabemos hoje que o poder (e a autoridade) está posto em questão; que quem o exerce perdeu muito de sua legitimidade social. Sentindo o seu poder impotente, ele se defende da ferida narcísica infligida por aquele que lhe escapa, sua alteridade, através de uma linguagem agressiva, uma palavra que humilha, que rejeita, que desconhece, que desvaloriza, tornando-se armas contra àquele que não lhe obedece.

O impossível instaurado pelo pensamento freudiano, portanto, requer análises menos ligeiras e genéricas, pois ele diz justamente das relações de poder, da insuficiência de tais relações, das incertezas, das desilusões, da finitude humana ou do que Freud definitivamente sintetizara em seu livro *O Mal-estar na Civilização* (1930). Seguramente, isso se apresenta da mesma maneira no cerne da arte de educar.

*Falta de limites, condutas associadas, zombaria, agressividade, violência, fracasso escolar, inclusão de pessoas com deficiências, alunos que não querem saber nada* são alguns dos termos e expressões empregados pelos educadores que traduzem o quanto tal arte é marcada por incongruências, incertezas e insurreições cotidianas. A educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações. Educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia-a-dia, que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas, sobre as quais a psicanálise parece ter algo a dizer:

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação [...]. Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelecem três profissões impossíveis – educar, curar e governar –, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação (Freud, 1980b, p. 341).

Como se vê, o autor jamais escondeu seu *interesse* e suas *esperanças* a respeito desse campo, o qual descreveu como *o trabalho mais relevante da psicanálise*. Naturalmente, não desconhecemos que sua suposta motivação guardava uma intenção política de apoiar as incursões de sua filha Anna Freud no campo da educação. Ainda assim, seu gesto revelava um encorajamento e um entusiasmo de querer levar a psicanálise – nesse caso, através de uma educação orientada por ela – a um número maior de pessoas ou mesmo à sociedade de modo geral. Eis mais uma face do desejo freudiano que contrariava o retrato do que acontecia, tanto em sua época quanto nos dias de hoje. Mas talvez estejamos em melhor condição de fazer valer o peso desse desejo ao emprestarmos a ele algumas chaves lacanianas para, então, propormos algo novo acerca do impasse sobre o que assinalamos no início, ou seja, o impasse entre a impotência e a impossibilidade.

## A Paixão Humana da Ignorância

Tanto a psicanálise quanto a educação são artes ou profissões essencialmente relacionais ou, mais precisamente, são profissões nas quais as relações nunca se dão plenamente. Em profissões que trabalham com pessoas o sucesso nunca está assegurado, sendo necessário, ao contrário, aceitar uma cota importante e visível de fracassados aos olhos da norma (Perrenoud, 1993). Junto aos psicanalistas e educadores estão os trabalhadores sociais, psicólogos, enfermeiros, alguns médicos, e também, especialistas em desintoxicação de drogas, em reinserção de presos, em medidas socioeducativas, em inclusão de deficientes, ou seja, aqueles que atuam onde a sociedade se desfaz.

Com efeito, os que suportam ou pretendem suportar o lugar da dissolução do social através de sua profissão, sabem que não se confrontam apenas com um sujeito vivo para o qual se formula um projeto – previamente estabelecido, prescrito e medido –, mas também, e sobretudo, confrontam-se com um sujeito do recalque que por isso inventa *sintoma* para o seu desejo. Ao lidar com tal sujeito, o *profissional do impossível*, como ousamos nomeá-lo aqui, deve saber que justamente esse recalque o inspira na maioria de suas reações. Inevitavelmente, um espelho trágico tem de ser levado em conta, pois tal profissional, agora na sua condição de sujeito, também padecerá do retorno de seu próprio recalque, algo igualmente condutor de seus atos de trabalho na relação com o outro. Esse outro é, em si, sua alteridade radical, ou seja, é aquele que se materializa no deficiente, prisioneiro, doente, paciente, aluno, enfim, no *diferente*, e que sempre evocarão respostas inesperadas de quem os conduz.

Eis uma prática com contradições difíceis de ultrapassar: privilegiar a diferença ou a igualdade? O sujeito ou a sociedade? Ser pelo particular ou pelo universal? Abrir mão de si pela causa do outro ou colocar-se na história? Respeitar a singularidade de cada um ou transformá-la? Enfatizar saberes e métodos ou valores individuais? Apresentar-se como competente ou arriscar-se no fracasso? Amar a todos ou exprimir seus desafetos? Controlar sua mestria ou expor sua vontade de domínio?

É fato que se oculta sob essa vontade de domínio, e sob essas contradições, as mais vigorosas forças de contenção do desejo, da sexualidade, das fantasias, das infantilizações, da agressividade, dos ajustes de conta com o passado, dos recursos profanos, das pulsões e das paixões. Mas as profissões impossíveis, e em especial a educação, podem bem parar de insistir em deixar essas manifestações à margem de seus ideais, de ignorar a vontade de ignorância ou de não querer interrogar um saber que sempre já está pronto, sem surpresas, sem arestas. Talvez seja por isso que Lacan (1992) foi levado a afirmar, de modo enfático, típico de seu estilo, que “[...] o ensino é o avesso de uma paixão”, qual seja, a paixão humana da ignorância.

Ora, não nascemos gloriosamente para aprender nem temos uma natureza pronta para isso, como defenderiam alguns ideais educativos; ao contrário, deixar a ignorância não se dá sem confrontos, sem mesquinhez, sem lutas inglórias, sem sujeições ou, no rastro de Nietzsche ([s.d.]), sem um servilismo que desfavorece a coragem sem desejos de honra.

Mas, se essa paixão humana da ignorância pode ser mais um dos nomes do impossível, ela não precisa ser tomada apenas como nome da impotência. É muito comum professores assombrarem-se ou paralisarem-se diante da vontade de ignorância do outro, de deixá-lo de lado, de entregá-lo aos especialistas ou, numa espécie de fadiga sádica, de abandoná-lo à sua própria sorte – como se dissessem: *se você não quer aprender, não importa eu também não vou ensinar*.

É claro que os imperativos discursivos da sociedade contemporânea, que é eminentemente uma sociedade pedagógica, e ao mesmo tempo uma sociedade hedonista, induzem-nos ao ensino técnico-competente, à reprodução de saberes acumulados muitas vezes sem a devida reflexão, e ao consumo de objetos educativos e pseudoteorias da hora, numa espécie de modismo desenfreado, que se sucedem ininterruptamente. Visando a uma satisfação (pulsional) sem mediação, tal sociedade nos faz viver hoje uma espécie de nova regulação social dos valores morais, que se configura, não sob bases exclusivas do princípio da realidade ou do dever, mas na imposição irrestrita ao princípio do prazer.

Tudo isso produz impotência, pois quanto mais professores encontram recursos, saberes, modos de atuar, experimentalismos e fórmulas bem sucedidas creditadas em manuais, teses e livros, ao confrontá-los com a sua própria atuação cotidiana, por vezes precária, menos eles se acham com potestade suficiente para exercer a sua arte. Em outros termos: quanto mais aparentemente hábil demonstra ser a prática do outro, menos apto o professor julga a sua própria; quanto mais mágica e ideal parecem ser as soluções dos manuais, menos bem-estar o professor tem ao deparar-se com o que faz.

Para examinar isso, cabe-nos lançar mão de um dos instrumentos mais ativos que a psicanálise criou nos últimos tempos para entender as maneiras que o sujeito produz de enlaçamento com a ordem social, bem como para entender as proposições modais a que esse enlaçamento o destina, a saber, a impotência e a impossibilidade. Esse instrumento é, com efeito, a teoria dos discursos em psicanálise:

Quadro 1 – *Os Quatro Discursos e o do Capitalista*

<b>Discurso do Mestre</b>	<b>Discurso da Universidade</b>
impossibilidade	$s_2 \rightarrow a$
$s_1 \rightarrow s_2$	$s_1 // \$$
$\$ // a$	impotência
esclarecido por regressão de $\frac{1}{4}$ do:	esclarecido por progressão de $\frac{1}{4}$ para o:
<b>Discurso da Histórica</b>	<b>Discurso do Analista</b>
$\$ \rightarrow s_1$	impossibilidade
$a // s_2$	$a \rightarrow \$$
impotência	$s_2 // s_1$
<b>Discurso do Capitalista</b>	Sendo:
$\$ \rightarrow s_2$	$s_1$ , significante primordial
$s_1 m a$	$s_2$ , saber
	$\$,$ sujeito
	$a$ , objeto mais-gozar

Fonte: Lacan, 1992; 1972.

Lacan, em 1972, remonta a *O Mal-estar na Civilização*, de Freud (1980c), para diagnosticar que os imperativos da sociedade atual são produzidos a partir do *discurso do capitalista*. Vivemos em tempos nos quais o capital se tornou o nosso mestre, conduz nossos atos e nos induz ao consumo fugidivo de objetos produzidos pelo capitalismo científico-tecnológico. Diferentemente do que o próprio Lacan afirmara alguns anos antes, dizendo ser o *discurso da universidade* o próprio discurso do mestre moderno, temos de admitir, em tese, que o vínculo social que domina a atualidade é o do capitalista. Este não promove propriamente o laço entre os homens, mas, ao contrário, através de uma parceria desconectável a qualquer momento, promove uma ilusão de completude; ofertando ao sujeito, de modo monótono e repetitivo, objetos de consumo curtos, rápidos e descartáveis – ainda que isso gere tédio, tristeza e falta de sentido na mesma velocidade em que são consumidos.

Mas, se Lacan substitui o discurso da universidade pelo do capitalista como aquele que designa a mestria contemporânea, talvez, nesse aspecto, não precisemos estritamente segui-lo e admitir que ambos os discursos mantêm-se ainda inexoráveis em nossos tempos. Ambos generalizam o outro, ambos ou o objetificam ou objetificam o seu saber, ambos barram o sujeito do seu lugar de verdade (Pereira, 2011).

Sem entrar suficientemente na celeuma algorítmica de Lacan, mas dela fazendo uso, podemos dizer que, no discurso da universida-

de – originalmente, um dos quatro algoritmos introduzidos pelo autor para explicar o laço social ou as formas como as pessoas se relacionam<sup>1</sup> –, o agente (que pode ser um professor) se põe no lugar do saber ( $s_2$ ) e se acha porta-voz de conhecimentos bibliográficos, científicos e classificatórios, e faz de seus aprendizes objetos (a) de sua imposição epistemológica, já que *os novos não sabem nada* ou *não fazem nada que preste*. O universitário não passa de um conservador e de um transmissor do saber dos grandes autores. O seu é um saber verdadeiro, *Eu-crático*, pedagogizado, que se reveste de referências aos mestres e, ao mesmo tempo, ilude-se em acreditar que o outro não sabe. Quando este outro se rebela e contradiz suas imposições, fica explícita a sua *impotência*, que tende a ser vivida como uma trágica paralisia frente à rebeldia ou à vontade de ignorância do outro. Não há chances de um discurso como esse equacionar a relação pedagógica justamente por querer-se objetificar o outro, quer seja um aluno, um discípulo ou alguém que se crê que nada sabe.

O discurso do capitalista, entretanto, é apresentado como um *deslizamento* do discurso do mestre, que se autoriza como significante-primeiro ( $s_1$ ) a obter do aluno ( $s_2$ ) a produção de objetos produzidos para seu usufruto, objetos de gozo (a). Esse significante legífera, sentença, determina a castração, subordina o outro e o obriga a uma exigência de identidade única ou a *ser um*. A *impossibilidade* é a sua proposição modal, pois é a contingência que surge desse discurso ao se tentar regular as relações sociais. Porém o do capitalista, ao contrário do discurso do mestre, não regula o laço social, ele é um discurso sem lei, que forclui a castração e que, por isso, produz segregação. Esta é a maneira pela qual a nossa sociedade enfaticamente vem tratando as diferenças. Quem tem ou não acesso aos produtos tecnológicos, que a ciência produz, evita ou não ser segregado.

De inspiração marxista, o discurso do capitalista – um desdobramento da álgebra lacaniana do discurso do mestre, que inverte a posição de  $s_1$  e  $\$$  – foi um artifício do autor para demonstrar como o sujeito está comandado pelo objeto, nivelado a ele; e, ao mesmo tempo, sujeitado a nada, senhor das palavras e das coisas, sem dívida com a lei ou com os outros homens. A produção irrestrita de objetos de consumo (próprio da ascensão do objeto *a*, diria Lacan) resulta na busca de um gozo excessivo, já que o sujeito, carente do limite simbólico, é induzido a esse gozo, ou ao que Freud nomearia de desregulação pulsional. A demasiada produção de objetos pela ordem do capital tem levado o sujeito contemporâneo à ampliação descomedida do consumo, e, uma vez que tais objetos são vorazmente consumidos, o que assistimos é uma carência ou uma falta de gozar, que, contraditoriamente, produz excessos de gozo (Laurent, 2007). Como um adicto, o sujeito consome, sente-se instantaneamente saciado, mas, uma vez identificado ao próprio objeto de consumo, inanimado e sem sentido, logo em seguida é tomado pelo vazio deixado por esse consumo, e, sem reflexão, impulsiona a si mesmo a consumir mais, e mais, e mais...

Há aí, no mínimo, uma lógica *perversa* naquele que, nivelado ao objeto, profere tal discurso, pois um imperativo de gozo o ordena. Ele faz o outro e a si mesmo desaparecerem por detrás da massificação dos objetos, do consumo hedonista, da sua necessidade de satisfação pulsional sem mediação. O capitalista faz produzir objetos de gozo (mais-gozar), tanto para si quanto para o outro que tenha capital para consumi-los sem cessar. Eis o fetichismo da subjetividade que não parece conhecer nem impotência nem impossibilidade, já que recusa o laço social. E vale lembrar com Lacan: o desenlace que esse discurso promove nos proletariza justamente por sermos todos objetificados.

Entendamos, pois, o que nos convém. O deficiente, o prisioneiro, o doente, o paciente, o aluno, o jovem em medida socioeducativa, a criança (como cada um de nós) são formados para viverem numa sociedade que os objetifica. Ora, de um lado, aplicamos sobre os *diferentes* – nossa alteridade radical – um saber universal, científico, classificatório que obedece a um imperativo epistemológico, normativo, próprio do discurso universitário; do outro, induzimo-los ao individualismo consumista, a *gadgets* ou a objetos de gozo que obedecem a um imperativo do *ter* para não serem segregados, apartados, postos de lado, próprio do discurso capitalista.

Justamente nesse ponto, o discurso da universidade e o do capitalista parecem imbricar-se. Ambos objetificam o diferente ou o seu saber. Pela imensa dificuldade de acessarem o *ter* de uma sociedade excludente, passam a produzir novos sintomas e novos males que requerem novos saberes, novas classificações e novos fármacos, sempre universalizantes, produzidos pela tecnologia capitalista. Isso parece agravar-se mais entre os sujeitos que a escola recebe, pois os rótulos se multiplicam: dissociativos, desatentos, deficitários, violentos, deprimidos, sociais, com transtornos alimentares, com TGD's, ou com demais marcas no corpo que resistem aos saberes excessivamente descritivos dos manuais de diagnóstico.

Esses manuais parecem querer tecer hoje uma língua comum entre todos os profissionais do impossível, baseada no consenso estatístico, no ideal de visibilidade, na descrição universal esmerada, para que, dentro de uma margem mínima de erro, possam aplicar a tecnologia exata: a medicalização precisa, a psicologia pontual, a pedagogia sem aresta. Que mais esperar de uma sociedade na qual a clínica freudiana, cuja singularidade do desejo produz sujeitos, é forcluída pelo biopoder cuja universalidade do saber ejeta objetos? Que mais esperar de uma sociedade que produz educadores-*autômatons*, que recorrem impotentes aos manuais médico-pedagógicos que desconhecem o impossível de educar? Que mais esperar de uma sociedade cujo sonho não é outro senão o de ser regida pelo capital?

## O Desejo de Viver

Para começarmos a pensar algumas saídas possíveis tanto para a ordem trágica da aplicação da psicanálise à educação, refletida na *décalage* modal entre a impotência e a impossibilidade, quanto para essa confluência entre o discurso da universidade e o do capitalista, recorreremos às palavras de Freud que, mesmo sendo um incentivador incansável, não deixou de exprimir suas reservas fundamentais à educação aplicada e suas ortopedias escolares:

Uma escola deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o *desejo de viver* e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso... A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento e mesmo para alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode arrogar-se a si o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que ela é, um modo de vida (Freud, 1980a, p. 217, grifo nosso).

O *desejo de viver* parece ser a mola-mestra que se oporia à objetificação da alteridade em sua genuína diferença. Não há dúvida que, para Freud, o suicídio metaforiza a morte; e a escola é chamada a operar o desejo, que não é senão o Eros incansável contra a destruição.

Como fazê-lo? Como fazer para reverter a sensação de impotência, para refrear o gozo do capital e a tirania dos manuais, para admitir as incertezas e ambivalências, para perceber a manifestação da vontade de ignorância sem abandonar seu agente? Como fazer, enfim, advir o desejo de viver e *lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento*?

Em uma expressão: *fazer circular a palavra*. É necessário fraqueá-la, promover conversações, relatar casos, expor as dificuldades em solucioná-los, estudar e teorizar singularidades, registrar as observações dos pares, colegas, especialistas, debater sobre as ações que outros tiveram em situações similares, deixar-se inquietar e manifestar isso também em palavras; para que elas se tornem mudanças subjetivas, gestos coletivos, ações efetivas, política imediata e até, quem sabe, política pública.

A função da psicanálise aplicada à educação, bem como às instituições de modo geral, é de se opor a toda e qualquer concepção totalitarista ou generalista ao fazer a palavra circular (Lacadée, 2003). Sabemos que essa concepção sempre se mostra presente no interior dos estabelecimentos educativos, através de seus métodos e jogos de força, desprezando o lugar de experiências microfísicas, singulares e reinventadas, mas, circulando a palavra, a psicanálise permite esvaziar o saber do especialista ou do mestre; saber este sempre disposto a proferir

a palavra-verdade ou a que julga ser a única. Ao mesmo tempo, contra essa univocidade totalitária da palavra-verdade, a psicanálise permite igualmente instaurar um lugar no qual possa inscrever uma prática educativa de muitos – coletiva, plural e política.

Fazemos lembrar as palavras de Aichhorn, educador e psicanalista que esteve à frente de diversas instituições educativas de acolhimento de jovens delinquentes; e para cujo célebre livro escrito por ele em 1925, *Verwahrloste Jugend (Juventude Desamparada)*, Freud teceu o prefácio definitivo que introduz as três artes impossíveis:

Os modelos educacionais específicos são muito menos importantes do que uma atitude que ponha a criança em contato com a realidade. Devemos proporcionar a elas experiências que as capacitem para a vida exterior e não para a vida artificial de uma instituição educativa. Há um grande perigo em uma instituição na qual a individualidade dos pequenos não se desenvolve conforme as linhas de seu desejo e na qual as normas e regulamentos estão condicionados aos requerimentos administrativos, reduzindo à criança a um mero lugar de aluno interno com um número de identificação (Aichhorn, 2006, p. 134).

Contra isso, é muito comum encontrar, no momento da formação – sobretudo para esses tempos, ditos de educação inclusiva *strictu senso* – professores que alegam não estar preparados para interrogarem as normas, para reconhecerem o desejo dos pequenos, para realizarem uma prática de muitos, menos totalitária e no avesso do especialista. Vários professores, até mesmo em exercício, dizem que não foram suficientemente preparados para isso, que lhes é um enigma lidarem cotidianamente com o diferente. De fato! Mas, como anunciado antes, se na *impossibilidade* o discurso depende daquilo que lhe é imprevisível ou contingente, talvez não precisem exigir que tal preparo seja tão gramaticalmente retilíneo, tão manualmente correto, tão previsivelmente enquadrado ou tão *condicionado aos requerimentos administrativos*.

Por que a maioria dos professores tende a fugir da prática de muitos, das conversações e das exposições suas e de seus fracassos, sucessos, problemas e impasses? Por que a maioria tende a se refugiar nas gramáticas de saberes prévios?

Nenhum professor gosta de ter consciência, muito menos expor seus truques de manipulação de alunos, de seus tiques, suas manias, seus deslizes verbais, suas cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, suas ambivalências, suas despolitizações, suas reações de defesa e embaraço, de fragilidade e dúvida. É uma profissão, até mesmo por ser relacional, que requer uma cota considerável de narcisismo e, por isso, uma cota de orgulho – mesmo que seja pretensioso. Mas, se for verdade que ensinar é fabricar artesanalmente saberes, provavelmente terão de abrir mão de certa arrogância narcisista que, quando não atendida, leva-os de chofre à sensação de *impotência*.

É fundamental acordar desse torpor falacioso dos manuais médico-pedagógicos que, se bem ou mal os orientam, não podem determinar seus atos, nem impor aos docentes uma rotina acéfala mediante as urgências complexas e ambíguas da experiência. Para isso, não há preparação prévia suficiente, mas uma formação contínua e politizada, bem ao sabor dos acontecimentos ou insurreições do real.

Os professores podem estranhar sua rotina, seus esquemas de base e sua adesão às prescrições? Podem desnaturalizar tanto o imperativo do *ter* do discurso capitalista, quanto os saberes prévios do discurso da universidade, isto é, demitir-se da impotência e consentir a impossibilidade? Acreditamos que sim; eis a nossa aposta.

Mas será necessário para isso que as políticas atuais de formação de professores se subvertam, que declinem substancialmente de seus gráficos enfadonhos e de suas racionalidades absolutas, que interroguem a maquinaria de pesquisas que não cessam de registrar o óbvio; para dar igual lugar às experiências microfísicas, singulares e reinventadas. Estas sim precisam ganhar força em colóquios e conversas, em que verdadeiramente pese (e se escute) a palavra nova a ser teorizada e recontextualizada de modo incansável. Com Cifali (2009), reconhecemos que o sucesso da educação residiria, precisamente, no fato de ela fracassar. Uma educação bem-sucedida aos olhos daquele que a assegura, mostra-se um fracasso no olhar daquele que a sofre.

Em contraponto, a psicanálise não viria necessariamente para enunciar qual seria a verdade, nem para teorizar seu gesto, tampouco para dizer ao educador como se deve fazer para ser bem-sucedido, mas, antes, viria para orientá-los em relação ao trabalho, de modo que não sejam negados as partes sombrias e o poder que esse trabalho anima (Cifali, 1982).

E concluímos com uma última reflexão: é possível pensar que, num breve futuro, instituições como as que trabalham em prol e em nome da inclusão social devam orientar suas ações no sentido de sua própria dissolução ou da supressão de adjetivos rotulantes e generalistas, como, por exemplo, *educação inclusiva*, que não faz mais do que manter viva a vida artificial de uma instituição educativa. O mundo republicano ainda não conseguiu equacionar o acesso às massas ou a vinda desse contingente de diferentes às suas escolas. Não basta apenas decretar a universalidade do ensino, é preciso tecer condições para isso e debater a acessibilidade; fato que vem sendo realizado ou experimentado, paulatinamente, sobretudo, pelos organismos públicos. Ocorrendo tal fato, quem sabe poderemos abrir mão de instituições que, cada uma a seu modo, no seio de suas intenções mais nobres e legítimas, se constituíram no vácuo deixado por uma sociedade que mantém ainda em suspensão o reconhecimento da alteridade: modo maior de nutrir a impotência. Não temos ilusões que isso vá se reverter um dia, pois não vai. Entretanto, a força reside na imprevisibilidade do gesto cotidiano de não nos esquecermos disso e trabalharmos contra essa suspensão

– dia após dia. Se isso procede e guarda alguma razão, então cabe um chamamento final: que os profissionais do impossível, efetivamente, passem a agir como tal!

Recebido em 31 de outubro de 2012  
Aprovado em 17 de abril de 2013

## Nota

1 Cf. algoritmos lacanianos dos discursos descritos anteriormente ou, como escritos no original, em Lacan (1969-70; 1970). Cf. também um estudo mais substancial sobre os quatro discursos aplicados à educação em outra publicação nossa: Pereira (2008).

## Referências

- AICHHORN, August. **Juventud Desamparada**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- CIFALI, Mireille. **Freud Pédagogue?** Paris: Inter-Éditions, 1982.
- CIFALI, Mireille. Ofício Impossível? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, 2009.
- ENRIQUEZ, Eugène. A Arte de Governar. In: ARAUJO, José Newton; SOUKI, Lea Guimarães; FARIA, Carlos Aurélio (Org.). **Figura Paterna e Ordem Social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 113-142.
- FREUD, Sigmund. Contribuições para uma Discussão Acerca do Suicídio. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980a. Volume 11.
- FREUD, Sigmund. Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. Volume 19.
- FREUD, Sigmund. O mal-Estar na Civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980c. Volume 21.
- FREUD, Sigmund. Análise Terminável e Interminável. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980d. Volume 23.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- LACADÉE, Philippe. La Psychanalyse Impliquée dans un Centre pour Adolescents. In: MILLER, Jacques-Alain; MILLER, Judith (Org.). **Pertinences de la Psychanalyse Appliquée**. Paris: Seuil, 2003.
- LACAN, Jacques. **O Seminário: livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. Proferido em 1969-70.
- LACAN, Jacques. Radiofonia. In: LACAN, Jacques. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- LACAN, Jacques. **Le Savoir du Psychanalyste**, aula de 06/01/72. Publicação interna da Association Freudienne Internationale, 1972. No prelo; inédito.
- LACAN, Jacques. **O Triunfo da Religião**: precedido do Discurso aos católicos. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LAURENT, Eric. **A Sociedade do Sintoma**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Escala, [s.d.].

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A Impostura do Mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A Criança Objeto. In: ALMEIDA, Sandra Francesca; KUPFER, Maria Cristina Machado (Org.). **A Psicanálise e o Trabalho com a Criança-Sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. P. 301-316.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

**Marcelo Ricardo Pereira** é psicólogo, psicanalista, professor da Universidade Federal de Minas Gerais e da Linha de Pesquisa *Psicologia, Psicanálise e Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, Belo Horizonte/Minas Gerais. O presente artigo modifica e amplia consideravelmente a palestra proferida pelo autor, sob o título “A paixão humana da ignorância”, no âmbito do I Seminário do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico, da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG (2010), a convite dos organizadores; e foi extraído das primeiras aproximações teóricas da pesquisa “A subjetividade docente produzidas em tempos de declínio do discurso do mestre” (2009), parcialmente financiada pelo CNPq e FAPEMIG.  
E-mail: mrp@fae.ufmg.br