UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REJINALDO JOSÉ CHIARADIA

**A educação sob a lógica do Discurso Capitalista e seus efeitos na produção da
subjetividade neoliberal**

SÃO PAULO
2021

REJINALDO JOSÉ CHIARADIA

A educação sob a lógica do Discurso Capitalista e seus efeitos na produção da subjetividade neoliberal

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini.

SÃO PAULO
2021

CHIARADIA, Rejinaldo José. **A educação sob a lógica do Discurso Capitalista e seus efeitos na produção da subjetividade neoliberal.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Douglas Emiliano Batista

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Daniel Revah

Instituição: UNIFESP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone

Instituição: Universidade da Cidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Leda Marisa Fischer Bernardino

Instituição: PUCPR

Julgamento: _____

Assinatura: _____

*Ao meu orientador e
a todos e todas que,
no laço comigo,
vislumbraram não o que lá estava
mas o que de lá poderia advir.
Trago comigo algo desse saber.*

*À Associação Psicanalítica de Curitiba – APC, que cumpriu, para mim, o estatuto
lacaniano de escola.*

Aos meus pais, a quem a educação sempre foi algo inegociável.

À balbúrdia.

Eles pensam que a maré vai, mas nunca volta. Até agora eles estavam comandando o meu destino e eu fui, fui, fui, fui recuando, recolhendo fúrias. Hoje eu sou onda solta e tão forte quanto eles me imaginam fraca. Quando eles virem invertida a correnteza, quero saber se eles resistem à surpresa, quero ver como eles reagem à ressaca.

Chico Buarque
Gota d'água

RESUMO

O propósito desse trabalho é consolidar uma pesquisa a partir de uma experiência profissional que consistiu em implementar um sistema de ensino privado em escolas públicas do ensino fundamental. A problematização será tecida utilizando o conceito psicanalítico de discurso capitalista. Para tal, apresentaremos o teor da experiência profissional procurando destacar os elementos tanto de ordem prática (a experiência propriamente dita) quanto de ordem lógica (discurso). A partir disso, poderemos operar o aparelho conceitual do discurso tal como proposto por Lacan, para fazer falar esse paradoxal laço do discurso capitalista que, entendemos, operou na referida experiência. Ao fazer falar esse aparelho na sua articulação com a referida experiência, sustentaremos que sua lógica no contexto escolar dilacera a possibilidade de uma experiência comum, necessária para que o laço educativo produza seus efeitos civilizatórios, bem como afeta a capacidade de filiação desse laço, o que resulta numa subjetividade desprovida de marcas. Proporemos também uma analogia entre o discurso capitalista e o neoliberalismo (que aqui não é meramente um modelo econômico, mas um sistema de produção de subjetividades), sustentando a face totalitária entrevista na forma como se desenrolava a interface da empresa em questão com as escolas. Assim, o sistema de ensino tal como se configura nessa pesquisa contribui pela insidiosa entrada da lógica de mercado no contexto da educação fundamental e pública, sendo que seus insumos (do sistema de ensino) assumem o estatuto de um objeto técnico-cientificista, que por um lado autonomiza o ato educativo e, por outro, emudece seu portador. Por fim, propomos fazer da presente pesquisa uma formalização que permite afirmar, com a segurança que o trabalho científico nos reserva, que a educação pública, republicana e democrática é inviabilizada quando impera em seu contexto a lógica do discurso capitalista.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Sistema de ensino. Discurso. Discurso capitalista. Neoliberalismo. Subjetividade.

ABSTRACT

The purpose of this work is to consolidate research based on a professional experience that consisted of implementing a private education system in public elementary schools. The problematization will be woven using the psychoanalytic concept of capitalist discourse. To this end, we will present the tenor of professional experience, seeking to highlight the elements of both a practical nature (the experience itself) and a logical nature (speech). From this, we will be able to operate the conceptual apparatus of the discourse as proposed by Lacan, to make speak of this paradoxical bond of the capitalist discourse that we understand, operated in the referred experience. By making this device speak in its articulation with the aforementioned experience, we will argue that its logic in the school context tears apart the possibility of a common experience, necessary for the educational bond to produce its civilizing effects, as well as affecting the bonding capacity of this bond, the which results in subjectivity devoid of marks. We will also propose an analogy between capitalist discourse and neoliberalism (which here is not merely an economic model, but a system of production of subjectivities), supporting the totalitarian face of the interview in the way the interface of the company in question with the schools unfolded. Thus, the education system, as configured in this research, contributes for the insidious entry of the market logic in the context of fundamental and public education, and its inputs (of the education system) assume the status of a technical-scientific object, which on the one hand, it makes the educational act autonomous and, on the other, it silences its bearer. Finally, we propose to make this research a formalization that makes it possible to affirm with certainty that scientific work reserves us, that public, republican and democratic education is rendered unfeasible when the logic of capitalist discourse prevails in its context.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Education system. Speech. Capitalist discourse. Neoliberalism. Subjectivity.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es consolidar la investigación basada en una experiencia profesional que consistió en implementar un sistema educativo privado en las escuelas primarias públicas. La problematización se tejerá utilizando el concepto psicoanalítico del discurso capitalista. Para ello, presentaremos el tenor de la experiencia profesional, buscando resaltar los elementos tanto de naturaleza práctica (la experiencia en sí) como de naturaleza lógica (discurso). A partir de esto, podremos operar el aparato conceptual del discurso propuesto por Lacan, para hacer hablar de este vínculo paradójico del discurso capitalista que entendemos, operado en la experiencia referida. Al hacer que este dispositivo hable en su articulación con la experiencia mencionada, argumentaremos que su lógica en el contexto escolar desgarró la posibilidad de una experiencia común, necesaria para que el vínculo educativo produzca sus efectos civilizadores, además de afectar la capacidad de vinculación. De este vínculo, lo que da como resultado una subjetividad desprovista de marcas. También propondremos una analogía entre el discurso capitalista y el neoliberalismo (que aquí no es meramente un modelo económico, sino un sistema de producción de subjetividades), apoyando el rostro totalitario de la entrevista en la forma en que la interfaz de la empresa en cuestión con las escuelas se desarrollaron. Así, el sistema educativo, tal como se configura en esta investigación, contribuye a la insidiosa entrada de la lógica del mercado en el contexto de la educación fundamental y pública, y sus insumos (del sistema educativo) asumen la condición de objeto técnico-científico, que por un lado, hace autónomo el acto educativo y, por otro, silencia a su portador. Finalmente, proponemos hacer de esta investigación una formalización que nos permita afirmar con certeza que el trabajo científico nos reserva, que la educación pública, republicana y democrática se vuelve inviable cuando la lógica del discurso capitalista prevalece en su contexto.

Palabras clave: Psicoanálisis. Educación. Sistema educativo. Habla. Discurso capitalista. Neoliberalismo. Subjetividad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	31
2.1 SABER, CONHECIMENTO E REPRODUÇÃO	35
2.2 OS DISCURSOS E O LAÇO EDUCATIVO	37
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	45
3.1 IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO PRIVADO EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM RELATO DE CASO.....	45
3.2 FRAGMENTOS DA EXPERIÊNCIA	49
3.3 DESCRIÇÃO DOS INSUMOS QUE COMPUNHAM O SISTEMA DE ENSINO ..	56
3.3.1 Livro Didático	59
3.3.2 Ambiente virtual de aprendizagem	61
3.3.3 Sistema de Avaliação.....	62
3.3.4 Assessoria pedagógica	66
3.3.5 Sistema de gestão das informações.....	71
4 DA NOÇÃO DE DISCURSO AO DISCURSO CAPITALISTA: UM PERCURSO EM LACAN.....	73
4.1 O ACONTECIMENTO DA TEORIA DOS DISCURSOS EM LACAN: O ESBOÇO DE UMA PROBLEMÁTICA	73
4.2 ALGUNS EFEITOS TRIBUTÁRIOS DA TEORIA DO DISCURSO NA PSICANÁLISE LACANIANA: O ESTATUTO DO GOZO E DO MAIS-DE-GOZAR ...	79
4.3 DOS DISCURSOS AO DISCURSO CAPITALISTA	94
4.4 DISCURSO CAPITALISTA: ALGUNS PARADOXOS E PARTICULARIDADES	102
4.5 SENHOR E ESCRAVO: UM NOVO PROLETARIADO?	111
4.6 A DIALÉTICA DO SENHOR E DO ESCRAVO.....	113
4.7 O DESEJO COMO POTÊNCIA.....	116
4.8 DO ESCRAVO MODERNO AO CONTEMPORÂNEO: A NEGATIVIDADE SILENCIADA?	118
4.9 DAS FORMAS DE LIDAR COM A CASTRAÇÃO	122
4.10 A CRUZADA CONTRA O MESTRE	129
4.11 DO MESTRE MODERNO AO CONTEMPORÂNEO OU NEOLIBERAL	134
5 PROLETÁRIOS, SUBPROLETÁRIOS E CONSUMIDORES	144

6 DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LACANIANO À PRODUÇÃO DO “INDIVÍDUO NEOLIBERAL”: QUE LUGAR TOMA A ESCOLA NESSA FABRICAÇÃO	151
7 SUJEITO, INDIVÍDUO E SUBPROLETÁRIO: A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES	157
7.1 CAPITALISMO E PROLETARIADO. NEOLIBERALISMO E SUBPROLETARIADO: O FLERTE COM O TOTALITARISMO.....	167
8 O ESTILHAÇAMENTO DA BORDA DO COMUM E DA EXPERIÊNCIA COMO DEFINIDORES DO CAMPO EDUCACIONAL.....	173
8.1 OU HÁ RESTO OU... O PIOR.....	183
9 O SISTEMA DE ENSINO ALÇADO A OBJETO TECNOCIENTIFICISTA À LUZ DO DISCURSO CAPITALISTA: CONFIGURAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS	189
10 SERIA O NEOLIBERALISMO TOTALITÁRIO?	198
11 EMANCIPAÇÃO, LIBERAÇÃO E REVOLUÇÃO: HAVERIA SAÍDA DO DISCURSO CAPITALISTA?.....	226
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS.....	236

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo presente trabalho surgiu de uma experiência profissional que consistia em implementar em escolas públicas de ensino fundamental um sistema de ensino privado, proveniente de uma editora, da qual éramos funcionários. Essa experiência profissional levava diuturnamente a um confronto com dilemas éticos gerados por essa presença controversa, o que nos interpelava a formular perguntas sobre a forma de estremecimento que o sistema de ensino privado provocava na escola pública, especificamente, no que diz respeito às modalidades de laço social tal como estabelecido por Lacan a partir de sua teoria dos discursos, particularmente o discurso capitalista.

Partimos da hipótese que entre os discursos propostos por Lacan há aqueles que claramente conferem um lugar para o sujeito, enquanto o discurso capitalista, em seu paradoxo de não fazer laço, dilaceraria as potências subjetivantes do discurso e, portanto, do espaço escolar.

Hannah Arendt (2007, p. 223, grifo do autor) é categórica: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo”. A despeito do estatuto do conceito de essência e de educação em questão, a assertiva que é central em nosso caso é a de que a autora nos interpela a responder sobre a natalidade e, portanto, a mortalidade em jogo no empreendimento educacional.

Dunker (2020, p. 35), por sua vez, lembra que no histórico dos anseios dirigidos à educação acabou-se por obter um “abismo que calculadamente se criou entre ricos e pobres, em termos de bem simbólico, público e coletivo que é a educação”. Esse mesmo autor vai lembrar que a educação atende aos anseios de uma determinada sociedade, os quais na contemporaneidade podem ser entendidos, por exemplo, pelas “subvenções estatais seletivas, **mercado de apostilas** e ensino à distância” (DUNKER, 2020, p. 35, grifo nosso), entre outras.

Nosso trabalho vai incidir pontualmente sobre o que o autor nomeia como “mercado de apostilas”, procurando desvendar se o mesmo instrumentaliza um tipo de laço específico (do capitalismo) no contexto escolar, bem como ponderar seus efeitos.

Lacan (2005) nos lembra que não faltam pessoas autorizadas a educar, aliás, nossa sociedade é profícua em empoderar (sem, no entanto, estar advertida de sua

cilada). Nossa sociedade fantasia capturar uma “essencialidade da educação”, em nome do capital, e a veicular no mercado.

Pois bem, isso tem seu preço. A morte da natalidade. Não é uma notícia palatável para se dar, muito provavelmente (em parte) por isso, o que segue poderá lhes parecerá prolixo. Não se dá uma má notícia sem um demorado preâmbulo (muito embora, no presente caso, o preâmbulo sirva, em grande parte, para viabilizar a notícia para seu portador).

Freud já nos advertia do efeito iatrogênico das intervenções selvagens. Rogo-lhes, portanto, paciência e alteridade em relação ao processo que fazemos, atributo que não é legado a todos. Lacan (2005), dentre outros, *em sua vez* (época e história), lembra-nos os efeitos nefastos dos remédios adotados em função de uma concepção de homem.

A sociedade, em seu tabuleiro, arma conjunturas – jogos – que são propícias à vida ou à morte. A vida (e o que for de sua ordem), se sustentada pela possibilidade de uma ancoragem, requer um laço. O solapamento desse quesito implica em seu risco, uma ameaça. Disso depreendemos que a educação é vital. É uma política da vida. Que educar seja impossível é garantia de sua vitalidade. A promessa de possibilidade é seu fim, seu óbito. Escrevemos aqui não seu obituário, mas seu prenúncio. O que um sistema de ensino privado para escolas públicas brasileiras tem relação com isso é o que tentaremos desdobrar.

Sabemos que a alienação ao significante é o que inaugura a possibilidade do sujeito. A servidão – antes de ser voluntária, como propunha Boétie (2009) – é efeito de uma escolha inconsciente que encontra na alienação a condição de possibilidade do sujeito. Aceder ao significante (alienação) e separar-se dele instaurando outros Nomes-do-pai pela via de uma transferência é via de acesso à cota de liberdade à humanidade reservada. A servidão poderia ser pensada como uma alternativa à separação, ou seja, à renovação de uma promessa de sujeição. Qual a função que a educação fundamental pública pode exercer ao instaurar a possibilidade de separação da alienação primordial é uma das formas possíveis de tangenciar a problemática aqui colocada.

É justamente esse estatuto da educação que será questionado ao longo do trabalho, procurando circunscrever o quanto a entrada do sistema de ensino privado numa escola de educação fundamental pública, que corrobora a lógica de mercado

inscrita sob o discurso do capitalista, pode dilacerar esse “bem simbólico, público e coletivo”. Iremos sustentar o argumento que a lógica que o sistema de ensino privado imprime na escola pública coloca em risco esse caráter apontado por Dunker para a educação.

Nora Merlin (2020), em recente conferência realizada on-line, sustenta sua hipótese de que o cidadão no contexto do neoliberalismo é um indivíduo que se satisfaz no consumo e se consome, donde resulta uma subjetividade depressiva. Por ser um sistema que forja subjetividades, na posição sustentada pela autora, o neoliberalismo é um sistema incompatível com a democracia, daí seu caráter totalitário.

Não obstante, lembrará que há um resto não domesticável nesse empreendimento totalitário. “Então, alguém poderia dizer: há discurso único. A tal ponto que se pode dizer que o neoliberalismo é um modo de totalitarismo”, agrega Merlin¹.

Entre o processo de constituição subjetiva viabilizada pelas funções materna e paterna, e os espaços constitutivos da subjetividade, dos quais compreendemos que a escola faça parte como instituição, há processos que podemos delinear como fundantes e viabilizadores dessas funções, que essas instituições suportam e sem os quais haveriam riscos para sua instauração.

Em nosso caso e seguindo o fio do argumento da autora, no tocante especificamente à educação, interrogamos certas circunstâncias sob as quais essas funções se encontram ameaçadas pelo efeito da incidência de um laço que implica sua colonização, processo esse que coadunaria com uma produção de subjetividades, cuja resultante é um indivíduo dócil à posição de objeto. Qual o lugar da educação no processo de sustentação de mecanismos de subjetivação que não sejam colonizadores da subjetividade?

Sabemos, no entanto, que essa inquietação em relação a uma suposta função da escola para a sociedade e os sujeitos não é de hoje. Há que se concordar que o caminhar da humanidade se dá por uma via da qual há algo de impossibilidade em termos de sondar as exatas consequências dos acontecimentos.

¹ Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591382-o-neoliberalismo-e-um-modo-de-totalitarismo-a-psicanalista-nora-merlin-e-o-novo-paradigma-politico>. Acesso em: 6 ago. 2019.

Não obstante, é possível entrever algo do futuro ao indagar o passado, bem como indagar também o advento de determinadas criações humanas – criaturas – e seu impacto sobre o próprio sujeito. Dessa forma, o acontecimento não deixa imune os sujeitos nele envolvidos. Uma ilustração paradigmática disso, no que diz respeito, por exemplo, à tecnologia, é o filme de ficção científica “2001 – Uma odisseia no espaço”, de 1968, produzido e dirigido por Stanley Kubrick.

No filme, Hall é um computador que integra a tripulação da nave espacial, infalível e incapaz de erro. Os erros possíveis são atribuídos ao homem. No decorrer do filme, inúmeros elementos são ricos de conjecturas. Para o que nos interessa importa destacar apenas os efeitos decorrentes do computador adquirir vontade própria e atentar conta a vida dos criadores. Essa produção pode ser inspiradora para pensar o advento da técnica, sua autonomia e suposta autorregulação no que concerne a minimização dos efeitos “deletérios” de um laço constitutivo do sujeito e suporte da transmissão.

O paradigma capitalista ganha terreno já que converte tudo o que existe em mercadoria e opera sob a lógica de deixar o cliente satisfeito, alijando, dessa forma, o quê da insatisfação concerne ao desejo. Alija em termos, já que se trata de uma impossibilidade estrutural. Não obstante a impossibilidade seja estrutural, produz alguns efeitos no laço social, no estatuto do produto (mais-valia; mais-de-gozar) e no que há de passível de ser transmitido.

A novidade da contemporaneidade – uma delas, pelo menos – é a de uma proliferação discursiva, outrora predominantemente exercida pelo (discurso do) mestre. Alguém em algum momento de atrevimento sacou que o mestre poderia ser questionado. Isso remonta a um momento, quiçá, mítico, tal como Freud propôs em “Totem e Tabu” (1913) no levante contra o pai. Desse momento, para Freud fundante da civilização, teria decorrido também a nostalgia do pai. O que propriamente permite que Freud no alvorecer do século XX propunha isso – e inaugure com sua obra uma nova discursividade – tem uma estreita relação com a destituição do mestre e com o que veio a se postular como declínio do pai.

Lacan, ao postular sua teoria dos quatro discursos (mestre, histórica, analista e universitário), propõe a definição de que discurso é uma função que faz laço social. Um quinto discurso foi enunciado portando um paradoxo em sua definição, já que o nomeado discurso capitalista representaria em sua inscrição uma ruptura do laço

social e um considerável deslocamento no lugar do saber, além de outros fatores. O lugar do saber, no discurso do mestre – que constitui o sujeito e, também, via de regra, que viabiliza algo da ordem da transmissão – está situado, a partir da dialética marxista do senhor e do escravo, do lado do escravo.

O deslocamento do lugar do saber promovido quando o (des)enlace social é determinado pela estrutura do discurso capitalista produz como resultado a proletarianização de todos os envolvidos no processo. A educação enquanto dispositivo social encarregado da inserção dos novos na cultura e da transmissão do legado cultural para a nova geração, deve sua condição de possibilidade a uma determinada e particular forma de presentificar a castração – o impossível da educação como aquilo que a viabiliza – e, portanto, veicular a falta. Isso comparece e produz diferentes efeitos em cada um dos discursos.

A hipótese em questão é que a entrada da lógica capitalista – que foraclui a castração e desaloja o saber do escravo – torna asséptico o saber, desprovendo-o de autoria e comprometendo seu efeito filiatório, bem como tornando-o mais um objeto de consumo, um bem passível de aquisição e fundando uma “indústria do saber” que dispõe de uma maquinaria própria na qual alunos e professores compareceriam apenas como seus operadores.

Nessa estrutura discursiva o saber é convertido em técnica, exigindo do operador (proletário) apenas o manuseio adequado da “máquina”. O que fracassa nesse empreendimento é colocado na conta da ineficácia do operador da máquina e convertido num novo objeto que, aprimorado, prescinde um pouco mais da figura do proletário.

Ou seja, que a realidade capitalista anda de braços dados com a ciência e que constitui o que Lacan veio a chamar no Seminário XVI como um mercado do saber cujo produto excedente nomeado sob a forma de mais-de-gozar é fagocitado pela lógica capitalista como a imposição de uma necessidade (não de desejo) de um novo e inovador produto. A lógica apresentada é plausível de ser constatada no caso da implementação de sistemas de ensino que pressupõe a existência de insumos – apostilas, portais educacionais, assessoria pedagógica, etc. – utilizados sob a rubrica de oferecer uma educação de qualidade a todos e que impõe a todos os “usuários” (docentes e discentes) estarem a serviço do mesmo, ou seja, proletarianizados. Nesta lógica, transmitir e aprender é quase que uma falha do sistema, só que, neste caso,

não é o sistema que está fora do ar (como se costuma dizer), mas o próprio sujeito. Eles são funcionários do sistema.

Lacan, ao se dirigir aos estudantes de maio de 68, adverte para o surgimento de um novo mestre. O novo mestre, forjado a partir de uma economia globalizada, neoliberal e financeira, instaura um mestre moderno que parece ter inoculado seu próprio antídoto – ou seja, não um mestre, mas um monstro.

É isso que Lacan parece tentar incorporar e inscrever no discurso capitalista, quando confere a este uma escrita em circularidade fechada.

Quando um professor entra em sala de aula e toma a palavra e a endereça a um suposto interlocutor, ele o faz não num terreno neutro, numa folha em branco ou ao modo de um gravador que reproduz sob a forma de um GPS uma voz asséptica – muito embora esse seja o anseio que se coloca na educação, ou seja, aquele de assepsiar a voz e o enunciado do professor. O auge, o ideal da assepsia, seria o professor comparecendo exclusivamente como saber técnico (o projeto “Escola sem Partido” ilustra perfeitamente esse ideal). Novamente estamos diante do impossível, não outro, mas aquele da educação.

Este lugar desde onde o professor endereça sua palavra não é um lugar natural, mas um lugar dado por uma estrutura. É essa estrutura que determina o destino do que é enunciado, ou seja, o conteúdo veiculado não é independente da estrutura discursiva na qual o mesmo é realizado. É precisamente isso que levou Lacan a postular que o discurso é um discurso sem palavras.

Que o professor fala e fale de um determinado lugar, não é novidade. A novidade está no fato de que esse lugar de fala é fundado sobre uma autoria que lhe é extrínseca. Em algum momento o professor era eminentemente o representante (semblante) de um significante mestre que lhe conferia uma autoria/autoridade no assunto – era um autorizado no assunto. Esse mestre foi colocado sob suspeita e, desde então, deve se reportar ao outro apenas como ventríloquo do que a técnica lhe ordena – um ente des-autorizado, ou seja, sem autoria, e, portanto, sem autoridade.

Além de aventar quais foram as condições de possibilidade que permitiram o advento dessa diversidade discursiva, ou seja, de como se deu essa operação na qual um lugar que era eminentemente estabelecido e ordenado pelo discurso do mestre veio gradativamente dar lugar a outros laços discursivos e, particularmente, investigar

os efeitos específicos do discurso capitalista estabelecendo suas diferenças com o discurso universitário, é o que se pretende.

Limpar, assepsiar sua voz daquilo que de si a afete, fazer da voz do professor uma voz de GPS e deixá-la livre, limpa de qualquer marca subjetiva. Uma boca megafone. É esse o ideal da educação concebida como técnica.

Hannah Arendt, em “Entre o passado e o futuro”, mais particularmente no texto “A crise na educação”, ocupou-se do fato de indagar que educação seria possível numa sociedade que prescinde do passado (tradição) e da autoridade. A contemporaneidade responde à indagação dela e permite, por sua vez, que nos ocupemos agora dos efeitos que legará uma geração que se relaciona com o saber sob a forma de “informação passível de aquisição” – portanto, como mercadoria – e que se presume quase autoengendradora. Uma geração que se presume com a dívida paga frente àquilo que a constitui e filha de si mesma.

Ora, que esse anseio se coloque no bojo de uma sociedade que advoga ter liberado a técnica e a ciência de toda a ideologia e que, portanto, o sonho de minimizar (a quase zero) a entropia (a perda), pode ser somente um sonho, uma utopia. Mas a questão é que o sonho e a utopia se realizam à custa de quê? Se subtrair a castração e, consigo, o sujeito.

Articular um fragmento de verdade de uma experiência num discurso sem distorcê-la nem tampouco anulá-la, resguardando os requisitos para que esse trabalho assuma o estatuto de tese, foi a tentativa. Em meio a uma pandemia do novo coronavírus onde corpos são oferecidos em sacrifício ao gozo do Outro não castrado, tão obscenamente evidenciado nas aglomerações da pandemia, a um governo que desafia as categorizações pela peculiar forma com que põe em curso políticas claramente fascistas, obscurantistas, com declarada e instituída aversão à ciência, com assumida política de ódio, no contexto da pós-verdade, da pós-democracia, das *fake news* difundidas por redes sociais com capacidade de difusão que inveja qualquer revolucionário da informação, dentre outras barbaridades, foi o desafio.

Uma questão que prováveis interlocutores poderão levantar, seja por força de uma leitura como requisito para arguição ou mesmo por interesse pelo tema – mencionamos dessa forma lembrando a estética freudiana e seu estilo de interagir com um suposto interlocutor – diz respeito a uma perspectiva pragmática da pesquisa

e sua capacidade de chegar a ter força de provocar interpelações e contribuir com algo no cenário delineado pela pesquisa.

No confronto com essa questão, tocamos em certos limites na capacidade de tradução (se assim podemos designar) dos pressupostos norteadores da pesquisa, bem como um não predomínio de finalidades utilitaristas, muito embora essa preocupação manteve-se presente.

O que essa baliza e inquietação possibilitou é o que temos e se o mencionamos é apenas como forma de nomeá-lo. Essa questão também nos leva a mencionar o zelo que exige as práticas de pesquisas em torno da psicanálise e da educação, tão bem sustentadas – de forma precisa, oportuna e incansável – pelo grupo de pesquisa do Lepsi, em suas produções, bem como na revista *Estilos da Clínica*, dentre tantas outras referências do campo.

A presença constante e construtiva desse ponto de sustentação nos fez caminhar, como diz o poeta, “na corda bamba de sombrinha” apostando na potência subversiva da palavra como alternativa ao silêncio melancólico. No exato momento que escrevo essa introdução, a *playlist* toca Belchior dizendo que “amar e mudar as coisas me interessam mais”.

Em outro sentido, toda a articulação revela o embaraço de responder à questão: “como dar a notícia de uma morte?”. Se o que propomos neste trabalho é precisar o que se coloca em risco quando o laço educativo passa a ser regido pelo discurso capitalista, está em curso a veiculação de uma má notícia. Ou melhor, de duas: uma do que subjetivamente se nos impõe pela escrita, e outra que pela tarefa específica nos propomos tangenciar.

O problema que se formaliza, então, é o de responder à questão: como a incidência do discurso capitalista na educação afeta os sujeitos e a transmissão?

Justificativa

A possibilidade de empreender a presente pesquisa se delineou a partir de uma experiência profissional que durou pouco mais de 6 (seis) anos e teve seu término no ano de 2016. Durante esse período, atuamos como “Coordenador Pedagógico Regional” na implementação de um sistema de ensino que pressupõe material didático, portal educacional e assessoria pedagógica (entre outras coisas), para

municípios que formalizam parcerias entre a esfera pública da educação e a empresa proponente, no âmbito da educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II).

Na função, obtivemos amplo contato com as diferentes instâncias das redes de ensino, desde secretários municipais de educação, técnicos pedagógicos, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais de alunos, com os quais foram realizadas reuniões, cursos, palestras e formação em geral.

Devido a sua capilaridade, esse trabalho proporcionou acesso a um contingente importante em termos de educação pública municipal brasileira, no qual foi possível manter contato (pontual ou sistemático) com pelo menos cinquenta municípios localizados em pelo menos doze estados do Brasil. Esse trabalho desencadeou uma série de questões relevantes no que diz respeito a compreender as razões que levam um município a aderir a determinado serviço, bem como, e sobretudo, a problematizar a partir de referenciais teóricos específicos, particularmente a psicanálise, as implicações da entrada de insumos dessa natureza para o processo educativo de maneira geral, e mais precisamente sobre o que se configura como desafio para resguardar o desejo de saber, num contexto de objetualização e instrumentalização técnica para máxima eficácia.

A educação, por sua especificidade e intento, personifica os principais dilemas de uma época. Problematizar nessa direção implica a tarefa de estabelecer as expectativas que cada época depositou a essa instituição encarregada de, paradoxalmente, acolher os novos esperando que eles contribuam genuinamente com o andar da humanidade e, por outro lado, contar para eles como chegamos até aqui.

Hannah Arendt (2007, p. 247) já aponta nessa direção ao entender que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Faz isso num livro intitulado “Entre o passado e o futuro” (2007), no qual mapeia os fatores que estão em jogo numa certa ruptura em relação a uma tradição no âmbito da filosofia, da política, da educação, entre outros. Pujó (2006, p. 62, tradução nossa), por sua vez, ao mencionar as contribuições de Freud e Lacan, afirma que:

Seguindo os passos do ensino de Lacan – cuja extraordinária releitura devolve a Freud sua estatura de pensador –, poderíamos dizer que uma época representaria, desde essa circunscrita perspectiva, uma

resposta singular elaborada em determinado contexto histórico pela civilização, ao que Lacan formula como a ausência de relação sexual².

Acreditamos que essa perspectiva nos possibilita uma reflexão sobre a época mais condizente com o ímpeto freudiano e o lacaniano, relativamente isentos de nostalgia, na tentativa de dar um passo além do que adverte Lipovetsky (2004, p. 13): “A condenação do presente é sem dúvida, se analisada da perspectiva do tempo longo da história, a crítica mais comum apresentada pelos escritores, filósofos e poetas, e isso desde épocas imemoriais”.

Bauman (2008) em “Modernidade Líquida”, Lipovetsky (2004) em “Hipermodernidade”, Dufour (2005) em “Sociedade Ultraliberal”, entre outros; cada um, à sua maneira, problematiza os impasses da contemporaneidade. Talvez não consensuais nos fatores relacionados às mudanças, mas convergentes no impacto cultural, político e comportamental das mesmas. Desses fenômenos, destacamos alguns que devido ao seu alcance e sua relevância são considerados como partícipes nas atuais formações, observadas na educação.

Lebrun (2004, p. 13) cita resumidamente e:

Sem impor ordem, a mundialização da economia, a desafetação do político, o crescimento do individualismo, a crise do Estado providência, os excessos da tecnologia, o aumento da violência ao mesmo tempo que a evitação da conflitualidade, a escalada do juridismo.

Dufour (2005, p. 10), por sua vez, reportando-se a diversos autores, apresenta uma hipótese na qual:

Presentemente, assistimos à destruição do duplo sujeito da modernidade, o sujeito crítico (kantiano) e o sujeito neurótico (freudiano) – aos quais eu não hesitaria em acrescentar o sujeito marxista. E vemos se instalar um novo sujeito, ‘pós-moderno’.

Essa destruição seria engendrada em grande parte pelo neoliberalismo, cujos efeitos produziriam o que chama de “dessimbolização do mundo” (DUFOR, 2005, p. 13), e ficariam notórios em acontecimentos tais como:

Domínio de mercado, dificuldades de subjetivação e de socialização, toxicomania, multiplicação das passagens ao ato, aparecimento do que se chama, corretamente ou não, ‘os novos sintomas’, explosão da

² “Siguiendo las huellas de la enseñanza de Lacan – cuya extraordinaria relectura devuelve a Freud su estatura de pensador –, podríamos decir que la época representaría, desde esta estrecha perspectiva, una respuesta singular y elaborada en determinado contexto histórico por la civilización, a lo que Lacan formula como la ausencia de relación sexual”.

delinquência em porções não negligenciáveis da população jovem, nova violência e novas formas sacrificiais (DUFOUR, 2005, p. 23).

De todas as contribuições para compreender a conjuntura atual, daremos destaque a algumas que se aproximam de maneira contundente dos dilemas que vive a educação contemporânea.

O advento do técnico-cientificismo e sua interface com o pensamento religioso apontado por Lacan, cuja leitura é retomada por Lebrun (2004), De Lajonquière (1999), Voltolini (2011), entre outros, permite uma aproximação dos efeitos do discurso da ciência sobre a educação. Lebrun (2004, p. 51) adverte que o discurso da ciência subverteu profundamente o “equilíbrio até então em jogo na família” e que o:

Desenvolvimento da ciência moderna abala o lugar da autoridade religiosa e produz um novo laço social, cujo motor, doravante, o que comanda, não é mais a enunciação do mestre, seu dizer, mas um saber de enunciados, um conjunto acéfalo de ditos (LEBRUN, 2004, p. 53).

De Lajonquière (2002, p. 56, grifo nosso) faz uma aproximação precisa da face que assumiu esse discurso na educação ao denunciar o surgimento do “**científico** discurso pedagógico hegemônico”, as condições que deram origem ao mesmo e seus efeitos nocivos à educação. Um dos efeitos de destaque é a crença que se instalou em torno da naturalização do assim nomeado “desenvolvimento infantil” e dos processos a ele vinculados no que se convencionou chamar, pelo mesmo discurso, de relação ensino-aprendizagem.

Voltolini (2011), por sua vez, utilizando a categoria de discurso proposta por Lacan, reflete sobre as incidências do Discurso Capitalista na educação, de cuja reflexão pretendemos destacar, por um lado, o quanto o amo capitalista, atual mestre contemporâneo, anula ou exclui a categoria do impossível sinalizada por Freud e, por outro, o quanto o discurso técnico-científico, cuja particular característica de funcionar segundo as coordenadas de uma demanda incessante de seus serviços de aplacamento do mal-estar no mundo, acaba por aplacar, na verdade, o desejo, tão oportunamente apontado por Voltolini (2011 *apud* MRECH; PEREIRA, 2011, p. 36) da seguinte maneira: “o capitalista é aquele cuja fórmula se ouve sempre: espero não ter deixado nada a desejar”.

Nesse esforço de aproximarmos a causa em questão na educação, De Lajonquière (2010) adverte, portanto, que não só a escola decorre de uma invenção

e está sujeita às contingências históricas. Aquilo para o que ela mesma foi criada não decorre tampouco de uma natureza. E o que o advento da pós-modernidade permitiu formular sobre a infância presumiria um estado tal de naturalização da criança que colocaria a escola quase numa condição de cumprir instintualmente com sua tarefa: para cada comportamento, uma intervenção; para cada estágio do desenvolvimento, uma ação; para cada processo cognitivo, um treino de habilidade, etc.

Com isso, De Lajonquière (2010) tece uma crítica tenaz e contundente à crença inflacionada instalada na educação contemporânea de que haveria uma criança natural e, conseqüentemente, técnicas adequadas e compatíveis a serem aplicadas a essa espécie de zumbi, esse espectro, esse automaton criado pelo discurso psicopedagógico.

Nas palavras de De Lajonquière (2010, p. 19, grifo nosso):

A naturalização violenta da infância, via império do tecnocientificismo médico-psico-pedagógico pão-nosso da vida cotidiana, nas últimas décadas, deu lugar a um fantasma singular que ultrapassa toda divisão societária: A-criança. Esse ser natural, dotado de direitos e necessidades educativas mais ou menos especiais, porém sempre clamante de satisfação.

Dufour (2005) lembra que as modalidades de dominação próprias da modernidade (colonização e escravidão) introduzem novas formas discursivas. Nesse sentido, o processo de assimilação de uma técnica estrangeira tornou estrangeiro à escola o próprio ato educativo.

Assim como a criança foi alijada da infância, também o desejo teria sido alijado da transmissão, assim como a educação da escola, podemos nos perguntar de onde seria proveniente, hoje, aquilo que esperaríamos outrora de uma instituição de ensino.

Como vimos, os efeitos decorrentes da invenção da psicanálise alteraram a geografia do sofrimento, do conhecimento e, portanto, da vida prática. Não obstante os efeitos constatáveis, tanto Freud como Lacan advertem para o fato de que a psicanálise não é uma concepção de mundo, já que ela opera não pela descoberta, mas pela invenção.

Como a psicanálise poderia provocar a criação ou a invenção de determinados significantes que modulariam uma determinada conjuntura, sem recair numa visão de mundo? Que interface é possível estabelecer entre o estatuto de ato psicanalítico, o ato político e o ato educativo? Se educar implica tradição e autoridade (ARENDT, 2007), se a transmissão exige diferença e desejo, e se essas categorias são afetadas

pelo que caracteriza a pós-modernidade, como pensar o discurso do capitalista enquanto estilo de laço social (ou ausência de) como provocando efeitos peculiares no ensinar e no aprender e, portanto, na instituição escolar?

A atual sonegação do saber do professor, sua posição como operador de uma maquinaria técnico-cientificista, a estrutura hierárquica das redes em cuja acepção política vigora o que Dunker (2015) chama de administração de condomínio, o aparelhamento didático (insumos no lugar do desejo), o apagamento das diferenças, entre outras coisas, seriam contornos que confeririam à escola um (a)típico fazer educativo e que norteariam o interesse pela investigação.

Objetivos

Objetivo geral

- ✓ Investigar, a partir do conceito psicanalítico de discurso capitalista, os principais fatores da conjuntura contemporânea neoliberal e a maneira como intervém na educação, especialmente envolvendo a utilização de sistema de ensino privado por escolas públicas de ensino fundamental, bem como analisar sua incidência e seus efeitos nos diferentes sujeitos do processo e as implicações para a transmissão.

Objetivos específicos

- ✓ Analisar a escola enquanto instituição social porosa aos avatares do devir histórico-social e estabelecer a influência que a emergência do discurso capitalista exerce no processo educativo;
- ✓ Problematicar os efeitos dos giros discursivos no âmbito escolar e averiguar a hipótese de uma hegemonia do *discurso capitalista* na seara educativa;
- ✓ Mapear o como se configura o mercado do saber, sua relação com a ciência e os efeitos para o âmbito escolar;
- ✓ Investigar a proletarianização dos sujeitos no processo educacional mediante o *discurso capitalista* e a subjetividade neoliberal;
- ✓ Verificar o estatuto da transmissão diante do *discurso capitalista*, estabelecendo sua especificidade;

- ✓ Problematizar as categorias de experiência e vivência a partir de sua relevância para a transmissão, estabelecendo qual o estatuto que adquirem num laço discursivo capitalista.

Metodologia

Para a realização da presente pesquisa, compreendemos conjuntamente com Severino (2002, p. 19) que o trabalho científico é “o conjunto de processos de estudos, de pesquisa e de reflexão” do currículo acadêmico. Assim, destacamos os princípios metodológicos norteadores deste trabalho.

Investigação Bibliográfica

Nos norteamos para a tecitura do aspecto bibliográfico de nosso trabalho, pela baliza proposta por Gil (2010) para uma investigação bibliográfica. O autor vai lembrar que uma pesquisa bibliográfica segue uma série de etapas, dentre as quais estão a escolha do tema, o levantamento bibliográfico preliminar, a formulação do problema, a busca de fonte, entre outras.

Nesse processo, os objetivos são: “identificar as informações e os dados constantes do material impresso”; “estabelecer relações das informações e dos dados obtidos com o problema proposto”; “analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores” (GIL, 2010, p. 59). Feito isso, procedemos a uma leitura exploratória visando identificar materiais de interesse, e, posteriormente, a uma leitura seletiva desse material. Em seguida, uma leitura analítica cuja finalidade “é a de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema de pesquisa” e, por fim, uma leitura interpretativa com o “objetivo de relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução” (GIL, 2010, p. 60).

Esse processo, especialmente pelas etapas de leitura analítica e interpretativa, permitiram um certo tensionamento dos conceitos e a proposição de alguns deslizamentos metonímicos conceituais. Assim, o aspecto bibliográfico dessa pesquisa permite não apenas determinar o estado da arte das temáticas pesquisadas, como também oferecer alguns efeitos, tal como se espera de um processo dialético.

Isso faz alusão ao que Severino (2002, p. 58) vai apontar como uma “síntese pessoal”, que diz respeito ao processo no qual “a discussão da problemática levantada pelo texto, bem como a reflexão a que ele conduz, devem levar o leitor a uma fase de elaboração pessoal ou de síntese”.

Vale ressaltar que esse trabalho não é linear e admitiu circunvoluções toda vez que o tensionamento conceitual o requeria.

A construção do caso em pesquisa psicanalítica

A pesquisa psicanalítica obteve, com o relato do caso clínico, a oportunidade de transmissão daquilo que dessa experiência é possível inscrever. O relato do caso obtido a partir dessa experiência constitui-se no método para a formalização da pesquisa em psicanálise.

Como nos lembra Kupfer e Zanetti (2006), Freud já enuncia seu modo de fazer pesquisa teórica em “Os Instintos e suas Vicissitudes” (1915), tomando a experiência clínica como a base para as elaborações teóricas em psicanálise. Esse recurso, de acordo com Allouch (2007), permite a Freud romper com uma determinada tradição clínica e instaurar uma outra maneira de interrogar a experiência, e, portanto, de acesso à loucura. E conclui: “como a clínica psicanalítica assim inaugurada viu-se, com Lacan, definida (mas também posta em obra) como uma clínica do escrito” (ALLOUCH, 2007, p. 12).

Ainda, Allouch (2007) lembra que a clínica do escrito funciona à maneira de um testemunho indireto, que por sua vez tem relação com a forma com que Lacan, na “Proposição de outubro de 1967”, entende o valor do testemunho indireto de passadores. Ou seja, relatar o caso clínico e oferecê-lo a um leitor é uma relação homóloga ao passe e, também, à própria estrutura da clínica psicanalítica, na qual o psicanalista faz um testemunho indireto a respeito das afirmações que o analisando lhe faz em relação a um terceiro.

Kupfer e Zanetti (2006, p. 171) lembram que Popper (1994) faz objeção ao método psicanalítico, “já que o material clínico resultante não é padronizável e as formulações teóricas daí resultantes não podem ser refutadas”.

Dunker (2011, p. 537), em seu livro “Estrutura e constituição da clínica psicanalítica”, debruça-se também sobre a construção do caso clínico de maneira a

apontar que ele “é a principal peça na argumentação psicanalítica em favor de sua eficácia, na explicitação da ação de seu método e no diálogo com a psicopatologia”. Prossegue afirmando sobre como o relato do caso caracteriza, como afirmado acima, o método de investigação da psicanálise, não obstante a própria definição do que seja um caso clínico seja controversa. Admite logo em seguida que o critério que pode qualificar um relato clínico como método de investigação é que ele se inscreva num determinado sistema de transmissão, como uma comunidade social de pesquisa.

O “relato do caso clínico” ou a “construção do caso clínico”, embora mantenham alguma relação com o “método clínico”, devem ser considerados diferentemente. No caso do método clínico está em questão, tal como aponta Lévy (2001 *apud* DINIZ, 2011, p. 4):

Como um método que permite a abordagem do outro, nas relações interindividuais e nas relações sociais. É também uma démarche ativa de pesquisa e de intervenção, que considera os valores e as posições subjetivas no trabalho científico, além de permitir explicitar a relação do sujeito com o saber.

A categoria de método clínico constante na metodologia científica atenta para os critérios de cientificidade que diferem dos psicanalíticos.

Já o relato do caso clínico ou a construção do caso clínico cumpre em psicanálise a função de extração de um fragmento de verdade da experiência, ou como lembrado por Dunker (2011, p. 542-543) citando Freud, “a construção consistiria em ‘libertar o fragmento de verdade histórico vivencial de suas desfiguração e apoios no real-objetivo, e ressitua-lo nos lugares do passado a que pertence’”. Além disso, destaca-se o seu elemento literário que se combina “com as formas diagnósticas ou conceituais da ciência” (DUNKER, 2011, p. 566).

Dessa forma, o relato do caso como forma de transmissão da experiência psicanalítica tal como veiculada pela tradição freudiana (DUNKER, 2011), uma estratégia funcional, se aproximaria do que Dunker (2011, p. 567), comentando Benjamin (1936), veio chamar de narração, cujos traços característicos seriam:

Transformação criativa entre memória e história, valorização do lado épico da verdade, inerência a uma tradição oral, recusa da soberania da informação, economia de explicações, fala autoral que se elabora em seu próprio processo e apropriação coletiva de uma experiência.

Já em Lacan, é possível constatar o valor da estrutura do conto em detrimento de sua narrativa, apontando para uma estratégia estrutural na qual está evidente o

“critério de descontinuidade entre experiência da análise e construção do caso clínico” (DUNKER, 2011, p. 571).

Por sua vez, Rudelic-Fernandez (2002, p. 57-63), na tentativa de contornar “a problemática do caso”, vai propor que existem diferentes modelos narrativos do caso, a saber: - o modelo científico (aquele que é reprodutível e verificável); - o modelo histórico (o qual baseia-se na história dos acontecimentos); - o modelo literário (onde o caso resulta num gênero literário, com prevalência do valor da linguagem); e - o modelo hermenêutico (que é “ao mesmo tempo uma crítica, uma leitura ‘desconstrutiva’ e uma operação de deciframento da história do caso”). Tendo feito esse trabalho de enumerar os diferentes modelos, a autora se ocupará em especificar a narrativa do caso freudiano, já que o mesmo não se enquadra em nenhum dos modelos descritos anteriormente.

Das características do caso freudiano, consideramos pertinente destacar: - “o autor/narrador é responsável pelo discurso”; - há “mobilidade dos lugares enunciativos”; - “a destinação ao(s) destinatário(s) específico(s)” (2002, p. 64-65).

Um último elemento a apontar sobre a construção do caso clínico no que tange ao trabalho que aqui se propõe, a saber, das possibilidades de interface entre psicanálise e educação, diz respeito a uma última problematização acerca do clínico da construção do caso. Depreender-se-ia a pergunta: seria a educação um caso clínico para a psicanálise? Aqui também Dunker (2011) nos auxilia ao enfatizar que o caso clínico se torna um caso clínico quando ele é escrito. É a possibilidade de sua escrita, a escrita clínica, que se constituiria como forma de nos separarmos da experiência acontecida na análise.

Evoca para ilustrar esse elemento que se perde na escrita clínica a etimologia da palavra “caso”, que possui o “sentido genérico de queda ou por eufemismo, ato de cair, ou seja, de morrer” (DUNKER, 2011, p. 538). Portanto, o caráter clínico tem seu acento mais propriamente pelo destino que se pretende dar – formalizar um fragmento de verdade passível de transmissão pela possibilidade de escrita da lógica do caso – do que precisamente de sua fonte. Logo, qualquer peça – filme, livro, personagens teatrais, etc. – podem configurar um caso clínico.

Silva (2013, p. 1) também convalida essa ideia ao citar Nogueira (2004), que afirma que “a psicanálise aplicada é o tratamento psicanalítico, e aquilo que escapa ao tratamento psicanalítico é a teoria psicanalítica. Já a psicanálise em extensão

refere-se àquilo que o psicanalista pode aprender através da investigação da cultura humana, das atividades humanas”.

Essa é a aceção possível para a construção do caso tal como aqui se propõe. Sua inserção é um recorte da realidade efetuada a partir do discurso capitalista e com o propósito de fazê-lo falar demonstrando a lógica de seu funcionamento e articulando seus efeitos para os sujeitos e a transmissão no âmbito da educação.

Por sua vez, reconhecemos no presente trabalho também uma “função de testemunho”. Sabemos que Agamben (2008, p. 26) arroga a Primo Levi “um tipo perfeito de testemunha”. No esforço de definir a testemunha, lembra que poucos que experimentaram o campo de concentração foram impelidos a sobreviver apoiados na possibilidade de relatar ao mundo as atrocidades lá cometidas. Ao refinar o conceito de testemunha, lembra que em latim há dois termos que o designam: 1 – *testis* (“aquele que se põe como terceiro”) e 2 – *superstes* (“aquele que viveu algo, atravessou até o final um evento e pode, portanto, dar testemunho disso”) (AGAMBEN, 2008, p. 27).

Em algum lugar desse amplo espectro esperamos situar, com margens muito embora pouco demarcáveis, o esforço de articular numa tese algo de uma experiência vivida.

Apontadas essas questões introdutórias, apresentaremos agora como está estruturada a presente tese.

No primeiro capítulo desdobramos questões que nos levaram a problematizar os ideais educacionais no contexto de uma sociedade neoliberal, ou seja, os perigos e problemáticas que cercam a função da escola e a educação, aproximando gradativamente a problemática educacional ao conceito lacaniano de discursos como laço educativo.

No segundo capítulo, apresentamos a experiência profissional vivida que nos suscitou as interrogações, cujas respostas procuramos delinear no presente trabalho. O capítulo é composto de relatos descritivos do trabalho realizado, bem como da descrição dos insumos que compunham o sistema de ensino, já que esses serão oportunamente problematizados, tendo em vista seu hipotético estatuto de objeto cientificista. Esse capítulo visa aproximar o leitor de alguns dados da experiência, que, esperamos, possam possibilitar um solo para intervir com o aparelho dos discursos.

Já no terceiro capítulo, percorremos uma longa trajetória teórica, circunscrevendo o conceito de discurso na obra lacaniana, seu estatuto, seu lugar no conjunto da obra, as controvérsias e avanços promovidos por sua introdução, mapeando particularmente o discurso capitalista. Esse percurso, como o próprio leitor poderá atestar, é longo e por vezes cansativo. Isso se deve, em parte, ao esforço empreendido por nós na tentativa de apropriação do conceito – etapa essa sem a qual seria impossível certos deslizamentos metonímicos – e seu posterior tensionamento. Por outra parte, pelas eventuais divergências de autores relacionadas ao discurso capitalista, bem como por formas de apropriação que beiram devaneios, o que exigiu um esforço físico, tal como esculpiu Auguste Rodin no “Pensador”. Ele nos permitirá alçar determinados pontos, por exemplo, a proposição de um amo pós-moderno, a proposição da produção de uma subjetividade neoliberal, a relação do discurso capitalista com o neoliberalismo e sua face totalitária – sustentando que nas circunstâncias da experiência profissional relatada se realizava algo dessa ordem.

O capítulo quatro pretende iniciar uma relação possível entre o laço social (discurso) e certas categorias, tais como proletariado e consumidores, na tentativa de aproximar essas categorias a uma provável nova figura que o discurso capitalista no contexto educacional contribuiria por forjar.

No capítulo cinco avançamos nesse propósito anterior, tensionando a teoria e propondo que, quando o conceito de discurso nos permite articular estrutura e história, está em jogo não apenas a constituição de sujeitos, mas de subjetividades, e que, se a escola é um *locus* onde algo dessa atividade se desenrola, na medida em que é invadida por lógicas que não resguardam as condições mínimas (nos referimos ao discurso capitalista), seus produtos trazem consigo seus efeitos, ou seja, uma subjetividade marcada por essa inscrição ou, mais precisamente, pela impossibilidade de inscrição.

Avançando ainda mais nesse percurso, no capítulo seis damos corpo conceitual e argumentativo em torno da hipótese de que a escola sob a vigência do laço capitalista se configura como um local de produção da subjetividade neoliberal, cuja marca principal é não deixar marcas, ou seja, subverter à sua própria maneira a inserção dos indivíduos numa tradição, numa linhagem. Uma fratria órfã que não deve nada a ninguém. Construimos também o argumento de como essa forma insidiosa reserva um caráter totalitário.

No capítulo sete propomos desvelar parte de como essa mecânica opera no contexto educacional. Nos ocupamos em afirmar que em outros laços discursivos que não o capitalista há uma operação que pode ser descrita como uma “escola suficientemente boa”, tomando de empréstimo um conhecido conceito winnicottiano. O laço capitalista aniquila essa possibilidade. Para sustentar esse argumento, passamos pelos conceitos benjaminianos de vivência e experiência, pela proposição de Aléman sobre o comum e pela analogia que fazemos com Teperman sobre uma função resíduo da escola para afirmar que é precisamente isso que a presença do sistema de ensino insidiosamente – sem monstruosidade e selvageria – opera. Surdina e sordidamente.

Já no capítulo oito, propomos pensar que o sistema de ensino se eleva a um estatuto de objeto técnico-cientificista, cuja marca primordial é sua autonomização.

O capítulo nove enseja marcar o flerte que o neoliberalismo faz com o totalitarismo. O valor dessa inserção no presente trabalho visa apenas marcar a força implacável que essa lógica exerce quando operava no contexto escolar e as inúmeras interrogações em torno das possibilidades de ruptura desse caráter totalitário.

Por fim, e na sequência dessa elaboração, no capítulo dez, ocupamo-nos de qual saída possível o discurso capitalista veicularia. Como afirmado no capítulo anterior, a artilosidade da lógica capitalista no contexto educacional descrito sempre compareceu parecendo “sem saída”, como alguns autores, inclusive o próprio Lacan chega a se referir ao discurso capitalista. Dessa forma, interrogar a emancipação, a liberação e a revolução procurando tangenciar pistas para o que poderia resguardar uma brecha pretende apenas traduzir a potência totalitária da experiência e o trabalho incessante de procurar saídas, quando a lógica é circular.

2 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Cada época interpela a instituição educacional e seu empreendimento de uma determinada forma, com algumas especificidades que mantêm uma estreita relação com os ideais sociais e, portanto, com algo da ordem do recalque. Num primeiro momento, o anseio que se recorta no horizonte é de atender a uma determinada expectativa mais ou menos bem delimitada, formulada por ideais que conservam em si certa promessa de devir de uma coletividade.

Em certa medida, a hipótese que se coloca é sobre o estatuto desses anseios, já que as circunstâncias parecem convergir para a ideia de que eles estão situados no âmbito da “necessidade” e não do desejo, já que para cada anseio há um objeto correspondente ou sua forma pré-determinada de consumação.

Nessa ânsia, essa circunscrição acaba por atender à necessidade de estabelecer os objetivos da educação e de elencar os meios pelos quais esses objetivos serão alcançados, o que acaba por delimitar um território de abrangência e, por outro lado, inaugura também uma “estrangeiridade”, numa operação análoga ao que levou Lacan a afirmar que o cogito cartesiano possibilitou a pergunta acerca do sujeito da psicanálise. Isso que apontamos com um caráter de estrangeiridade só o é, nessa posição, na medida em que passa por um exitoso e eficiente processo de defesa, que em psicanálise cunhou-se pelo termo *foraclusão*.

É como se os ideais educacionais (cuja realidade não cessa de apontar o seu fracasso) conservassem na íntegra sua promessa de exequibilidade. O que falha, o que manca, o que tropeça no âmbito educacional é sempre, inevitavelmente e fatalmente colocado na conta de um erro. Se um ideal, naquilo que fracassa, não é de todo exequível, não o é por enquanto, mas será desenvolvido um meio para que venha a ser. É uma promessa da ordem de um absolutismo (própria do discurso universitário), no qual o saber na posição de agente veicula a possibilidade de não deixar nada escapar e, como bem lembra Gonçalves (2000, p. 54), um saber não só “automatizado, mas autonomizado e propenso ao autoritarismo”.

O empreendimento de se lançar a pergunta em torno do estatuto dessa “necessidade” pode atravessar essa evidência histórica da educação como forma de atender aos ideais de um determinado momento, para interrogar se a contemporaneidade encontra uma forma peculiar de estabelecer seus ideais e de

responder aos mesmos. Nessa tarefa, o conceito de discurso e sua relação com o objeto podem nos auxiliar.

Laval, num breve artigo no blog da Boitempo, editora encarregada de suas publicações no Brasil, referindo-se ao seu livro “A escola não é uma empresa”, lembra com muita precisão que:

Desde o início da sua expansão o neoliberalismo mirou a escola, o sistema escolar, a universidade etc. Isso por várias razões diferentes, mas uma das motivações fundamentais é que se trata de um lugar de formação de um certo tipo de subjetividade. Em termos mais simples, é o lugar de criação de um ‘capital humano’, pensado como tal, que vai alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada. Por isso, acredito que estudar, analisar o sistema educacional neoliberal é absolutamente fundamental para compreendermos o que é o neoliberalismo (LAVAL, 2019).

Temos aí muito claramente revelado o lugar que ocupa no empreendimento neoliberal a estratégia de colonizar o campo educacional com sua lógica. Há muito a escola deixou de ser um espaço alheio à lógica de mercado e, com o neoliberalismo, torna-se não mais apenas um espaço de produção de subjetividade, mas de uma subjetividade que incrementará seu aparelho discursivo, o capitalista.

Algo que se pode depreender como peculiar da contemporaneidade em torno dos ideais da educação é o volume das intervenções técnico-cientificistas na área em questão. Isso foi formulado por Aranha (2006, p. 117) ao destacar que o século XX “foi pródigo em teorias pedagógicas e projetos educacionais” quando “intensificou-se a relação entre a pedagogia e as demais ciências, numa busca de métodos ativos e de educação integral, com especial atenção às necessidades do educando”.

Paralelo a isso, Charlot (2005, p. 143-144) destaca que:

A educação se encontra na posição de vítima de uma globalização neoliberal, cujas consequências podem ser constatadas na redução da educação a seu estatuto de mercadoria, na ênfase em seus aspectos econômicos e profissionais, no aumento dos índices de violência, no esvaziamento da noção de educação como direito em favor de uma educação concebida como ajuda social, na introdução da lógica do mercado em instituições públicas, na entrada de empresas nas escolas nas quais vendem seus produtos e serviços, na introdução cínica de tecnologias da informação e comunicação com a promessa marqueteira de resolução dos impasses educacionais, dentre outras.

Constata-se uma certa convergência na forma de circunscrever a problemática educacional, especialmente no que tange à mercantilização e aos efeitos da

globalização. Não obstante, constata-se uma dimensão claramente idealista no que diz respeito às alternativas sugeridas para fazer frente à referida realidade. Muito possivelmente um idealismo decorrente do fato de que o texto em questão origina-se de um Fórum Mundial da Educação, que tem um caráter propositivo, como pode ser constatado no seguinte fragmento:

O que começamos a construir, desse modo, é uma rede mundial de lutas e de propostas sobre a questão da educação. Uma rede para resistir à globalização neoliberal e defender a escola pública; uma rede para afirmar e transformar a escola pública, pelas sociedades e por um mundo mais solidário. É essa rede que devemos desenvolver agora (CHARLOT, 2005, p. 150).

Muito provavelmente esse é um ponto que o conceito lacaniano de discurso nos permite problematizar de maneira diferente.

Em outro livro, “A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação” (2013), publicado na França em 1976, no Brasil em 1979 e reeditado em 2013 com um prefácio à nova edição brasileira, Charlot (2013, p. 36) ratifica as duas teses iniciais do livro. A primeira relacionada ao fato de existir um “fosso entre discurso pedagógico e a realidade social” e a segunda encarregada de problematizar o surgimento de uma pedagogia “nova, ativa”, que, por mais que resguarda diferenças em relação à “tradicional”, ocuparia-se da mesma questão que a anterior: tomar a criança sem levar em conta sua realidade social.

Convém sinalizar que, embora o conceito de discurso presente na obra de Charlot (2013) tenha um estatuto diferente do que veio assumir (e como já foi apresentado) em Lacan, há uma clara alusão de Charlot (2013) ao discurso lacaniano quando afirma que embora o conteúdo veiculado pela pedagogia tradicional e pela ativa sejam diferentes, ambas obedecem a uma mesma estrutura discursiva (discurso sem palavras).

Podemos retirar daqui a suposição de que ele acerta em partes. O fato de que o estatuto da criança não é supostamente modificado em ambos os discursos (já que ela seria naturalizada – com uma natureza corrompida na tradicional e naturalmente criativa e espontânea na ativa – e descontextualizada em ambos), por um lado sustenta a promessa de que haveria um lugar da criança no qual a educação pudesse lograr êxito (deixando de ser impossível), e por outro, deixa de entrever o que seria uma modulação discursiva, um giro discursivo que a teoria lacaniana nos permitiria entrever como discurso universitário.

Assim, ele acerta no fato de que a promessa da pedagogia ativa não veio a se cumprir e nem necessariamente representa uma diferença à tradicional, mas erra ao inferir que a posição da criança seja homóloga em ambos. Isso, demonstraremos a seguir. Se for razoável pensar num pequeno giro discursivo ali onde Charlot (2013) pressupõe uma homologia, poderíamos problematizar inclusive de que maneira a obra do autor se insere na lógica discursiva, já que conserva claramente um discurso de denúncia (discurso da histórica) e propositivo (discurso universitário). Importante sinalizar que, de forma alguma, em nenhum dos casos, isso representa um demérito à obra em questão. Trata-se apenas de seguir o fio da navalha da teoria dos discursos de Lacan para que ela faça falar algo da ordem da estrutura.

Ainda nesse mesmo texto, o autor indica o que na sua leitura é representativo de uma “situação quase esquizofrênica” da professora brasileira, que “tem práticas basicamente tradicionais”, mas, para não enfrentar problemas, “deve declarar-se ‘construtivista’” (CHARLOT, 2013, p. 39), celeuma em torno do qual se dá o que ele mesmo vai chamar de esterilização do debate pedagógico brasileiro. Esse elemento do texto nos permite problematizar o como se ordena o *savoir-faire* do professor e o saber técnico.

Que existam metodologicamente e didaticamente diferenças em torno de tendências pedagógicas tradicionais e construtivistas (para se deter aos elementos apresentados pelo autor em questão), parece ser consenso de todos. O autor se ocupa em apontar um dissenso teórico-metodológico na prática da professora, mas não se ocupa em indagar o fato de que ao ser cooptada em declarar sua pretensa construtividade, em falar em nome de um construtivismo, coloca-se diante de um fracasso duplo: da ineficácia de reproduzir uma prática que não lhe concerne (ou seja, meramente reproduzir um saber técnico) e de com isso renunciar seu *savoir-faire*.

Assim, não se trata apenas de que houvesse coerência entre o que declara a professora e sua prática (o que nos colocaria num âmbito de uma identidade discursiva onde o agente não seria semblante e Lacan afirma que não há discurso que não fosse semblante). **A questão que nos diz respeito é de pensar esse laço discursivo onde a professora se vê ocupada em ter que declarar algo que não seja falar em nome próprio.**

Seguindo o argumento de Lebrun (2004), é possível dizer, sobre o estatuto que o desenvolvimento científico ganhou na contemporaneidade, modula

significativamente o lugar e a presença desse discurso no social. O mais ínfimo gesto humano deixa de ser corriqueiro e passa a ser objeto de um potente e eficaz mecanismo de controle de variáveis e previsão de comportamento. Nada no horizonte atual escapa do furor cientificista, o que o aproxima de uma presença onisciente e onipresente, atributos esses outrora pertencentes e exclusivos às divindades. “Isso é científico” passa a ter conotação de uma verdade absoluta ou pelo menos chancelada por um Outro e, posteriormente, reproduzido em larga escala como mercadoria.

O processo Galileu assinala o crepúsculo da legitimidade que a onipotência de Deus autorizava, em proveito da nova legitimidade permitida pela cientificidade; o início do fim de uma legitimidade fundada na autoridade do enunciador em benefício de uma legitimidade fundada na autoridade concedida pela coerência interna dos enunciados. Assim, o desenvolvimento da ciência moderna abala o lugar da autoridade religiosa e produz um novo laço social, cujo motor, doravante, o que comanda, não é mais a enunciação do mestre, seu dizer, mas um saber de enunciados, um conjunto acéfalo de ditos (LEBRUN, 2004, p. 53).

Aponta ainda o que seriam alguns traços distintivos do momento contemporâneo da ciência, a saber, 1. a perda do senso comum entendido como bom senso ou como a participação numa ordem simbólica que permite me orientar no mundo com um mínimo de referências internas que me possibilitariam uma relação espontânea com o mundo, 2. a supervalorização da eficácia com o afã de zerar a margem de erro, 3. a elisão da categoria do impossível e a promessa, portanto, de tornar tudo possível, 4. uma pretensão universalizante que condense a boa resposta para todos, 5. a questão sobre o sentido da existência sendo respondido com um saber, entre outros (LEBRUN, 2004).

Essas características conferem um novo estatuto para a “ciência”, ou melhor dito, discurso científico, que por sua vez interpela o sujeito num laço social que a teoria dos discursos de Lacan permite formular no que veio a se configurar como Discurso Capitalista. Ou seja, a categoria do impossível passa a ser alijada, o que torna relevante conhecer as implicações que isso tem para o laço educativo.

2.1 SABER, CONHECIMENTO E REPRODUÇÃO

Charlot, no livro intitulado “Relação com o saber, formação dos professores e globalização” (2005), chama atenção para o fato de que a preocupação com a relação

com o saber não é nova (remonta à filosofia clássica) e faz uma recomendação de que quem se aventura a indagar essa relação deve passar pela psicanálise.

Aponta para essa necessidade em função da maneira com que a temática é problematizada, especialmente por Lacan quando esse retoma a dialética hegeliana do amo e do escravo, no que esta possibilita especificar o lugar do saber, bem como sua interface com um objeto de desejo.

O autor dá especial destaque ao fato de que o saber enquanto objeto de desejo visa possibilitar a realização deste, muito além de se constituir como o objeto de satisfação. Assim, a satisfação em questão (que ele relaciona com o gozo) é dada no que tange ao percurso – como meio –, e não como fim. Nas palavras do autor, “o desejo visa ao prazer, ao gozo, e não a um objeto determinado. Certamente o desejo não pode levar ao gozo senão através de um objeto e, nesse sentido, todo desejo é ‘desejo de’; mas é o gozo que é visado, e não o objeto que permite que ele aconteça” (CHARLOT, 2005, p. 37). Traz, dessa forma, para o centro da problemática, conceitos capilares para a teoria psicanalítica, como a noção de objeto, de saber e de gozo.

No que diz respeito à contribuição feita por Charlot (2005) no referido texto, interessa-nos problematizar alguns aspectos: 1. O saber ocupa, num determinado discurso, o estatuto de objeto de consumo, portanto, passível de ser adquirido?; 2. É possível pensar que a objetificação do saber implica reduzi-lo a sua dimensão de conhecimento?; 3. A objetificação do saber produz efeitos na transmissão?; 4. A objetificação do saber formaliza sua reprodutividade técnica e, se sim, qual a diferença disso para com a transmissão?; 5. Por fim, indagar se o que ele nomeia como “relação” conserva algo em torno do que Lacan veio definir como discurso, ou aquilo que faz laço, ou seja, no que se aproximam o estatuto de relação de Charlot com o laço de Lacan?

No mesmo livro já mencionado, mas desta vez num texto organizado a partir do Fórum Mundial da Educação (FME) que aconteceu em Porto Alegre/RS, de 24 a 27 de outubro de 2001, Charlot destaca o caráter declaradamente mercadológico que a educação adquire ante a visão das políticas internacionais implementadas por organismos como Fundo Monetário Internacional, pela Organização Mundial do Comércio e pelo Banco Mundial, os quais advogam que a vocação da educação é atender às exigências do mercado e, para isso, ela precisa se organizar pelos padrões do mercado capitalista (CHARLOT, 2005).

Que essa conclusão do Fórum Mundial da Educação venha ao encontro do que circunscrevemos como um dos dilemas para a transmissão – ou seja, aquele de tornar a educação como um objeto de consumo – e, portanto, obtenha o estatuto de mercadoria, parece não ser novidade. Parece também, à parte as inúmeras e bem-sucedidas tentativas de resistência verificadas e nomeadas por ocasião do Fórum, que essa perspectiva crítica não logrou êxito nos últimos anos e que o mercado educacional segue seu curso implacavelmente.

É claro que essa denúncia tem um grande valor, já que a lógica do capital impele a produzir indefinidamente e irrefletidamente. Talvez estamos tentando circunscrever algo parecido com a expectativa de Marx de que, ao denunciar a mais-valia, haveria uma revolução do proletariado e uma nova organização produtiva. Como o próprio Charlot (2005, p. 143) aponta, uma das consequências da “redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”.

2.2 OS DISCURSOS E O LAÇO EDUCATIVO

Há uma proliferação discursiva nas escolas, entendida aqui não como o falatório, nem como a colonização por diferentes áreas do conhecimento. Não obstante, esse falatório e a circulação de diferentes saberes na seara educativa já fizeram história, o que aponta para uma disputa cíclica sobre o domínio do território educacional.

Todo mundo tem algo a dizer sobre a educação, exceto os que estão implicados diretamente no seu processo: professores e alunos. O dizer desses, via de regra, só serve para confirmar ou refutar uma teoria em experimento (retornaremos a isso, já que esse fator demonstrará a dimensão que toma a captura desses sujeitos a uma posição de proletarização visando a funcionalidade de insumos e do aparelho burocrático. Fazer falar a clínica foi o grande feito freudiano quando o discurso médico aplicava seu saber e amordaçava a palavra do sujeito. A aposta é que esse discurso inaugurado por Freud, o discurso analítico, possa fazer falar os sujeitos em questão).

De posse de meia dúzia de informações (e o termo é proposital), todos podem ensejar o esboço de uma teoria e de uma solução para os dilemas educacionais. Não raro, essas promessas resguardam a fantasia de uma solução final, como se o

impossível da educação fosse passível de solução. Muito embora isso traduza uma certa “realidade escolar”, apostamos num esforço a mais para capturar algo do que em termos de estrutura está em funcionamento nesse processo.

Assim, quando dizemos de uma proliferação discursiva, estamos nos referindo especificamente a uma multiplicidade de estruturas discursivas funcionando em concomitância na escola.

Aqui vale lembrar, esquematicamente, as 4 + 1 estruturas discursivas inscritas por Lacan: discurso do mestre, discurso da histérica, discurso do analista, discurso da universidade e discurso capitalista.

Vale também lembrar que, para Lacan (2008, p. 36), discurso é o que faz função de laço social, ou como em “Mais, ainda” vai chamar de liame social, e diz: “o liame [...] é um liame entre aqueles que falam”. Na mesma ocasião lembra muito oportunamente que “não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define por um discurso”.

Logo, temos a possibilidade de afirmar que a profusão discursiva (diferentes áreas, diferentes saberes) é tomada especificamente em determinadas estruturas de discurso. Elas não inauguram novas modalidades de laço como ensejariam, mas são tomadas numa lógica discursiva que funda a realidade.

Estamos tentando fundamentar a ideia de que a vigência hegemônica do discurso do mestre como forma prioritária de laço educativo, de transmissão, portanto, deu lugar a uma heterogeneidade discursiva. Essa heterogeneidade traz implicações na forma com que os sujeitos são tomados e no efeito que se espera do laço educativo.

Não pretendemos resvalar para uma via de criar uma tipificação das realidades educativas, nem tampouco enveredar pela via do Freud explica. Nem mesmo estabelecer o ideal discursivo para o âmbito educacional, mas apontar apenas algumas condições de possibilidade para que o anseio filiatório embutido na ideia de transmissão se consolide e apontar as nuances, os contornos e os efeitos que esse anseio promove, nos diferentes laços discursivos.

Cleuza Maria de Oliveira Bueno (2011), em sua tese “A denegação do mestre: os discursos da dominação e o mal-estar contemporâneo”, propõe que a denegação do mestre reafirmada sob a forma do que chama Mestre Capital, próprio do discurso

capitalista, produz um modo singular de mal-estar na contemporaneidade. Em um dos capítulos, ocupa-se em fazer uma reflexão sobre o mal-estar no ato educativo.

Nesse capítulo específico, Bueno (2011) vai demonstrar o quanto a configuração que o mal-estar toma no campo educativo está relacionada com uma determinada forma de estabelecimento de laço social e de como se inscreve o impossível da educação em cada um dos discursos. Dá particular destaque ao conceito de ato em Freud, no que conserva uma dimensão de linguagem, e em Lacan com o estatuto de que o ato vem no lugar de um dizer, para, por fim, aproximar-se do que se configura como mal-estar no ato educativo. Assim, afirma que:

O ato não se refere ao que é dito, mas ao dizer que perpassa cada um. Isto significa que o ato educativo gerado a partir de cada discurso vai ser determinado não pela vontade de um agente, mas pela verdade inconsciente subjacente a cada discurso que conduz a diferentes produções (BUENO, 2011, p. 206).

Sobre o discurso do mestre, Bueno salienta seu caráter imperativo e fundante na transmissão dos significantes mestres que marcam a criança no momento de alienação ao grande Outro, destacando que o que se transmite tem relação com o recalçado e não com o que se teria vontade ou intenção transmitir. A transmissão que está em questão é a da falta – que por sua vez gera um saber sobre o qual se assentará a possibilidade de conhecimento – e não de um conhecimento específico.

A instância do mestre seria um lugar autenticado, legitimado por sua referência a uma autoridade fundadora. Um mestre se refere a uma autoridade fundadora como efeito de sua passagem pela castração, portanto, um mestre não absoluto. Para Bueno (2011, p. 208): “o discurso do mestre organiza o laço educativo quando há uma relação de autoridade sustentada simbolicamente”. Nessa configuração, há uma pressuposição de saber e o resguardo de uma dimensão de alteridade. Na ausência dessa sustentação simbólica, impera a imposição, a força bruta e o totalitarismo.

No entanto, deixa em aberto a reposta à questão do que determinaria essa autorização no âmbito escolar. Sabemos que o que resguarda a possibilidade de exercício dessa função simbólica de mestre não todo diz respeito a uma relação da qual os sujeitos enlaçados na questão constituem apenas seu efeito. Assim, parece que a força que determina o estabelecimento de um laço social é dada à revelia da vontade dos sujeitos nele engendrados.

Não são poucos os esforços empreendidos pelas instituições de ensino e transmissão por uma restituição protética do mestre, ou, por outro lado, na cruzada

pelo apagamento dos significantes de mestria. Talvez a história nos tenha colocado diante da questão de como produzir e destituir um mestre, sem, no entanto, apresentar uma resposta convincente.

Na tentativa de produzir um mestre, obteve-se o monstro totalitário; na tentativa de destituir o mestre, foi-se a criança com a água do banho. Bueno finaliza o apontamento sobre o mal-estar no ato educativo no discurso do mestre afirmando tanto o fato de que o mestre pode apresentar diferentes estilos, como esse laço reservar múltiplas formas de mal-estar, das quais destaca a renúncia ao gozo, o risco de o representante encarnar o mestre e exercer um domínio sobre o outro que, acomodado a essa posição, faz apenas com que as coisas funcionem, ou, desencadear resistências e enredar para uma mudança de posição.

No que tange ao discurso da histórica, onde o sujeito acede à posição de agente, Bueno (2011) destaca que esse sujeito (que nessa posição ignora a falta que lhe causa) coloca o outro na tarefa de produzir; o discurso da histórica faz o outro produzir saber, mas um saber impotente na satisfação de sua demanda.

Trata-se de um saber mítico, já que nunca dará conta do impossível do real. Introduz aqui uma hipótese, uma tentativa em situar os diferentes personagens do ato educativo nos quadrantes do discurso, perguntando se a histórica em questão seria o aluno ao fazer o professor trabalhar produzindo saber para ele. Aponta, no entanto, retomando o modelo socrático, que o professor (quando existe) é aquele que impele o outro a produzir saber.

Disso, depreendemos uma questão que parece importante: a de apostar numa balança discursiva na qual professores e alunos não seriam os entes em si, mas aqueles que estariam na posição de fazer produzir ou produzir saber. O professor, no discurso da histórica, é sempre aquele que faz o outro trabalhar. Bueno sinaliza uma potência criativa na busca pelo saber nesse laço discursivo, e aponta como mal-estar a impotência e a insatisfação.

No discurso universitário, Bueno (2011) destaca o caráter unívoco, absoluto e acéfalo que o saber assume quando ocupa o lugar de agente. A apropriação do saber do escravo – que torna o saber idêntico a si, sem lugar para o inconsciente – resulta na subjugação do outro a uma posição de objeto, esvaziada de qualquer saber. Há aqui uma proletarianização do sujeito? Podemos dizer que sim, embora não absoluta.

Nessa configuração discursiva, parece haver alguém que compõe esse laço discursivo que, no lugar de agente, encarna o saber. A proletarização é do outro (reduzido à condição de objeto, destituído do saber e colocado a seu serviço). Aqui, indagamos se há uma diferença em relação ao discurso capitalista que proletariza a todos, já que sua circularidade (circuito fechado) induz a hipótese de que a força que coloca a maquinaria em operação lhe é externa. O agente é a combustão. Logo, não só acéfalo, mas uma energia despulsionalizada, virtualizada. Retornaremos a isso.

Ainda no discurso universitário, Bueno (2011) indica a peculiaridade de que o aluno é reduzido à posição de objeto e o professor apenas porta-voz de um saber universal. Retomando Lacan em “Alocução sobre o ensino” (1970), afirma que o professor é tomado no registro da produção. Bueno afirma que o estudante é dominado, e o outro da relação, objetivado. Um discurso apto a conceder títulos e não necessariamente a ensinar. Um império burocrata instrumentalizando o outro, colocando-o a seu serviço e gozo.

Já no discurso do analista, o lugar do agente como semblante do objeto fica aberto ao real; não se tem nem algo da ordem de um governo nem tampouco do domínio do saber. O poder em jogo concerne àquele capaz de permitir a um sujeito a construção de seus significantes mestres. Também há saber em jogo, mas aquele que implica o quê da verdade constitui enigma. Bueno sugere que por mais que o ato analítico seja contraditório ao ensino, sua invenção pode funcionar como corte e mudança discursiva. Tenta estabelecer, sem desenvolver, a relação que haveria entre o ato analítico e ato educativo, ou em que medida um ato analítico poderia dar lugar a um ato educativo.

Isso nos concerne de duas formas: primeiro no que diz respeito a pensar o lugar do discurso do analista na educação e seus efeitos e, por outro lado, problematizar a possibilidade de um trabalho de psicanálise sobre a educação promover algo da ordem de uma mudança discursiva. Bueno (2011, p. 215) sugere por fim que há no gesto de conceder o direito à fala o reconhecimento da dignidade do inconsciente e do sujeito dividido: “um ato que talvez possa fazer frente à tendência de paralisação, de travamento num só discurso, que o discurso do capitalista tenta impor”.

Essa última afirmação vem ao encontro de uma hipótese que se levanta no presente trabalho, a de investigar uma suposta hegemonia do discurso capitalista na educação.

Por fim, no que tange ao discurso capitalista, Bueno (2011) destaca o estatuto peculiar que o saber adquire nesse discurso, no qual vem a se constituir como objeto com valor de troca. O saber tecnocientífico produz novos objetos e reduz o ato educativo à dimensão do ensino e, portanto, de mercadoria, a cujo consumidor – o aluno – o produto se destina.

Na condição de consumidores, todos são levados a responder uma pesquisa de satisfação sobre a qualidade da mercadoria. Bueno (2011, p. 216) sugere que o sujeito em questão no discurso capitalista, diferentemente de como aparece no discurso da histórica, não entra como dividido, mas como “autônomo, não castrado e sendo capaz de acesso ao objeto”. O que impulsiona o consumir não é o desejo, mas o querer para o qual há um objeto, encontro esse que se deve dar num contexto “agradável, divertido e prazeroso” (BUENO, 2011, p. 216).

Como efeito de mal-estar, sinaliza o fato de que o objeto oferecido (saber) veicula uma promessa de satisfação, mas devido a sua impossibilidade estrutural desencadearia tédio e insatisfação. Por parte dos professores, uma impotência como efeito de acolher demanda como possível e, conseqüentemente, não corresponder a ela. Um contexto no qual a técnica e meios de como fazer se distanciam da teoria e das implicações subjetivas. Um procedimento que visa resguardar a satisfação da clientela e seguir as tendências do mercado. Aponta, ainda, para o fato de que o esmaecimento das instâncias simbólicas, tal como a autoridade, obstaculiza a suposição de saber necessária para a instauração da transferência imaginária que possibilita a constituição de uma instância de alteridade.

Afirma que “a mudança provocada pelo discurso do capitalista, que retira referências simbólicas sob a forma de um liberalismo que procura distribuir igualitariamente funções entre desiguais, produz efeitos na educação” e se pergunta em que medida o mestre capital pode dar conta de um “terceiro simbólico ordenador da cultura” (BUENO, 2011, p. 218)?

Por fim, propõe que a forma com que o mal-estar decorrente do discurso capitalista na educação se dá a ver pode ser lido prioritariamente pelas mais variadas formas de violência e abusos no espaço familiar e escolar, enfrentadas com estrutura jurídica e policial, entre outras. Entende que há nesses fenômenos algo da ordem da passagem ao ato que ilustraria o curto-circuito do dispositivo capitalista. Aqui pretendemos introduzir uma problematização que diz respeito ao estatuto da

passagem ao ato e do *acting out*, a fim de interrogar seu lugar num laço educativo ordenado pelo discurso capitalista.

Bueno (2011) ilustra suas conclusões com exemplos retirados de sua experiência de docência no curso de psicologia, das observações sobre cursinhos preparatórios e de empresas de ensino de línguas estrangeiras.

Esse belíssimo trabalho de Bueno (2011) nos lega várias questões, algumas já formuladas e outras que se colocam. Embora não se restrinja a isso, o trabalho do autor se centraliza, via de regra, sobre a figura do professor e do aluno enquanto personagens centrais do ato educativo.

Desejamos tornar esse exercício de fazer falar o discurso extensivo aos demais elementos do dispositivo educacional, no intuito de fazer a ênfase recair sobre o laço, o liame, a relação, aquilo que se ordena no entre. Fazer falar essa estrutura que parece determinar lugares e enlaces com uma força que por vezes apaga o sujeito e, por outra, lhe confere lugar.

Sabemos que, em última instância, o confronto com o Che Vuoi constitui tarefa intransferível da qual nenhum sujeito deve se esquivar, sob o preço de seu obscurecimento. Dito de outra maneira, ninguém pode aprender por procuração. Não obstante, queremos fazer incidir a problemática sobre de que maneira o estabelecimento de um laço social pode intervir favorável ou desfavoravelmente a essa tomada de posição, tão oportunamente lembrada por Freud e formalizada por Goethe: “Aquilo que herdastes de teus pais conquista-o para fazê-lo seu”. O que se inscreve (ou não) de uma herança e que espécie de dívida (ou não) ela constitui?

Responder à questão de que se há uma forma de enlace específica, que corrobora uma demissão do lugar de sujeito e traz, se não empecilhos à transmissão, formas singulares dessa marca se inscrever. Ou seja, ao mesmo tempo em que há modalidades discursivas que interpelam o sujeito, há outras que operam com primor na irrelevância, na obsolescência de sua posição. O que não raro podíamos testemunhar em frases ouvidas aqui e acolá: a escola ideal, que funciona com a máxima eficiência, é aquela sem alunos. É quase afirmar que o sistema educacional funcionará de maneira azeitada a partir do momento em que os imperfeitos (castrados) sujeitos que por ali circulam se tornarem obsoletos. Um laço discursivo que promete “poupar”, “economizar” o sujeito a tal ponto de torná-lo obsoleto é justamente o que vai lhe cobrar um alto preço.

Problematizar essa questão sob a forma de laço, de liame, nos desvia (de um trabalho que pode ser viável e valioso, mas que não é nosso propósito) da tarefa de supor que para cada aluno da turma em sua relação com o professor se atualizaria algo da ordem de uma possibilidade de modalidade discursiva.

Por fim, e parece que nisso há uma certa convergência (embora não absoluta) com o que Bueno aponta, vislumbrar nas diferentes formas de constituição do laço discursivo diferentes efeitos para os sujeitos que o constituem e para o propósito da instituição educacional. Essa constatação pode parecer banal à primeira vista, o que nos leva a dar a ênfase ao caráter de diferença, e com isso veicular a posição de que não preconizamos o que seria da ordem de uma nostalgia, nem formalizamos a proposição do melhor termo, nem mesmo o estabelecimento de um ideal ou de uma solução, tão própria da lógica do mercado. Talvez o ato analítico (se assim o podemos chamar) em questão é fazer falar a estrutura discursiva para que apareça o que é da ordem do inconsciente, do real.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Primeiramente, gostaria de expressar o mais genuíno respeito e agradecimento pelas inúmeras pessoas com as quais tive a oportunidade de cruzar e que, à sua maneira, me impulsionaram a problematizar a educação pública municipal com a devida complexidade. Complexidade essa tão frequentemente aviltada.

Foram seis anos e nove meses de um contato sistemático com escolas municipais de educação das cinco regiões do país com o objetivo de operacionalizar um sistema de ensino desenvolvido por uma editora, sistema esse composto por material didático para professores e alunos, ambiente virtual de estudos, sistema de avaliação da aprendizagem, assessoria pedagógica e um sistema de gestão das informações concernentes aos indicadores do município que poderiam conservar alguma ordem de relação com a educação, tais como índice de desenvolvimento humano (IDH), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicadores econômicos, entre outros.

O objetivo expresso da atividade que se desenvolvia era dar funcionalidade ao sistema nas redes municipais de ensino que o compravam (termo que, em ato, era substituído pelo eufemismo “adoção”), aquisição essa efetivada mediante processo licitatório.

Após o procedimento de compra e venda efetuado no primeiro ano de “convênio” pelos encarregados do setor de vendas, todo o sistema de ensino era implementado sob a coordenação de um funcionário do setor “pedagógico”, do qual fazíamos parte.

3.1 IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO³ PRIVADO EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM RELATO DE CASO

O que podemos contar de uma experiência? Essa reflexão (que não é uma pergunta a ser respondida) permite aos poucos ir circunscrevendo a limitação de um texto que visa inscrever algo da ordem de um acontecimento.

³ Importante esclarecer de imediato que a utilização do termo “sistema de ensino” no decorrer do texto alude à designação utilizada pela referida empresa para se reportar aos seus instrumentos e não se refere ao que, por exemplo, Antunes designa como “conjunto de organismos que integram uma rede de ensino, constituído por escolas e seus departamentos, Secretarias de Estado e seus órgãos, e os Conselhos de Educação nas esferas local, municipal, estadual e federal” (2001, p. 179). Assim, esclarecemos de pronto a diferença entre o uso do termo e seu conceito no campo educacional, registrando a abismal diferença entre ambos.

Podemos dizer já de saída que o relato não é o reflexo da realidade vivida, assim como a escrita não é o espelho da fala; não é a captura do fato em toda sua extensão, já que toda experiência implica um resto inenarrável; nem tampouco a verdade do evento, já que esta só pode ser semidita. Ou seja, a palavra, apesar do potencial que conserva de traduzir ou inscrever o mundo, o faz de maneira a sempre colocar em questão uma perda. Nem tampouco se trata de um registro historiográfico de um recorte temporal, já que não tem a pretensão de reconstituir os fatos (como se isso fosse possível). Ele também não pretende ser um registro com caráter de prontuário, em que pesaria o formalismo burocrático. Muito menos pretende ser a síntese de um acontecimento.

Importa ainda mencionar que podemos relacionar essa “perda” mencionada com o que Agamben (2008) propõe ser o “resto” que os testemunhos dos prisioneiros dos campos de concentração não conseguem inscrever e relatar. Relação não pelo que a gravidade, dramaticidade e complexidade da questão evoca, senão por aquilo que da experiência não é passível de inscrição e transmissão. Tal como destaca Jeanne Marie Gagnebin na apresentação de “O que resta de Auschwitz” (2008), “o resto indica muito mais um hiato, uma lacuna, mas uma lacuna essencial que funda a língua do *testemunho* em oposição às classificações exaustivas do *arquivo*”, e prossegue, “podemos entender melhor esse ‘resto’ como aquilo que, no testemunho, solapa a própria eficácia do dizer e, por isso mesmo, institui a verdade de sua fala” (AGAMBEN, 2008, p. 11, grifo do autor).

Podemos estabelecer uma homologia desse resto, dessa perda, com o real lacaniano como aquilo que não cessa de não se inscrever, expressa na estrutura da linguagem quando, ao se perder a coisa em si, faz advir seu representante, a palavra.

Não obstante se estabeleça esse paralelo com o intuito apenas de ilustrar como essa impossibilidade de tudo dizer de uma experiência aparece numa determinada obra de Agamben, convém demarcar a diferença que o trabalho que aqui se desenrola reserva para com o que esse autor (entre outros) viria a chamar de “Literatura do testemunho”.

Agamben sugere que o tipo perfeito de testemunha é Primo Levi, o qual resguardaria os dois termos que representam a testemunha em latim, a saber, *testis*, que etimologicamente significa aquele que se coloca como terceiro em uma contenda,

e *superstes*, aquele que vivenciou um evento até o final e, por isso, pode dar testemunho disso.

O relato que segue não deve, portanto, ser tomado a partir do âmbito do testemunho por não resguardar essa dupla acepção. A experiência relatada não é vivida na condição de terceiro, já que fazíamos intrinsecamente parte do processo, nem mesmo o vivemos até seu termo, já que estava em curso quando dele passamos a participar, e prosseguiu seu curso depois de termos dele saído.

Outrossim, ainda não satisfeito com o estabelecimento dessas diferenças, outra pode ser apontada: o testemunho resguarda a finalidade de transformar em narrativa e, portanto, em memória, uma experiência que se impõe como inesquecível, traumática. Novamente, não é dessa questão que se trata já que a produção desse trabalho não cumpre a função de “narrar” uma experiência com a finalidade de torná-la esquecível, mas de inscrevê-la num determinado registro, num determinado discurso que permita a produção de novos significantes.

Não obstante, um dos possíveis efeitos que se poderão depreender de um laço hegemonicamente capitalista na educação é uma forma particular de relação com o saber e a verdade, uma peculiar forma de comparecer no laço social, bem como uma nova relação com a herança cultural (com a tradição). Em outros termos, o destino que se dá para uma experiência que é estabelecida sob a égide do discurso capitalista implica o registro (memória) de maneira diferente (trataremos disso nos capítulos finais).

Temos utilizado recorrentemente o termo “experiência”. Convém, por isso e nesse momento, apenas estabelecer um conceito para ele e falar de sua pertinência e relação com a temática que desenvolvemos (bem como salientar que ele retornará nos capítulos finais). Walter Benjamin (1989, p. 107), em seu texto “Sobre alguns temas em Baudelaire”, afirma com clareza a substituição de antigas formas de narrativa pela informação, e desta para a sensação, o que implica numa “crescente atrofia da experiência”, como muito bem sinaliza a nota do revisor técnico que transcrevo aqui.

Este ensaio de Benjamin se baseia na oposição entre *Erfahrung* e *Erlebnis*, aqui traduzidas respectivamente como ‘experiência’ (real ou acumulada, sem intervenção da consciência) e ‘vivência’ (experiência vivida, evento assistido pela consciência). Diz ainda Leandro Konder: ‘*Erfahrung*’ é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe

permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos.

Se a informação cumpre a mera finalidade de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente, a narrativa por sua vez permite a integração deste acontecimento à vida do narrador e este, ao compartilhar com os pares sua experiência, deixa nela suas próprias marcas. O esforço do presente trabalho reside na tarefa do tornar a *vivência* profissional uma *experiência*.

Para que a experiência profissional aqui relatada não se torne evanescente e se dissipe em parcas lembranças isoladas e assuma, portanto, o estatuto benjaminiano de experiência, é preciso socializá-la e compartilhá-la.

Muito provavelmente tenhamos vivido essas valiosas experiências no contexto educacional público brasileiro como uma testemunha, ou mesmo nos alçamos a categoria de testemunha, no momento mesmo que consideramos relevante compartilhar a experiência para não fazê-la cair no silêncio ou na resignação. O relato condensa-se assim, mas esse anseio que é o de narrar uma experiência, bem como de culminar fornecendo uma resposta à questão: a educação atravessada pelo discurso capitalista possibilita aos sujeitos (proletários?) uma experiência? Essa questão se revelará pertinente pela estreita relação que a experiência reserva com a problemática da memória.

Se até o momento tangenciamos o estatuto do presente relato, demarcando suas vizinhanças, articulações e diferenças para com outras formas de registro, a partir de agora que possa falar por si próprio enquanto se constitui, que adquira, portanto, o estatuto de caso à medida que passe para o âmbito da escrita. No entanto, um anseio se coloca: permitir que se inscreva um fragmento de verdade que viabilize a elaboração de hipóteses e contribua para a formalização conceitual.

E, para isso, é imprescindível estabelecer que o intento é fazer falar os efeitos da incidência do discurso capitalista na educação, a forma de proletarização dos sujeitos que promove e a inflexão nos efeitos de transmissão. Esse é o recorte da realidade. Enfatizamos, portanto, novamente, que ela não traduz a totalidade da experiência, mas se presta apenas a fazer falar esse dispositivo discursivo que Lacan chamou capitalista.

Podemos pensar que relatar uma experiência educacional sob a forma de uma intervenção analítica, com o intuito de inscrever o que foi possível escutar no laço

social, de modo a produzir um efeito – uma verdade, que promova giros em seus quadrantes (como veremos no capítulo 4), seria o que se espera do discurso do analista. Assim, enquanto o discurso do mestre produz uma verdade, o do analista produz um saber.

Se o fizéssemos a partir da posição dominante própria do discurso do mestre, teríamos a produção de um saber; já da posição dominante que inscreve o discurso da histórica, teríamos a queixa; do discurso universitário, teríamos o estabelecimento de um ideal (de educação); por fim, do discurso capitalista, teríamos meramente mais um produto.

Com isso, pretendemos demarcar um outro anseio: mais do que produzir um texto acadêmico sobre uma determinada questão, conservamos a intenção de que esse texto faça falar um fragmento de verdade que produza efeitos condizentes com aqueles relativos ao discurso do analista. Não obstante, conservamos a clareza de que o que determina o tipo de discurso em questão é o laço que estabelece e os efeitos que produz.

3.2 FRAGMENTOS DA EXPERIÊNCIA

O sistemático contato com as diferentes instâncias envolvidas na escola (auxiliares gerais, equipe administrativa, pais, alunos, professores, coordenadores, diretores, secretários de educação, vereadores, prefeitos, primeiras-damas, representantes de conselhos municipais – de educação, tutelar – entre outros) nos possibilitava, não sempre, mas com muita frequência, o contato com uma diversidade expressiva de perspectivas, e nelas, a sustentação de uma posição que nos permitia o contato com saberes oriundos de trajetórias tanto acadêmicas como de vida.

Ouvíamos aqui e acolá intervenções – pretensiosas ou não – que traduziam de maneira impecável as mais finas elaborações acadêmicas sobre a realidade educacional, bem como o seu oposto. E os efeitos que produziam não eram proporcionais nem condizentes com a veracidade ou loquacidade do argumento. Abriu-se, dessa forma, essa importante questão: que mecanismo é esse, que, extrapolando a racionalidade (já que não é propriamente do argumento que se trata), opera fazendo engendrar, produzir algo e sustentando o laço educativo? Algo desse mecanismo Lacan (2008, p. 22, grifo do autor) quis formalizar ao afirmar: “*Que se diga*

fica esquecido detrás do que se diz no que se ouve. No entanto, é pelas consequências do dito que se julga o dizer”.

Assim, abrimos aqui uma primeira categoria que merecerá nossa análise posterior: o que precisamente faz função de engendrar uma prática, um produto, pôr em circulação um saber, estabelecer laço, posicionar-se em relação ao outro, colher efeitos dessa operação, entre outras coisas, não é algo que se possa estabelecer previamente inferindo *a priori* suas condições de possibilidade, senão analisar sob a luz de uma teoria como algo que se dá como efeito de um enlaçamento social.

Com isso, queremos afirmar que o que encontrávamos em funcionamento nas instituições escolares eram estruturas amplamente heterogêneas (no nível de composição da equipe, de forma de leitura das problemáticas educacionais, das estratégias utilizadas para enfrentamento, da concepção de educação, de escola, de ensino, etc.), sem que houvessem relações claras de causa-efeito passíveis de serem generalizadas. Isso, ao invés de promover o recuo diante da complexidade, incitou-nos a ler com mais acuidade o que se passava.

Ou seja: aquilo que nos diferentes contextos vigorava como estratégias – efetivas ou não –, alternativas de enfrentamento dos desafios educacionais que se apresentavam, só assumia um valor peculiar naquele determinado contexto e apenas ali, então, produzia determinados efeitos. Isso nos levantava um questionamento aparentemente elementar, qual seja, de pensar criteriosamente de que maneira as estratégias seriam passíveis de reprodução.

Esse questionamento é “aparentemente” elementar, pois um dos anseios expressos e difundidos do projeto que desenvolvíamos era o de multiplicar “boas práticas” (termo utilizado no contexto profissional para designar práticas bem-sucedidas que seriam passíveis de reprodução) e mesmo o de veicular junto ao produto a noção de “soluções educacionais”. Assim, o projeto que representávamos se pretendia “uma solução educacional” para os mais diferentes contextos educacionais da educação básica brasileira, bem como no âmago do trabalho havia o anseio de homogeneizar a utilização dos insumos de maneira a multiplicar as práticas bem-sucedidas nas diferentes redes de ensino.

Apontar para esse fato tem menos o propósito de desqualificar os trabalhos desenvolvidos do que de revelar as estruturas – porque não dizer de poder – que regulam a operação.

Não se trata, portanto, de menosprezar as práticas realizadas pelos diferentes contextos educacionais com a solução que lhes foi oferecida, mas de revelar que a implementação dos recursos resguardava, entre outras coisas, uma peculiar forma de incidência, cujos efeitos se pretende aqui nomear. Foram inúmeros os casos genuinamente criativos, originais, valorosos, entusiasmantes que realmente fomentavam um contexto estimulante para toda a comunidade escolar. Outros poderiam ou poderão optar por se debruçar sobre o que tem êxito nesse empreendimento.

Aqui, nosso intento é capturar algo que opera e produz determinadas formas de fracasso (nesse momento traduzido não necessariamente pelos indicadores escolares, mas pelas circunstâncias que implicam um determinado entrave nos laços sociais educativos, cujos efeitos estão mais relacionados à produção de subjetividades do que exclusivamente a aprendizagem), mesmo preservadas as condições que se pensam as mais adequadas.

Foi essa a nossa opção: debruçarmo-nos sobre o que claudicava e entrever em que medida isso revelava algo do funcionamento do discurso capitalista no contexto escolar e postular alguns de seus efeitos particularmente na constituição de subjetividades. O leitor observará que a descrição da experiência vai revelar dimensões que, via de regra, são obliteradas de forma extremamente eficaz pela lógica mercadológica, ou seja, revelará, portanto, as fraturas e inconsistências do empreendimento que costumeiramente são aplainadas pelas estratégias de marketing que tornam o produto como que feito sob medida para o cliente. É valoroso aqui salientar que expor essas práticas visa menos uma obscenidade do que revelar, quem sabe, que *o rei está nu!* Funciona, se quiserem, como um contramarketing.

Não pretendemos colocar em perspectiva um comparativo quantitativo, numérico (das experiências bem-sucedidas *versus* experiências malsucedidas), nem mesmo quantificar o valor do projeto pelos efeitos nos indicadores educacionais oficiais (como Prova Brasil, Ideb, etc.).

O que se quer é revelar os efeitos de uma particular forma de incidência do projeto em questão, de seus insumos, do discurso em que é socialmente tomado e depurar o que ele pode nos ensinar sobre a educação, hoje. A pertinência da articulação dessa problemática com a teoria dos discursos de Lacan tem a ver com a

premissa de que um discurso faz falar algo da estrutura, e que esta revela algo da ordem do real.

Formalizar a relação dessa estrutura discursiva com a constituição de uma peculiar forma de subjetividade que nomearemos como “proletarizada” nos permitirá inferir (deduzir?) o serviço que presta a instituição educativa quando assimila em seu interior e sua prática, com tanta proficuidade, a lógica capitalista, para a criação de subjetividades.

Quando se fala em novas subjetividades, costumeiramente se atribui as mudanças ao declínio da função paterna, as novas configurações familiares, ao advento de mudanças na conjuntura social e econômica, etc. Sem se deter no conceito de cada uma, o que faremos é situar a escola como uma instituição a mais a reproduzir a lógica que produz subjetividades, e situar o lugar que o inconsciente ocupa nesse dispositivo cultural (LEDA, 2002, p. 8). Aqui reside uma outra categoria de análise que será desenvolvida que consiste, em linhas gerais, em demonstrar a formação de uma peculiar forma de subjetividade que nomearemos como “sujeito proletarizado” (que conservaria uma diferença estrutural para com o conceito de sujeito em Lacan).

Essa mencionada polifonia de vozes presentes no contexto educacional público e democrático, quando escutadas devidamente, conferem a ele um valor inestimável. Ouvir de um prefeito de um município de pequeno porte, entusiasmado com a possibilidade da oferta de uma escola de tempo integral, o espanto e assombro de acolher crianças das mais diferentes classes sociais na mesma escola, exemplifica o que pretendemos traduzir por essa diversidade.

Vislumbramos aqui a possibilidade existente (não necessariamente efetiva, não natural, portanto) de uma instituição reunir – com toda a sorte de dilemas que isso implica – a diversidade de sujeitos que constituem uma sociedade. No entanto, colocamos o dever de responder criteriosamente ao que estrutura a diferença, a alteridade (a heteridade), permitindo sua inscrição como significante. Não se pode dizer que o reconhecimento do outro se dá meramente pela circunstância de conviver com o que imaginariamente se coloca como marca, insígnia, atributo da diferença.

Conviver com pessoas de outras etnias, de outras classes sociais, de outras orientações sexuais, de outras religiões, de outras designações políticas, etc., embora nos aproxime da não existência da relação sexual, não garantem por si só o

reconhecimento e o exercício da alteridade. Sabemos pela teoria psicanalítica que a inscrição da diferença sexual não apenas não poupa ninguém – logo, todo e cada um deverá se haver com a questão da diferença sexual –, bem como não se dá de maneira dócil, exigindo um considerável trabalho subjetivo que é intransferível.

Logo, com esse episódio do prefeito, queremos ilustrar a presença de inúmeras circunstâncias nas quais se constatavam práticas profícuas, plurais e valorosas, não nos permitindo uma conclusão simplista e equivocada de que a implementação do sistema por si só fosse o único fator determinante para o tipo de laço que formalizaremos a partir do discurso capitalista e seu efeito de proletarização dos sujeitos.

Assim, demonstrar como se dá no “sujeito proletarizado” a inscrição (ou não) da diferença que é, para a psicanálise, diferença sexual, será parte do argumento da hipótese de nova subjetividade. Lacan (1999, p. 418) formaliza da seguinte forma:

A inserção do homem no desejo sexual está fadada a uma problemática especial, cujo traço primordial é que deve encontrar lugar em alguma coisa que a precede, que é a dialética da demanda, na medida em que a demanda sempre pede alguma coisa que é mais do que satisfação a que ela apela, e que vai mais além disso. Daí o caráter problemático e ambíguo do lugar onde se situa o desejo. Esse lugar está sempre para além da demanda, considerando que a demanda almeja a satisfação da necessidade, e no aquém da demanda, na medida em que esta, por ser articulada em termos simbólicos, vai além de todas as satisfações para as quais apela, é demanda de amor que visa ao ser do Outro, que almeja obter do Outro uma presentificação essencial – que o Outro dê o que está além de qualquer satisfação possível, seu próprio ser, que é justamente o que é visado no amor.

Justamente queremos problematizar os efeitos subjetivantes de um laço social que, via de regra, tende a criar subterfúgios no processo de instauração da dialética, demanda e desejo oferecendo formas defensivas e saídas que não se dão sem consequências.

Ao todo, foram seis anos e nove meses de um contato sistemático com várias (no escopo total do trabalho, podemos computar mais de cinquenta redes municipais de educação visitadas pessoalmente) escolas municipais de educação básica das cinco regiões do país com o objetivo de operacionalizar um conjunto de insumos educacionais nomeados como “sistema de ensino” desenvolvidos por uma editora. Sistema esse composto por livros didáticos para professores e alunos, ambiente virtual de aprendizagem, sistema de avaliação, assessoria pedagógica e um sistema

de gestão das informações concernentes aos indicadores do município que poderiam conservar alguma ordem de relação com a educação, tais como o índice de desenvolvimento humano (IDH), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os indicadores econômicos, entre outros. O site do IBGE nos informa a existência de 5.570 municípios no Brasil⁴. Durante o período de trabalho no referido local, houve, concomitantemente, mais de 300 municípios conveniados, com um total de aproximadamente 500.000 alunos usando o sistema.

O objetivo expresso da atividade que desenvolvíamos era dar funcionalidade ao sistema nas redes municipais de educação que o compravam (termo que, em ato, era substituído pelo eufemismo “adoção”), aquisição essa efetivada mediante processo licitatório.

A utilização de termos supostamente menos enunciadores da relação comercial implícita se dava como forma de fazer diante dos movimentos entendidos de resistência ao sistema. Essa resistência, expressa das mais variadas formas por diferentes personagens das redes contatadas, era objeto sistemático de preocupação e manejo por parte da coordenação do projeto, já que havia o anseio de tornar o sistema amplamente aceito pela comunidade escolar e política (o que representava longevidade para o contrato), bem como mais afeito às premissas técnicas do que comerciais, o que nem sempre acontecia.

Por vezes prevalecia o caráter comercial – em que se sobressaía uma relação de cliente x fornecedor –, ou mesmo a resistência se tornava um impedimento de continuidade do trabalho, a ponto de formarem-se movimentos organizados para finalizar o contrato. Outrossim, também aconteciam inúmeras circunstâncias nas quais parecia prevalecer um caráter técnico extremamente produtivo, no qual as questões, geralmente, podiam ser objeto de uma análise criteriosamente técnica, fazendo a relação comercial permanecer em suspenso.

Demonstraremos que os efeitos desse laço podem ser articulados com os cinco discursos propostos por Lacan. Assim, cada configuração discursiva (mestre, histórica, universitário, analista, capitalista) promovia uma série de efeitos – o que parece pertinente antecipar ao raciocínio que desenvolveremos no próximo capítulo, que diz respeito a uma particular curiosidade, a saber, que a teoria lacaniana pressupõe giros discursivos, que levaria a uma mudança na configuração do laço.

⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>.

No entanto, o que leva ao discurso capitalista é uma certa metamorfose desses giros, o que implica uma particular dificuldade em estabelecer sua saída. Logo, afirmar simplesmente que há uma diversidade discursiva que leva sob determinadas circunstâncias a mudanças no agende dominante não responderia a enigmática estrutura do discurso do capitalista, que foge a essa lógica. Assim, o discurso capitalista nos interpela a pensar não apenas como se entra em sua lógica (já que ele não é fruto de um giro discursivo), como também a problematizar qual seria a saída (já que sua estrutura é circular), bem como afirmar que ele não opera segundo a lógica dos giros discursivos presente nos demais discursos.

Ainda sobre o contrato, convém lembrar que, assim como nos demais contratos da administração pública, sabemos que a mudança de gestão (nos referimos à troca de prefeito(a), secretário(a) e equipes pedagógicas) implica sério risco para a continuidade do trabalho. Logo, como estratégia de marketing, para parte dos usuários, o sistema se pretendia neutro, quando não dissociado das implicações políticas, enquanto para outras partes (geralmente lideranças) era um fomentador de estratégias eleitorais (entre elas, reunir pais de alunos para divulgar as ações do sistema na rede).

Assim, em certa medida, o produto conserva o anseio de ser apolítico. Pensar-se-ia nada excepcionalmente relevante tratando-se de um objeto qualquer, contudo, com certa relevância quando o serviço dos profissionais envolvidos era a personificação do produto. A circulação dos produtos, assim entendidos, é um fato político. Negado, por sua vez.

O processo de contratação seguia os trâmites do procedimento licitatório que formalizava a operação de compra e venda, efetuada no primeiro ano de “convênio” pelos encarregados do setor de vendas da referida editora e, após finalizado esse processo, toda a implementação do sistema de ensino se dava sob a coordenação de um funcionário do setor “pedagógico”, do qual fazíamos parte. Embora o objeto a ser licitado tenha sua descrição minuciosa no edital do referido certame, algo perpassava a relação público-privada no que diz respeito ao que o mercado veio nomear como a satisfação do cliente.

Assim, o edital descrevia a estrutura do que é objetivável, tangível, do que é palpável do sistema de ensino (por exemplo, os livros didáticos) e somente em linhas gerais elencava o aspecto intangível, relativo aos serviços (por exemplo, a assessoria

pedagógica), aspecto esse que abria uma dimensão de personalização do sistema com possibilidade de atender anseios dos mais diversos possíveis.

Ou seja, na dimensão do serviço estava dada a oportunidade de atender as expectativas da contratante – nem sempre determinadas a partir de premissas técnicas –, bem como era nessa dimensão que se dava a oportunidade de intervir mais pontualmente com base nas demandas locais, sempre de acordo com o que o laço estabelecido assim o permitia. Como veremos, o laço discursivo dominante permitia, muitas vezes, o desenvolvimento de projetos educativamente relevantes.

Outrossim, a chegada ou a presença do sistema e de seus representantes nas redes, na grande maioria das vezes, tinha a virtude de trazer à tona os mais diversos dilemas de ordem educacional, social, de trabalho, etc. Isso, quando possível manejar adequadamente, permitia a formulação clara do escopo de problemas que nem sempre eram percebidos. É como se pudéssemos afirmar que muitas vezes eram possíveis giros discursivos e a consequente abordagem de questões até então não encaradas.

Embora não tenha relação direta com a presença do sistema – apesar de ser possível produzir uma articulação em torno disso –, a frequência com que encontrávamos um discurso religioso predominantemente cristão nas escolas era algo surpreendente, para não dizer assombroso. De alusões coloquiais de professores até práticas de pequenos ritos nas salas de aula, nos pátios escolares e nas salas de professores. Toda uma variedade de situações que sugerem que o discurso religioso é prática sobremaneira arraigada no contexto das escolas públicas.

Inúmeras ocasiões que, pela reincidência, causavam verdadeira perplexidade a considerar o caráter laico e republicano das instituições públicas. A dimensão e o alcance dessas práticas nos levam a pensar que não se trata da mera preservação do direito a expressão da fé, mas a uma prática sistemática, definida, estruturada e vigente em grande parte dos contextos escolares.

3.3 DESCRIÇÃO DOS INSUMOS QUE COMPUNHAM O SISTEMA DE ENSINO

O presente item não pretende ser uma descrição exaustiva dos insumos, apenas inserir a oportunidade de sistematizar e circunscrever algumas questões que se colocavam em cada um deles e que podem manter uma relação com as categorias que o conceito de discurso capitalista nos permitirá desenvolver.

A utilização dos diferentes insumos se dava das mais diversas formas, não havendo uniformidade entre o trabalho desenvolvido entre diferentes redes de educação, embora o intercâmbio de experiências fosse algo incentivado. A padronização do trabalho, ou seja, permitir uma homogeneidade do formato do trabalho e do conteúdo desenvolvido em todas as escolas da rede, era algo sempre problemático: havia contratantes que manifestavam o desejo expresso de que isso acontecesse, enquanto outros demonstravam receio. Fosse uma questão primária ou secundária, sempre estava presente. Um argumento recorrente de muitos professores em todas as redes era relativo ao fato de que o livro didático promovia um enrijecimento da prática pedagógica, restringindo a autonomia docente e as questões próprias de cada turma, escola ou mesmo município.

Um fator competitivo nesse mercado de parcerias público-privadas⁵ é a criação de insumos que podem conferir maior valor comercial, maior promessa de ter uma “solução” para os diferentes problemas da rede, oferecer diversificação do produto, até torná-lo único no mercado e, em muitas circunstâncias, por isso mesmo, dispensar a concorrência pública.

O propósito não é adentrarmos o âmbito legal, mas mencionar esse aspecto nos ajuda a traduzir algo da dinâmica do mercado e das manobras adotadas para que se tenha sempre algo a oferecer. Esse ponto não é absolutamente desprezível, já que era difundida na editora a premissa de que podemos sempre personalizar o produto, ou seja, não haveria nenhuma necessidade que ficaria desatendida. Isso ajuda a dar a dimensão e a abrangência da especificidade do laço, quando prevalecia a relação comercial. Poderíamos traduzir também da seguinte forma: “nós temos o produto que precisas, basta-nos dizer o que queres”.

Logo, por mais que os elementos que compunham o sistema fossem restritos a quatro ou cinco (ao longo do processo foram agregados novos elementos, e também não era todo o contrato que pressupunha a execução integral do sistema), detalhadamente descritos nos documentos do certame, sempre houveram acordos verbais que abriam possibilidades de adaptação, não somente, mas especialmente

⁵ “Uma breve inserção que pode auxiliar na compreensão dessa parceria pode ser assim descrita: ‘O Estado Brasileiro não possui condições de investir no crescimento econômico apenas com recursos próprios. Dessa forma, com a finalidade de propiciar maior participação do capital privado em áreas fundamentais para o desenvolvimento nacional, criou-se a parceria público-privada’” (Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-administrativo/licitacoes-nas-parcerias-publico-privadas/>).

nos aspectos relacionados aos serviços (reuniões, cursos, palestras, formações, eventos, etc.).

Muito importante também é mencionar que a entrada do sistema de ensino privado na escola pública muitas vezes se dava sobre a alcunha da “inovação”, da “eficiência”, da “modernização”, da “qualidade”, da “parceria”. Laval (2019, p. 68-69) descreve com precisão o quanto esses eufemismos se identificam muito facilmente ao liberalismo presente no campo educacional, ou seja, a constatação de uma “inflação galopante do léxico da gestão no novo idioma da escola. [...] Saberes, inovação, parceria, tudo está ligado a essa lógica que tem o atrativo das visões totalizantes”.

Utilizada então como plataforma eleitoreira, apregoava-se a ideia de que era assim que se podia implementar na escola pública um ensino de qualidade equivalente à escola particular, que era o grande ideal de consumo. Essa forma de “vender” o projeto em questão visava conferir ao mesmo um estatuto de reforma educacional, promessa essa apregoada aos munícipes – os consumidores – das mais diversas formas. A pressuposição de trazer inovação de fora – ou seja, importar tecnologia utilizada na iniciativa privada – imprimia ao laço uma configuração já determinada, e, em muitas ocasiões, passível de torções. Em outras não.

Expor as entranhas da lógica que rege determinadas práticas desenvolvidas na educação nos auxilia não só a aprimorar o diagnóstico (em psicanálise compreendido como atrelado à experiência de transferência, em que o sujeito fala, e o analista, apesar de estar no lugar de agente, faz semblante de objeto *a*), como também fazer falar o sintoma, tal como o concebemos na psicanálise, como uma linguagem cifrada.

Apresentaremos agora uma breve descrição desses elementos que compunham o sistema com a finalidade de oferecer ao leitor uma maior compreensão do processo, bem como nos aproximar da maneira como esses insumos muitas vezes arrefeciam a dimensão mercadológica do sistema – já que é de produtos que se tratam – e incrementavam determinados laços (mercadológicos) em detrimento de outros (técnicos). Os elementos são: o livro didático, o ambiente virtual de aprendizagem, o sistema de avaliação, a assessoria pedagógica e o sistema de gestão da informação.

Ainda uma última ressalva: sabemos que o termo “sistema” no contexto educacional detém uma acepção própria que convém diferenciar do que está se propondo aqui. A nomeação “sistema” designa, nesse contexto que está sobre

análise, meramente um conjunto de elementos (ou insumos, como temos utilizado como equivalentes) que se articulam entre si.

Essa articulação, embora muito incipiente (algumas vezes inexistente), oferecia-se como argumento para as não raras e contundentes denúncias por parte de professores, pedagogos, etc. de que os elementos não interagiam entre si (especialmente as avaliações com os livros). Em muitas ocasiões, essa nomeação foi questionada adequadamente por profissionais, que denunciavam o equívoco do termo utilizado.

3.3.1 Livro Didático

Trata-se de um livro impresso e também digitalizado, consumível (ou seja, fica para o aluno), revisado e reeditado periodicamente (de quatro em quatro anos), que era o eixo central do trabalho em torno do qual se configuravam importantes impasses: a uniformidade do material para as diferentes regiões do país, o grau de complexidade do mesmo – por vezes considerado, pela maioria dos professores, estar acima das possibilidades de aprendizagem dos alunos e por vezes considerado limitante –, a dificuldade em operacionalizá-lo em concomitância com o currículo do município e/ou do estado (com os quais geralmente mantinha divergência na organização dos conteúdos curriculares), bem como a dificuldade de conciliar o trabalho com outros materiais didáticos, como o livro do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a muitas vezes questionada inexistência de uma proposta curricular coerente entre os diferentes anos e ciclos educacionais, os mais diversos impasses no que diz respeito às concepções pedagógicas, algumas vezes incompatíveis com a das escolas e algumas vezes divergentes entre uma área e outra, entre outros.

Poderíamos dizer que o livro tornava palpável, na sua concretude, uma série de impasses não só do sistema como das escolas e redes de ensino. Revelava, dessa forma, suas inconsistências e virtudes. No entanto, era declaradamente o âmbito palpável não apenas suscetível de críticas contundentes, como, muitas vezes, onde se poderia formalizar uma reclamação ou denúncia (na mídia, por exemplo) por alguma inconsistência.

Isso quer dizer que o livro didático em questão consolidava para professores, alunos e pais a concretude do sistema, ou seja, aquilo mesmo que chegava até as mãos de alunos e professores. Enquanto o discurso mercadológico se mantinha a

salvo e encontrava estrategicamente suas saídas, muitas vezes demagogicamente colocadas, o livro podia ter o estatuto de uma “prova” (no sentido de comprovação). Embora pudesse se dizer (pelos argumentos apresentados acima) pedagogicamente vulnerável, poucas vezes era enfrentado ou confrontado categoricamente.

Como mencionado acima, em um número considerável de municípios se colocava a problemática dos livros do PNLD. Em alguns casos, os livros eram usados concomitantemente; em outros, os livros do PNLD eram desprezados, enquanto outras redes ainda abriam mão do recebimento do PNLD.

Desse insumo também é importante destacar o fato de que ele deveria – por força de garantir a funcionalidade do sistema de ensino – se constituir como o eixo central do trabalho e ganhar o estatuto de elemento ordenador do mesmo, em torno do qual gravitam aqueles que o viabilizavam dessa forma, sejam professores, alunos ou a equipe técnico-pedagógica.

É importante registrar o fato de que em muitas circunstâncias ouvíamos (de pais, por exemplo) que o livro didático era o primeiro livro de propriedade de alguns alunos.

Outro fator muito importante diz respeito ao qualificativo “livro” para o que via de regra era designado “apostila”. Havia verdadeiras campanhas para a disseminação da ideia de que o coloquialmente chamado pela comunidade escolar de “sistema apostilado” fosse elevado ao estatuto de livro, o que faz figurar – ou não – a imagem do autor. Sabemos que a escolarização do conhecimento pressupõe uma certa forma de tradução, muitas vezes devidamente viabilizada por materiais didáticos. Não negamos esse aspecto.

Não obstante, queremos dar o devido peso para o que isso implica, por um lado, para o apagamento e desvanecimento da autoria e, por outro lado, o enaltecimento e a entronização do “objeto técnico” (que desenvolveremos nos capítulos seguintes). Deve-se ressaltar que, muito embora o Ministério da Educação, através do Plano Nacional do Livro Didático, estabeleça as diretrizes para a elaboração dos materiais, essa exigência é aplicável aos materiais que são inscritos via Ministério da Cultura para aqueles que participam dessa seleção e são disponibilizados aos municípios gratuitamente. O sistema de ensino em questão não participa desse programa, logo, não necessariamente precisa seguir as mesmas diretrizes.

3.3.2 Ambiente virtual de aprendizagem

Consiste num ambiente virtual que oferece ao usuário uma ampliação e uma diversificação do conteúdo apresentado no livro didático. Cada usuário (secretários, diretores, pedagogos, professores e alunos) tinha um acesso e recursos próprios. A operacionalização desse ambiente exigia que cada usuário efetuasse um cadastro para o qual era fornecida uma senha. Feito isso, era necessário que a escola tivesse um laboratório de informática com acesso à internet, com certas especificações técnicas que grande parte das escolas não dispunham. O acesso do usuário através de seu login poderia ser efetuado de qualquer lugar com acesso à internet.

O relevante de se destacar nesse aspecto é que a presença de recursos tecnológicos na educação era veiculada de maneira a consistir num imperativo procedente de uma suposta exigência social chancelada por argumentos tecnocientíficos que apontavam sua relevância para determinados modelos de aprendizagem. Embora a literatura especializada já anunciasse que os efeitos da presença da tecnologia na educação não haviam causado a revolução esperada, a falta de perícia no uso desse recurso assumia a responsabilidade pela não ocorrência dessa revolução prevista pela presença do sistema, ou seja, ele não traz os resultados esperados pela imperícia ou pela falta de uso de seus recursos.

Retiramos aqui um dos traços fundamentais da proletarização dos sujeitos: o produto é que determina o lugar e valor do usuário (aqui, consumidor). Com o intuito de estabelecer uma diferença ao proletário do contexto capitalista, Alemán (2018, p. 61, tradução nossa) aponta que o neoliberalismo nos leva a reconhecer o que chama de “novas figuras históricas”: o “consumidor-consumido, o empresário de si mesmo, o *deudor* permanente de sua própria vida, a lógica de ganhador-perdedor, em todas as dobras mais íntimas do vínculo social, a vida matável, sem luto e sem duela”⁶. A isso que Alemán vai denominar como figuras contemporâneas emergentes no tempo do neoliberalismo, vislumbramos o novo proletário. Retomaremos essa questão no capítulo sobre a proletarização dos sujeitos.

⁶ “consumidor consumido, el emprasio de sí mismo, el deudor permanente de su propia vida, la lógica del ganador-perdedor en todos los pliegos más íntimos del vínculo social, la vida matable, sin luto y sin duelo”.

Além dos sérios e, muitas vezes, insuperáveis impasses estruturais encontrados na maioria das escolas e que inviabilizavam a efetivação do recurso, eram recorrentes e sistemáticos os problemas provenientes de uma falta de familiaridade na operação do recurso, prioritariamente por parte dos professores.

Nas redes onde essa problemática não aparecia era um sinal evidente de que o recurso estava sendo ignorado. Ou seja: havia um notável analfabetismo tecnológico, que resultava numa consistente resistência a esse recurso tecnológico. Essa familiaridade era exigida sob o risco de tornar intransponível a distância abissal entre gerações. Enfim, a promessa de que a própria tecnologia pudesse operar essa ligação rompida entre as gerações pelo próprio advento da tecnologia.

Importante salientar que mesmo nas poucas redes ou escolas que contavam com laboratório de informática com internet, algumas até mesmo com técnicos de informática que apoiavam as atividades em laboratório, havia problemas na estrutura do recurso. Mencionamos isso para não configurar que o problema desencadeado pelo ambiente virtual de aprendizagem era puramente de imperícia dos usuários ou de estrutura da rede.

Esse recurso pertencente ao sistema de ensino é o que mais impunha o imperativo da inovação no contexto educacional, relegando aos professores que não faziam uso do mesmo um lugar de anacronismo, de proscrito, de obsoletismo. A introdução dessa ferramenta impositivamente deveria se dar em nome do sistema e da demanda de inovação. Qualquer ação pedagógica que prescindisse desse instrumento, independentemente de sua potência em enlaçar o aluno na aprendizagem, poderia estar sujeita a questionamentos. É possível entrever aqui uma forte relativização da autoria docente, que fica, nos seus pequenos detalhes, sujeita a vontades caprichosas provenientes de um lugar exterior ao que instaura o laço educativo. Poderia ser traduzido da seguinte maneira: “uso o ambiente virtual porque o sistema me obriga a fazê-lo”.

3.3.3 Sistema de Avaliação

Havia pelo menos dois tipos mais comuns de avaliação. Um deles era elaborado a partir da Teoria Clássica dos Testes – TCT, utilizada de maneira menos formal (com menos protocolos), e outra elaborada a partir da Teoria de Resposta ao Item – TRI (mesma teoria utilizada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino

Médio – ENEM, em alternativa à Teoria Clássica), aplicada em anos, períodos e áreas específicas. Nenhum deles tinha o objetivo de avaliar a eficiência do sistema na rede, mas o propósito de aferir a aprendizagem dos alunos ao longo da vida escolar e de estabelecer uma conexão tanto em termos de estrutura como de resultado obtido com as formas oficiais de avaliação na educação básica formalizadas através do Provinha Brasil e do Prova Brasil, além daquelas realizadas por alguns estados da federação.

Como sempre consistiu num ponto nevrálgico para toda teoria educacional, a avaliação aqui também concentrava grandes controvérsias. Para o propósito que aqui se delineia, destacaremos duas importantes:

1. O fato de desencadear, em inúmeros casos, uma prática escolar determinada pelos requisitos avaliados; assim, o sistema de avaliação ou o instrumento utilizado para tal determinava tanto o que deveria ser ensinado, como também a forma que deveria ser ensinado, a ponto de constituir, em alguns casos, o que se convencionou chamar de “simulados”, nos quais os alunos poderiam exercitar – um eufemismo para treinar – tanto o domínio do conteúdo, como familiarizar-se com a estrutura do enunciado (não comum, no caso de enunciados organizados com base na Teoria da Resposta ao Item, aos utilizados rotineiramente em sala de aula);

2. O instrumento adquire um estatuto de autonomia e infalibilidade. O objeto de avaliação, a prova, o item (como é chamada a questão na TRI), fruto das teorias mais elaboradas, sintetizava uma capacidade praticamente infalível de aferir tanto o ensino quanto a aprendizagem. E o mais notável: nem alunos, nem professores detinham o domínio da “tecnologia de conhecimento” embarcada no instrumento. Podemos anuir que as informações estão disponíveis a todos e buscar desvendar a lógica implícita no processo de avaliação que estava ao alcance de quem quer que fosse. Não obstante, há que se apontar também para o fato de que assumir novas metodologias, novas teorias e novas didáticas é o conteúdo expresso que faz funcionar um tipo de determinado laço social. Ou seja, a maneira com que os insumos propostos pelo sistema de ensino são assimilados pelo professor e mesmo pelo aluno e essa relação com esses objetos definem uma determinada posição desses sujeitos diante deles.

É como se esses objetos fossem capazes de definir a posição do sujeito, tal como aparece no discurso capitalista ($a \rightarrow \$$). Portanto, não se quer aqui destacar a coerência e o valor do que surge de inovação, mas revelar que isso coloca em funcionamento um determinado tipo de estrutura discursiva, que, quando relacionada

ao âmbito educativo, rebaixa o processo educativo à lógica de mercado, tornando o saber um produto e os alunos e professores consumidores proletarizados.

Esse processo que tentamos circunscrever consiste precisamente na retirada de saber dos trabalhadores e sua incorporação ao objeto de consumo. Não é necessário, embora seja oportuno, apontar o quanto isso se dá de maneira sistemática. É tal processo que Laval (2019, p. 55) descreve, ao afirmar que:

[...] no próprio processo de produção, os ‘conhecimentos vivos’, incorporados nos trabalhadores, foram captados e substituídos por saberes formalizados, que se impõem como fonte de instrução e norma externa aos atos profissionais, saberes que se tornaram atributos de certas categorias de assalariados. O taylorismo, nesse sentido, é apenas um momento de uma longa evolução. O desenvolvimento da ciência em um dos polos da sociedade e a capitalização dos saberes técnicos na esfera da produção conjugaram seus efeitos para transformar ‘a ciência’ em um estoque de conhecimentos úteis à produção, incorporados nas ferramentas, nos códigos e nos programas.

Dada sua relevância, retornaremos a isso como uma categoria de análise a partir dos efeitos de um laço estabelecido como decorrência de um deslocamento de saber. Por exemplo, não se está argumentando sob a perspectiva de uma suposta autonomização de inteligência artificial, senão afirmando que o que se pretende autonomizar é a posição do sujeito (indivíduo) perante o que lhe causa, no caso do discurso capitalista, o objeto.

Ou seja, a “tecnologia embarcada” no objeto se encarrega de destituir o sujeito que não o domina. Alemán (2003, p. 29) lembra o advento da técnica a partir do que designa o “objeto técnico”, e conclui: “o Discurso Capitalista universalizou o objeto técnico”. Com isso, queremos afirmar que esse “objeto técnico” é, em nosso caso, o sistema de ensino.

É precisamente em relação a isso que Lebrun (2004, p. 68) chamará de “totalitarismo pragmático”, sobre o que

[...] deve-se entender a autonomia adquirida por um sistema organizado em torno de uma lógica que pretende dar conta racionalmente de tudo, a tal ponto que chegaria – sem deliberadamente querer, mas também não querendo saber – a não mais deixar lugar para o sujeito. A disposição do discurso tecnocientífico para ser esse sistema simbólico que pretende dar conta do real e a partir do qual, como parece que se deixa crer, tudo se origina, o deixa inteiramente congruente com tornar-se esse sistema.

Embora possa parecer algo de menor importância, uma avaliação e seus resultados são processos que alteram a rotina escolar como um todo. Elas constituem um “currículo informal” (já que determinam para além das propostas curriculares – para as quais uma rede é autônoma – o que, quando e como deve ser ensinado) em torno do qual se organizam as práticas. Não são nada banais para o funcionamento de uma escola ou rede as angústias mobilizadas diante do resultado, as estratégias de enfrentamento (simulados, etc.) e as controvérsias geradas.

Sabemos o quanto a forma com que os resultados das avaliações formais são divulgadas e abordadas pela opinião pública tendem a formar opinião. Logo, é oportuno salientar que os diferentes microcosmos do poder – salas de aula, escolas, redes, municípios – operam de maneira preventiva e defensiva em relação a isso. Há efetivamente um uso declarado dos resultados de diferentes formas de testagens, ou seja, qualquer forma de levantamento de informações ou índices em geral serve a uma determinada lógica que opera com essas informações a partir de uma determinada lógica.

Assim, sabemos que o resultado das avaliações utilizadas seriam objeto desse uso. Produzir informação e alimentar o mecanismo que opera com essas informações a partir de uma ótica de interesses que a orienta é oferecer combustível a essa lógica, o que é um desmonte de seus propósitos educacionais. Não é necessário se deter nos diferentes mecanismos institucionais criados para premiar ou punir os diferentes envolvidos nos resultados. Basta, para nosso propósito, ratificar o fato de que são processos que subvertem consideravelmente a relação educativa, os propósitos avaliativos e a geração de indicadores.

Embora em muitas ocasiões e contextos havia um interesse diagnóstico nos processos avaliativos, nem sempre esse interesse era resguardado. Em alguns contextos havia um uso profícuo dos resultados, de maneira a desencadear intervenções muito profícuas (análises, cursos, etc.); em outros, os resultados eram utilizados para contra-argumentar os índices das avaliações oficiais, ou então desprezados.

Disponibilizar um instrumento avaliativo, elaborado por um terceiro, que supostamente detém a “tecnologia” do recurso, ou seja, um conhecimento especializado para esse fim, cujo resultado direta ou indiretamente irá influenciar sua rotina de trabalho, insere os participantes do processo (especialmente alunos e

professores) numa condição subjetivamente problemática. Interessa-nos problematizar a intensidade e densidade dessa forma de desalojamento subjetivo, bem como seus efeitos no laço educativo.

Saliento, novamente, que o propósito não é fazer generalizações, tampouco reduzir a coerência e capacidade das referidas teorias em sintetizar algo em torno dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, mas apenas destacar que, quando o instrumento se inscreve no contexto educacional a partir do referido discurso capitalista, ele é radical e potente em determinar os lugares a partir dos quais os sujeitos em questão serão tomados, a saber: igualar a todos como operadores do instrumento, que, por sua vez, é soberano. Uma tirania, um totalitarismo do objeto.

Por fim, cabe entrever aqui o anseio do mercado de que o excedente de tecnologia fabricada seja utilizado para poupar ao sujeito sua parte na tarefa de aprender. Alguém precisa consumir isso. Ou engolir. Voltaremos a esse ponto quando problematizaremos o alcance do conceito de Reprodutividade Técnica de Walter Benjamin, articulando-o às categorias de vivência e experiência para pensar a configuração que adquire no laço capitalista e os efeitos sobre a transmissão, a dívida simbólica e a criação de subjetividades.

3.3.4 Assessoria pedagógica

Esse serviço designado como assessoria pedagógica foi constituído para garantir a funcionalidade do sistema de ensino de maneira a estabelecer orientações claras sobre o uso do livro didático e sua articulação com os demais insumos do sistema de ensino, bem como para suprir uma suposta lacuna de formação dos professores tão frequentemente apresentada como demanda pelos municípios contratantes.

A assessoria era formalizada por meio de encontros presenciais com duração variável de acordo com o estabelecido em contrato. As demandas formalizadas por cada município ou escola nem sempre eram atendidas de maneira personalizada, sendo em grande parte formatadas dentro de temáticas genéricas do campo da educação ou específicas dentro de cada área do conhecimento, sem, no entanto, resguardar uma relação direta com os dilemas enfrentados pelas escolas que receberiam os referidos cursos.

Esse apontamento é relevante na medida em que revela a consistência de promessa contida na comercialização do objeto (um parêntese apenas para mencionar que o edital que prevê a realização do processo licitatório especifica detalhadamente o material que quer comprar, num item denominado *objeto*). Vender é aproximar, ainda que retoricamente, um objeto aos interesses do cliente.

Por um lado, havia um recorrente pedido por parte das equipes técnicas da rede e das escolas de que os cursos instrumentalizassem o professor no manuseio do livro didático, em sua utilização e nas suas interfaces com os demais insumos (ambiente virtual de aprendizagem, avaliações, etc.). Consistia num pedido explícito de uma procedimentalização minuciosa, de um passo a passo do trabalho com o sistema de ensino, uma forma de instrumentalizar as chamadas “orientações metodológicas” para uso do material.

Essas orientações eram descrições detalhadas de como a sequência de atividades existentes no livro deveriam ser desenvolvidas. Dentro do recorte que fazemos, podemos afirmar que consistiam numa espécie de “manual do usuário” (já que descreviam minuciosamente como utilizar o instrumento). Esse pedido muitas vezes traduzia também o anseio de um número considerável de professores, no qual se podia ler diferentes apelos, dentre os quais destacamos: alguns já resignados subsumiam-se às diretrizes do outro; outros angustiados e desconfortáveis por não saber se confiavam em sua experiência docente, nos colegas, coordenadores, orientações ou nos assessores da empresa contratada – de qualquer forma, havia uma destituição do lugar de agente desses professores; outros ainda, que cumpriam por formalidade; e muitos outros, indignados.

Outro aspecto que torna relevante mencionar o valor que ganhava a observância rigorosa desse “manual de instruções” se dá pelo fato de que, quando sobrevinham questionamentos sobre a efetividade do uso do sistema para a rede, a falta de rigor nas orientações era apontada como fator determinante. Com isso, a retórica de que muitas vezes os “usuários” (especialmente coordenadores, professores e alunos) ou não estavam aptos ou requeriam maior tempo de formação para o uso adequado do instrumento ganhava consistência, especialmente entre as lideranças (equipe técnica, secretários de educação, etc.). Assim, o que se pretende apontar é a soberania do instrumento, do objeto.

Levados a rigor, esses pedidos resultariam num modelo de aula que deveria ser replicada em sala pelos professores, à revelia das condições locais. A sala de aula seria uma “metaexperiência” de ensino-aprendizagem. Alunos e professores estariam performando um laço ordenado em torno do objeto, o sistema de ensino.

Por outro lado, independentemente da tônica que cada formação tomava, é imprescindível destacar que ela sempre representava um momento de tensionamento, já que na maioria das vezes os cursos eram realizados presencialmente com representantes do sistema e das equipes das redes (secretários de educação, equipe técnica, diretores, coordenadores, professores), nos quais a possibilidade de debate e circulação da palavra em torno das problemáticas estava dada.

Inúmeras vezes era o momento em que a inconsistência do objeto era denunciada pelos professores – inconsistência essa que pode ser lida com um valor significativo, já que muitas vezes pretendia traduzir que, por mais que os instrumentos retivessem a qualidade prometida, não se podia, sustentado nisso, negar a impossibilidade estrutural da educação. Ou seja, enquanto a problemática era tecida no entorno do objeto (de suas virtudes e fragilidades), em certa medida deixava-se de lado a possibilidade de pensar que os desafios traduziam o mencionado impossível da educação.

É importante destacar o quanto esse momento de tensionamento implicava na possibilidade de nomear a incompletude da engrenagem (alusão a uma perspectiva mecânica do processo de colocar em funcionamento um instrumento), e, na possibilidade de colocar o objeto em segundo plano, conseguíamos convocar no professor um saber que lhe autorizava.

Quando esse tensionamento tinha lugar (quer pelo manejo do professor encarregado do curso, quer pela equipe técnica em questão não operar pelo silenciamento), o debate era nomeadamente profícuo. Se a circulação de produtos, ou seja, a oferta de objetos, visa emudecer, amordaçar, silenciar os sujeitos – uma eterna mamadeira na boca da criança faminta – sempre que uma ocasião de encontro entre os sujeitos se dava e a palavra circulava, algo estremecia na ordem estabelecida e provocava, algo da ordem de giros discursivos.

A proficuidade da palavra podia ser medida pela suportabilidade que os sujeitos em questão (sejam representantes da rede, sejam representantes da editora) tinham em relação à incompletude do objeto. A riqueza da interlocução estava dada pelo laço

discursivo estabelecido e, antecipando, cada laço discursivo implica uma modalidade de defesa frente à incompletude do objeto (castração).

Ou seja, possibilitar que os dilemas educacionais fossem problematizados para além dos insumos, que os impasses pudessem ser nomeados sem a ânsia de serem respondidos (com um saber *prêt-à-porter* ou por um objeto – o que dá quase no mesmo, já que esse saber tem o estatuto de uma mercadoria), que as dificuldades pudessem ser expressas sem a ameaça de retaliação; estava nessa alternativa a possibilidade de provocar os giros discursivos (particularmente, do mestre, do universitário, do histérico). Falar compromete. No entanto, lembra Lacan, nem toda fala é plena.

Via de regra, a entrada de um sistema de ensino numa rede pública de ensino traz a promessa veiculada de uma equiparação da “qualidade” da educação pública com a rede particular de ensino. Por inconsistência do objeto queremos sinalizar não sua falta de qualidade, mas o fato que a lógica de mercado sempre opera por obturar a impossibilidade estrutural da educação, ou, dito de outra maneira, de que o objeto é sempre parcial.

Por fim, cabe destacar um último elemento que pode contribuir para a problematização e que diz respeito a uma característica marcante da lógica do mercado capitalista e que comparece na experiência em questão.

Havia pelo menos duas formas de sistematizar a satisfação do cliente, além de outras que coletavam dados de maneira informal (como eventuais pesquisas de satisfação empreendidas por outros setores da editora, ou mesmo telefonemas e/ou visitas de pessoas estrategicamente inseridas para aferir o nível de satisfação do cliente).

Uma dessas formas era através de um formulário padrão impresso respondido voluntariamente por todas as pessoas que participavam de qualquer atividade relacionada ao convênio. Não obstante, essa avaliação era composta por elementos relacionados, especificamente, aos aspectos do curso ou da atividade em questão (organizada sob a forma de perguntas objetivas e descritivas), e via de regra o dado produzido pelo referido instrumento era generalizado como se traduzisse a totalidade do sistema.

Não raramente esses instrumentos eram tabulados e se convertiam num gráfico de satisfação, apresentados aos responsáveis pela contratação como forma

de corroborar a efetividade do trabalho desenvolvido. Esse instrumento levantava informações especialmente sobre a pessoa responsável pela atividade, que, por sua vez, tinha seu desempenho dentro da editora medido também pelo nível de satisfação apresentado pelos clientes.

Essa lógica estabelecida e praticada sistematicamente exercia uma força de empuxo dos sujeitos em torno da satisfação, que muitas vezes não se conseguia deslocar. Cliente satisfeito (independentemente pelo quê) era um indicador de qualidade. A prática instituinte da relação com o cliente era prioritariamente a satisfação, já que em princípio era esse o fator que conferia longevidade ao contrato. Causava-nos perturbador estranhamento o porquê dos esforços (financeiros, inclusive) serem voltados para satisfação e não para uma qualidade técnica, quando esta podia garantir aquela.

Outro instrumento utilizado era uma pesquisa de opinião realizada com professores, alunos e pais, com questões objetivas relativas ao sistema de ensino como um todo, bem como contemplando questões concernentes aos demais serviços oferecidos pela rede municipal, tal como merenda e transporte escolar, atendimento nas escolas etc.

Esse instrumento foi minuciosamente elaborado de forma a resguardar o sistema, ou seja, mesmo as questões que abordavam o sistema eram formuladas de maneira que o protegia, já que o resultado era tabulado e gerava gráficos demonstrativos das informações levantadas sobre o nível de satisfação de professores, pais e alunos.

Como mencionamos anteriormente ao falar das avaliações, da mesma forma as informações aqui obtidas eram “utilitarizadas”, via de regra, em prol do sistema. Muitas vezes compunham relatórios finais nos quais eram supostamente descritos os benefícios da presença do sistema na rede, relatórios esses entregues às autoridades (secretários, prefeitos, vereadores, candidatos a prefeito etc.).

Embora esse elemento ilustrado aqui pelas formas de obtenção de dados sobre o índice de satisfação do cliente nem sempre fosse fator decisivo para consumir uma nova venda, ele geralmente era utilizado como fator de convencimento às instâncias encarregadas da decisão sobre os projetos implementados pela rede. Sabemos o quanto a lógica do mercado é hábil em fazer dados falarem a seu favor.

Esses e outros dados levantados constituíam um “poder bélico” na luta pelo mercado. O termo “bélico” não é utilizado aqui de maneira inescrupulosa; ele pretende apenas nomear e conferir um estatuto fidedigno a uma espécie de violência silenciosa que permeia o laço capitalista. Pretendemos desenvolver oportunamente a hipótese de uma relação entre essa violência silenciosa que perpassa o discurso capitalista no ambiente escolar e sua conexão com outras formas de violência ali constatadas.

3.3.5 Sistema de gestão das informações

Consistia num instrumento para se efetuar a reunião e a gestão de alguns indicadores do município em questão diretamente relacionados com a educação ou que com ela mantêm alguma ordem de relação, tais como: se a rede contava com programa de aceleração, taxa de concluintes, presença de bibliotecas e laboratórios de informática, formação de professores e gestores, presença de conselhos, taxa de aprovação, existência de projetos de leitura, escolas de tempo integral, projetos extracurriculares, transporte escolar, merenda, uniforme, material escolar, condição física das escolas, etc. Assim, tinham um valor de levantamento de diagnóstico.

Essas informações eram obtidas através de um formulário respondido pelo(a) secretário(a) de educação ou por alguém por ele(a) designado(a), e condensavam mais de uma centena de dados sobre a rede. Essas informações geravam gráficos que visavam fornecer parâmetros estatísticos seguros para implementar ações de gestão. Ele cumpria algumas finalidades no processo, embora pouco relacionadas com sua suposta vocação, já que havia outros dispositivos semelhantes, governamentais ou não, que reuniam e disponibilizavam essas informações gratuitamente, bem como pelo fato de que raramente a gestão de uma rede de ensino era empreendida resguardando argumentos técnicos (ou seja, com base no estudo dos diferentes indicadores da rede, entre outras coisas), mas políticos, no sentido de ações que correspondam ao restrito anseio dos dirigentes, na maioria das vezes interessados na repercussão popular das referidas ações e das implicações eleitorais em que resultavam.

Duas finalidades de caráter funcional eram atendidas: por um lado a descrição desse instrumento permitia atender um diferencial na disputa de mercado durante o processo licitatório (acrescentar tópicos à descrição do objeto de licitação, permitia estabelecer uma diferença com os demais concorrentes e, por muitas vezes,

dispensá-lo de concorrência), e por outro veiculava a promessa da tradução em gráficos das problemáticas da rede passível de ser visualizada na sua totalidade na tela do computador, acessível a qualquer tempo e lugar, bastando estar logado.

Pensamos ser oportuno destacar que a tecnologia utilizada para esse fim, o saber “embarcado” na ferramenta, a possibilidade de cruzar informações de diferentes fontes e a capacidade de viabilizar análise de dados é notável, assim como é notável sua eficácia em incrementar a lógica do mercado.

Novamente vale destacar o quanto o mercado é prodigioso em reunir informações e dados que são manipulados de acordo com a sua lógica, resguardando seus interesses.

Isso posto, seguiremos com uma interpelação desse equipamento técnico designado aqui como sistema de ensino, pelo matema do discurso capitalista, especialmente em três âmbitos: 1. De postular a produção de uma subjetividade a partir desse laço capitalista; 2. Do estilhaçamento do comum e da experiência promovida pelo discurso capitalista; 3. De como o sistema de ensino consolida o estatuto do objeto tecnocientificista. Por fim, vamos delinear a potência totalitária desse tipo específico de “contradiscurso” (ALEMÁN, 2014).

4 DA NOÇÃO DE DISCURSO AO DISCURSO CAPITALISTA: UM PERCURSO EM LACAN

Tudo o que vocês são fica no âmbito das
consequências do discurso.
De um Outro ao outro, Lacan

*Hay un solo malestar en la civilización:
El Discurso Capitalista.*
Jorge Alemán

4.1 O ACONTECIMENTO DA TEORIA DOS DISCURSOS EM LACAN: O ESBOÇO DE UMA PROBLEMÁTICA

Como apreender a determinação do laço social? Qual sua lógica de funcionamento, a dinâmica que o constitui, o combustível próprio de seu circuito e quais são suas perdas? Sob que ordenamento esse circuito opera? Há como otimizar seu aparelho para operar com uma retroalimentação de maneira a criar um sistema autônomo, fechado sobre si, em que a eficiência opera unicamente para manter o sistema em funcionamento e que inclusive o que se “perde” (ou “ganha”) é energia transformada em trabalho e cuja máxima que o governa se dá sob a forma de imperativo: Gozal? Foi tangenciando essa problemática que Lacan gradativamente postulou o que veio a chamar de Discurso Capitalista⁷.

O conceito corrente de discurso entre os lacanianos é o que faz laço social, de onde Dunker (2016, p. 17) depreende a noção de que “o discurso é um laço social que não se reduz à soma das suas falas individuais, mas é uma espécie de condição de possibilidade para um conjunto de enunciados possíveis”. Com isso, Dunker nos ajuda a capturar a parcela de estrutura contida no matema dos discursos, diferenciar discurso de fala e atrelar o conjunto de enunciados possíveis à sua estrutura.

Para Birman e Hoffmann (2017, p. 125), foi no Seminário XVI, intitulado “De um outro ao Outro”, ocorrido entre 1968 e 1969, que “Lacan começou a desenvolver o conceito de discurso em psicanálise, de maneira teoricamente decisiva. Lacan

⁷ Em sua obra, Lacan se refere ao conceito por vezes como “Discurso do Capitalista”, e em outras simplesmente “Discurso Capitalista”. O mesmo ocorre com diferentes comentadores de sua obra. Optamos por ausentar a preposição “do”, já que, de certa maneira, o estatuto do agente do referido discurso coaduna com uma certa “virtualidade” própria tanto de um mercado globalizado, de uma economia financeira, como de uma figura espectral, um Grande Outro não barrado.

escolhe para início desse seminário a frase ‘A essência da teoria psicanalítica é um discurso sem palavras’”. Ainda segundo os mesmos autores, tem-se aí o que seria um outro ponto de partida teórico para Lacan, o início da formulação do discurso como laço social e, para Kaufmann (1996), o marco do que se depreenderá com um “enriquecimento progressivo”.

Gonçalves (2000, p. 25) esclarece que

Se é discurso sem palavras, o é à medida que não se define discurso em termos de uma classificação, na qual o fazer parte de uma certa classe confere propriedades ou características específicas ao elemento que ali venha se colocar. É sem palavras desde que o enfoque não se pretenda descritivo. Sem palavras, também, porque é uma estrutura; [...] Ainda discurso sem palavras porque a questão é a de uma escrita do discurso, sendo, portanto, a via da letra, contemplada como fundamental.

É nesse seminário que Lacan desenvolverá a ideia de que a psicanálise é um discurso, definindo, portanto, a própria psicanálise como um discurso (o que entrará para o rol das definições do que é a psicanálise), e ainda uma articulação profundamente valiosa entre saber, verdade e gozo. No entanto, antes de adentrarmos a essa especificidade deveras muito importante, vamos nos ocupar de encontrar as pegadas, os rastros que levaram Lacan a essa formalização.

Para circunscrever esse percurso, convém sinalizar que Lacan se insere no contexto do estruturalismo, que exercerá de diversas formas e por diferentes autores uma influência em seu pensamento. É da linguística que obterá os critérios de cientificidade que permitirão a sustentação de sua proposição de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem e como discurso, portanto, localizando já em Freud os equivalentes dessa descoberta, nos processos psíquicos primários então denominados de condensação e deslocamento, encontrando seus equivalentes em Jakobson, como metáfora e metonímia, e em Saussure, como significante e significado.

Nesse momento da constatação de que na descoberta do inconsciente por Freud já estão presentes a lógica de interação desses diferentes planos é que Lacan se refere a Freud como primeiro estruturalista.

Na ocasião em que Foucault realiza a célebre conferência “O que é um autor” (1969), Lacan está presente e avaliza, inclusive com um comentário ao final da conferência, o entendimento apresentado por Foucault de que Freud e Marx eram fundadores de uma discursividade e que a própria ideia e conceito de “retorno a” –

empreendidos por Althusser no que tange a Marx e por Lacan no que tange a Freud – comprovam a possibilidade da escrita de outros textos a partir do ato de instauração discursiva do marxismo e da psicanálise.

Birman e Hoffmann (2017, p. 122) lembram que nessa conferência “o que estava em pauta, entre outras coisas, eram os pressupostos teóricos para se pensar rigorosamente uma epistemologia da psicanálise, na sua evidente diferença teórica com o campo das ciências naturais”. Em relação a essa diferenciação, propõe estabelecer uma diferença entre o discurso científico e o discurso da formação discursiva, diferenciação essa diretamente relacionada à função do autor, donde o título da referida conferência.

A marca indelével de Marx no marxismo e de Freud na psicanálise seriam a assinatura de que esses campos pertencem às formações discursivas, cuja definição implica um movimento de *retorno permanente* aos autores fundantes.

Portanto, para Foucault, a psicanálise não seria um discurso científico propriamente dito, mas efetivamente uma formação discursiva, de forma que a função autor estaria naquela em pauta pelo retorno permanente às fontes constitutivas da psicanálise, qual seja, o discurso freudiano (BIRMAN; HOFFMANN, 2017, p. 123-125).

Nessa conferência de Foucault, Lacan encontra não as bases para sua proposição do projeto de “retorno a Freud” e do conceito de discurso, já que ambos estavam em andamento, mas reconhece algo de uma verdade que lhe retorna do campo do Outro. Isso pode ser depreendido do seguinte trecho da participação de Lacan na referida conferência:

Recebi o convite muito tarde. Lendo-o, notei, no último parágrafo, o “retorno a”. Retorna-se talvez a muitas coisas, mas, enfim, o retorno a Freud é alguma coisa que eu tomei como uma espécie de bandeira, em um certo campo, e aí eu só posso lhe agradecer; você correspondeu inteiramente a minha expectativa. A propósito de Freud, evocando especialmente o que significa o “retorno a”, tudo o que você disse me parece, pelo menos do ponto de vista em que eu pude nele contribuir, perfeitamente pertinente (LACAN *apud* FOUCAULT, 1969, p. 39).

Não obstante o comentário de Lacan se restrinja à noção de “retorno a”, o estatuto de “discursividade” presente na fala de Foucault virá corroborar a dimensão estrutural do discurso enquanto conceito lacaniano. Quando Foucault destaca a função autor, busca diferenciar esta da de um indivíduo qualquer. Logo, como aponta Gonçalves (2000) citando Roudinesco, estava no horizonte um contexto político,

institucional (relacionado tanto às manifestações estudantis na França em 68, como a Revolução Cultural Chinesa, na qual a esquerda maoísta renovou a esperança de uma consciência revolucionária), bem como intelectual (se referindo a Foucault e a Michel Pêcheux).

Na aula do dia 26 de fevereiro de 1969, inscrita no seminário XVI “De um Outro ao outro” como “O acontecimento de Freud”, Lacan marca a atual localização a que seu discurso os enveredou (a ele e aos que o acompanham), a partir de uma retroação sobre o caminho percorrido de onde obtém um efeito de esclarecimento. O próprio título “De um Outro ao outro” é denotativo desse percurso. Para operar essa demarcação da posição, ele retoma o seminário sobre a ética, em que, entre outras coisas, diferencia a ética do psicanalista que “não faz esboço” (LACAN, 2008, p. 185) para a ética da psicanálise, cujo ponto primordial é designado pelo real.

Esse ponto será relevante para nosso empreendimento por sua uma relação direta com a categoria de impossível e de gozo, categorias cuja aparelhagem provocará efeitos no que especifica o laço próprio do discurso capitalista. A hipótese é de que sustentar algo da ordem do real e do impossível diz da ética da psicanálise e diz também de um fundamento do ato educativo.

Nesse percurso, Lacan (2008, p. 186) ainda demarca a cilada do sentido, como a direção oposta a que a “interposição severíssima” entre real, simbólico e imaginário pode indicar, prevalência essa (do sentido) que virá a ser designada, em nossa opinião, como gozo do sentido. Aqui articula-se sentido, ficção e verdade, que levará à conhecida formulação: “a verdade, digamos, por si só, tem uma estrutura de ficção” (LACAN, 2008, p. 186), o que vai demarcar a relevância da posição da verdade no aparelho discursivo, posição essa desarticulada e invertida pelo discurso capitalista.

Para Lacan (2012), a *posição difícil* – e que em Freud é descrita como *impossível*, viabilizada pelo discurso capitalista – coloca o saber (S2) no lugar da verdade, ou seja, inscreve a verdade como semi-dita. Essa peculiar posição do saber e da verdade, bem como o estatuto de cada uma (o saber é inconsciente e a verdade é semidita), é uma das especificidades que o discurso do analista veicula e que o discurso capitalista inverte. Portanto, posição de não identidade entre o lugar, já que o lugar de onde exerce sua função faz semblante com o objeto a separado por uma barra de recalque com o termo S2 que designa o saber no lugar da verdade.

Muito provavelmente a seguinte frase de Lacan (2012, p. 190) é ilustrativa para designar a relação do psicanalista com o saber e a verdade: “da minha parte, não sou um livre-pensador, sou forçado a me ter ao que digo”. Isso quer dizer que o analista nem goza dessa liberdade, como especialmente faz da ausência dela a especificidade de seu saber. Logo, temos aqui um efeito filiatório que se dá não pela via da identidade, mas pela via da potência do saber da verdade enquanto semidita. Em contrapartida (e voltaremos a isso), o saber que o discurso capitalista veicula fica reduzido a uma dimensão do idêntico, do significado, do signo (ruptura do estatuto do significante).

Para Lacan (2008, p. 187), portanto, “é a partir de um certo grau de relativismo, e do tipo mais radical, relativismo não apenas a respeito dos costumes e instituições, mas da própria verdade, que se pode começar a formular o problema da ética”. Isso nos levará a desdobrar a hipótese de que a ausência dessa condição ética é prerrogativa para abrir espaço aos impostores.

Nesse mesmo seminário, ainda ao retomar a importância do “acontecimento Freud” para o estabelecimento de sua teoria da ética da psicanálise, Lacan (2008, p. 187, grifo nosso) fala da “**função** do inconsciente” – acontecimento esse que é definido por Lacan (2008, p. 189-190) como não consistindo

[...] noutra coisa senão a suspensão da rotação celeste, que era tida, na perspectiva tradicional, como o fundamento que englobava todas as reflexões, e que era manifestamente designada no texto de Aristóteles como o ponto de referência a que devia ligar-se todo e qualquer bem concebível. Trata-se do questionamento radical de qualquer efeito de representação, do desaparecimento de qualquer convivência com a representação do que acontece com o representado como tal.

Essa função seria o que o discurso capitalista apaga – todos os demais discursos, cada qual à sua maneira, aparelham algo dessa função e a articulam discursivamente; o discurso capitalista desapareilha a **função** do inconsciente e seus efeitos são convertidos na moeda ordinária, são domesticados, colonizados. Sua potência é neutralizada, dominada. Essa condição no contexto educacional, é o que veremos, converte-o a pura aridez, à infertilidade justo no que ele poderia conter de germe, de potência.

Vale lembrar a menção de Žižek (2010, p. 20) ao afirmar que “para Lacan, a linguagem é um presente tão perigoso para a humanidade quanto o cavalo foi para os troianos: ela se oferece para nosso uso gratuitamente, mas, depois que a aceitamos,

ela nos coloniza”. Essa inserção nos serve a fim de sustentar a diferença própria de uma colonização efeito da ordem simbólica da colonização articulada pelo discurso capitalista. No estrito ponto que nos encontramos, essa diferença diz respeito à potência filiatória de uma (ordem simbólica) e da orfandade de outra (discurso capitalista).

Aqui, é preciso dizer, Lacan marca em ato uma filiação, a mesma que comparecerá em sua fala quando diz na conferência de Caracas: “Eu venho aqui para lançar a minha causa freudiana. Vocês podem ser lacanianos, se, assim quiserem. Eu sou Freudiano”⁸.

O percurso que faremos nos permitirá sustentar a hipótese de que o discurso capitalista promove, no contexto educacional, um certo arranjo (rompimento) do lugar e da função da verdade, o que resultará num dilaceramento da filiação – um certo retorno a uma comunidade de irmãos (fratria órfã) que se consome. Afinal, o que é uma filiação senão a função de reconhecer algo que está presente como potência, cuja marca, cujo efeito de reconhecimento é a possibilidade de portar, de trazer consigo (no inconsciente e não no eu) o nome “dlsso” no que Isso pode conter de limite e possibilidade.

A função do autor esvazia de características tributáveis ao indivíduo enquanto escritor para dar espaço à dimensão do lugar do autor, lugar esse “que ordena, delimita e determina a função de autoria” (GONÇALVES, 2000, p. 20).

Em sua célebre conferência “A ordem do discurso” (1970), Foucault articula ainda sua noção de discurso com as questões do saber e do poder, sugerindo que os discursos fossem analisados como conjunto de acontecimentos discursivos.

Dessa forma, Gonçalves (2000, p. 23) resume o que de importante há no tema da discursividade:

O fato dos discursos comportarem leis próprias, a implicação do sujeito no discurso (quem ocupa qual lugar no discurso e que funções poderá desempenhar dependendo do lugar ocupado) e, ainda, a diversidade de discursos que não necessariamente convergem para algum tipo de síntese relativa ao sentido.

Ou seja, essa noção da função do autor, que está por trás da proposição da teoria dos discursos em Lacan, leva-nos a entrever uma relação do discurso com o sujeito que deve advir da incidência desse laço. Sabemos que o discurso do mestre é

⁸ Fonte: <http://www.psicanaliselacanianana.com/jacqueslacan/cronologialacan.html>.

aquele responsável pela constituição do sujeito lacaniano inscrito como $\$$. Logo, temos um sujeito dividido, efeito da incidência dos aspectos estruturais que são constituintes do sujeito, aspectos esses destacados por Bernardino (2006) como sendo particularmente a incidência da linguagem sobre o organismo, a presença de um Outro da espécie e o elemento falo como norteador. Assim, a operação de constituição do sujeito coloca em marcha um evento filiador, ou seja, esse sujeito carregará marcas que em sua fantasia ocupa no desejo do Outro.

Neste momento, convém apenas destacar que, embora haja uma relação entre o conceito de discurso em Foucault e Lacan, eles não se correspondem. Para Lacan, é importante destacar que discurso não se confunde nem com fala, nem com a língua e tampouco com a linguagem e é, portanto, a noção que culminará na formulação já mencionada de um discurso sem palavras.

Um apontamento que acreditamos pertinente quanto à demarcação de uma diferença do conceito de discurso entre Foucault e Lacan é proposto por Birman e Hoffmann (2017), que lembram que Catherine Millot enunciou de maneira eloquente a “existência do ‘fantasma de Foucault’ no discurso teórico de Lacan”. Esses mesmos autores demonstram bem o como o percurso teórico de Lacan apresenta “marcas insofismáveis do discurso teórico de Foucault”, marcas essas “nem sempre enunciadas claramente por Lacan” (BIRMAN; HOFFMANN, 2017, p. 86).

Sabemos que a forma com que Lacan se apropria das noções advindas de outros campos do saber sempre lhe é muito peculiar. Assim o é com o conceito de discurso, como também foi com a visada lacaniana do conceito de significante, a problemática circunscrita na categoria de verdade, entre outras.

4.2 ALGUNS EFEITOS TRIBUTÁRIOS DA TEORIA DO DISCURSO NA PSICANÁLISE LACANIANA: O ESTATUTO DO GOZO E DO MAIS-DE-GOZAR

A mais-valia é a causa do desejo
do qual uma economia faz seu princípio.

Lacan, Radiofonia (1970)

O que Lacan desenvolverá no seminário “de um Outro ao outro” não é apenas sua teoria do discurso, mas as consequências que tem para o campo psicanalítico o conceito de mais-valia de Marx em sua relação com o objeto *a*. Antevê nesse conceito

uma renúncia ao gozo pleno, já que tudo o que é produzido não fica com o proletário (que vende sua força de trabalho) nem plenamente com o capitalista, que precisa realizar um reinvestimento. Se para Marx a mais-valia tem a conotação de um excedente que é apropriado pelo capitalista, já que ele paga ao assalariado pelo custo de sua força de trabalho um valor inferior ao que é por ele produzido, a correlação de Lacan com o objeto causa de desejo confere um estatuto particular, escrito sob a forma de mais-de-gozar. Há uma relação de homologia entre mais-valia e mais-de-gozar, mas há também um gozo na concessão desse excedente.

Antes mesmo de adentrar o matema propriamente dito dos discursos e acompanhando um pouco a “cronologia” da maneira com que Lacan se aproxima da formalização, nos deparamos com o tensionamento que ele promove entre conceitos provenientes de outros campos, como a economia política, bem como das mudanças que provoca nos próprios conceitos psicanalíticos.

Os conceitos de mais-valia, mais-de-gozar, mercado, saber, capitalismo, etc., muito particularmente no seminário “De um Outro ao outro” são ilustrativos desse movimento. Sua forma de aproximação da noção de discurso e a consolidação dos matemas que ocorrerá no seminário seguinte, “O avesso da psicanálise”, podemos dizer, contém um grande preâmbulo no qual podemos entrever a tentativa de tangenciar a forma de funcionamento desse aparelho que se desenrolará na subsequência de sua obra e sofrerá novos tensionamentos, por exemplo, com a teoria da sexuação.

Ou seja, depreender como esse aparelho funciona e qual a lógica – energética ou econômica – que o regula. Formaliza isso de maneira muito precisa ao dizer “o que o discurso visa é a causa do próprio discurso” (LACAN, 2008, p. 31). É precisamente por isso que nos ocuparemos agora, particularmente, dessa causa, o que nos levará aos conceitos de gozo e mais-de-gozar, que figurarão como centrais ao final do trabalho, já que são figuras diretamente implicadas na peculiar forma de espoliação no neoliberalismo, a que a presença do discurso capitalista na escola, que será nosso objeto ao longo do trabalho, não só deixa de oferecer obstáculo como o promove.

Harvey (2013) destaca que em Marx é a produção desse mais-valor (tradução adotada no livro em questão para mais-valia) que, de fato, produz e reproduz o capitalista. Faz uma equivalência do mais-valor com a taxa de exploração, mas a diferencia pontualmente do lucro, já que a taxa de exploração (mais-valor) “captura a

quantidade de trabalho extra que os trabalhadores fornecem ao capitalista em troca do valor que eles recebem para reproduzir a si mesmos num dado padrão de vida” (HARVEY, 2013, p. 131). Salienta, ainda, que, para Marx e para os trabalhadores, o que há de mais relevante nessa lógica é precisamente isso, a taxa de exploração, e que o problema agravante dessa equação é que ele não pode ser observado na prática. Por fim, faz um apontamento que poderá nos ser útil no propósito que aqui se coloca, ao afirmar que “a luta pelo controle do tempo do trabalhador está na origem do lucro, que é exatamente o que diz a teoria marxiana do mais-valor” (HARVEY, 2013, p. 133).

Se para Marx é possível depreender um excedente que é oferecido ao capitalista pelo assalariado, com o de mais-de-gozar pode-se inferir um excedente de gozo, “passando a conter uma dimensão do real {alusão ao *demansion* relativo à morada da verdade, dito por Lacan no Seminário XVIII, p. 60}” (SOUZA, 2008, p. 158). “Esta função, que está no fundamento do discurso psicanalítico, é um efeito do discurso. Acaba por demonstrar que esse ‘mais-de-gozar’ é produzido pelo discurso, que é efeito da enunciação” (SAFOUAN, 2015, p. 160, tradução nossa)⁹, e que é precisamente disso que vai se produzir o objeto *a* na sua dupla acepção, como objeto causa de desejo e como mais-de-gozar.

Para Alemán (2003, p. 31, tradução nossa), a impossibilidade de introduzir um desacordo no discurso capitalista se dá porque sua “essência não é econômica, nem técnica senão de mais-de-gozar”¹⁰. A relevância e o estatuto que o conceito de mais-de-gozar vai adquirir na teoria dos discursos de Lacan e, portanto, de sua relevância também para a análise que aqui se propõe, leva-nos a elucidar sua relação com o próprio conceito de gozo e estabelecer como se dá o que Góes (2008, p. 165) vem a chamar de “economia do gozo”.

De início, convém apontar que a equação marxista, da qual Lacan muito genuinamente toma emprestado o conceito de mais-valia convertendo-o em mais-de-gozar¹¹, sinaliza que já lá em Marx há algo que escapa à racionalidade ou, pelo menos, que dá margem a uma impossibilidade de equilíbrio (pelo menos na lógica capitalista

⁹ “Esta función, que está en el fundamento del discurso analítico, es un efecto del discurso. Queda por demostrar que ese ‘plus-de-gozar’ es producido por el discurso, que es efecto de la enunciación”.

¹⁰ “Su esencia no es económica, ni técnica sino de plusyalía de goce”.

¹¹ Embora no Seminário “de um Outro ao outro” Lacan afirme que o seu conceito de mais-de-gozar seja *homólogo* (não *análogo*) ao conceito de mais-valia, podemos afirmar que essa homologia termina quando o mais-de-gozar é relacionado ao objeto *a*, conceito esse que o próprio Lacan tributa a si mesmo como sua única invenção (de resto, sua produção seria um “retorno a Freud”).

que ali se circunscreve), no que diz respeito a que sempre o senhor irá explorar numa medida a mais, num excedente, seu trabalhador. A vocação do modo de produção capitalista, se se pode dizer dessa maneira, é a produção de um valor a mais; essa lógica reproduz a vida para produzir um a mais. Um “a mais” que foge a contabilização. Um a mais que Lacan veio chamar de objeto *a*¹².

Dessa forma, é possível inferir que a lógica de produção capitalista consegue implementar o agenciamento de uma dimensão, de um elemento que concerne ao real no que ele tem de inapreensível. Ou seja, trata-se de uma instrumentalização do gozo, de colocar o gozo a seu serviço. No entanto, no Seminário XX (Mais, ainda), Lacan (2008, p. 14) irá se referir ao gozo como aquilo “que não serve para nada”. Poderíamos propor que gozo não serve para o sujeito que goza, mas está atrelado à *servidão voluntária* do sujeito ao Outro.

Com essa problematização, somos levados a elucidar esse estatuto do conceito de gozo e mais-de-gozar, especialmente no que tange a sua presença na escrita dos discursos.

Kaufmann (1996, p. 221), ao retomar as origens do conceito de gozo em Freud, lembra que desde o texto “Os chistes e sua relação com o inconsciente”, de 1905, aparece a noção de que

[...] o discurso detém os meios de gozar na medida em que implica o sujeito, mas que o sujeito só poderia estar implicado pelo que excede o discurso nessa passagem de um rasgo. O riso é o signo do sujeito, mas o sujeito sendo doravante não idêntico a si mesmo, o sujeito não goza mais, tudo que pode fazer é tentar recuperar um fragmento de possibilidade de gozo.

Podemos perceber aí uma importante aproximação do conceito de gozo com o discurso, com especial destaque para a função que exerce isso que excede o discurso. Aponta ainda que no texto “Mais além do princípio do prazer”, de 1920, alerta sobre a relação do gozo com a repetição inconsciente, destacando que “o gozo é visado num esforço de reencontro” (KAUFMANN, 1996, p. 221), reencontro esse marcado pela impossibilidade, já que alude à perda do objeto. Esse impossível reencontro do objeto perdido que permite um determinado acesso ao gozo é posterior à incidência da lei, já que o mito de “Totem e tabu” alude a um pai que teria acesso a um gozo absoluto. Logo, por estar marcado pela lei – sistema simbólico –, mas não

¹² Walter Benjamin afirma que a guerra é o resultado de um excedente de tecnologia. Uma relação mais aprofundada com isso será desenvolvida em capítulo posterior.

confundido com ela, o gozo sexual “não é em lugar simbolizado nem simbolizável. Ele é real. Nesse sentido, não há sujeito do gozo sexual” (KAUFMANN, 1996, p. 222).

No entanto, é importante marcar que Lacan, ao articular uma relação de homologia entre mais-valia e mais-de-gozar, realizada em sua aula que recebeu o título de “Da mais-valia ao mais-de-gozar”, em 13 de novembro de 1968, não só atribui um novo nome ao objeto *a* – mais-de-gozar – como também avança da energética freudiana para a economia política. Para Dunker (2002, p. 26), a utilização sistemática na noção de gozo (*jouissance*) por Lacan, a partir da década de 60, viria para “sinalizar a presença incômoda de noções quantitativas no interior de seu sistema teórico”. Tal como Kaufmann (1996, p. 223) formula:

No discurso, o sujeito representa o significante junto a um outro significante, representa o valor de troca junto ao valor de uso para acompanhar o modo como Marx trata da realidade econômica. Nessa falha entre o primeiro e o segundo significante, alguma coisa cai no alçapão, resvala: a mais-valia, o mais-de-gozar.

É imprescindível para o objetivo que aqui delineamos não perder de vista esse novo estatuto do objeto *a*, a notação de Kaufmann sobre a presença da fórmula do significante no que virá a ser formulado como matema dos discursos, bem como a metáfora utilizada por ele para designar o objeto mais-de-gozar como aquilo que cai no alçapão, já que podemos entrever como ocorrência inscrita no discurso capitalista o rechaço dessa queda e a consequente instrumentalização do objeto.

O gozo sexual, marcado, portanto, pela operação da lei, o que resulta na impossibilidade da relação sexual, instaura o que Kaufmann (1996) chamou de função de exceção, constituída pelo *Um* que não está submetido pela castração, ou seja, pelo pai da horda primitiva. Esse gozo sexual seria por definição fálico, já que falo é o significante do sexo do homem e delimita o campo da significação a um conjunto finito. Por sua vez, para a mulher, não haveria um significante capaz de nomear seu sexo. Como afirma Kaufmann (1996, p. 223): “Há para a mulher um ponto de indeterminação que resulta da ausência do significante sexual”, e prossegue: “Mais-além, ela tem uma relação com um gozo ‘suplementar’, um gozo infinito”.

A pergunta que colocamos e que tentaremos articular na sequência é se há alguma articulação possível entre um laço homogeneizador como o discurso capitalista que apaga as diferenças e a impossibilidade com esse gozo infinito. Em relação à mulher, Lacan vai afirmar que os filhos funcionariam como uma “rolha de

gozo” (KAUFMANN, 1997, p. 223). E quanto aos indivíduos do discurso capitalista cuja relação sexual parece viabilizada – já que rechaçada a impossibilidade –, que rolha funcionaria?

Queremos, esquematicamente, partindo dos pressupostos desenvolvidos até o momento sobre o gozo, apresentar algumas de suas características que nos serão válidas para pensar o discurso capitalista, a saber: o gozo é efeito da operação da linguagem, fica fora da articulação significante, embora intrínseco ao laço social, portanto, ao discurso – por isso o discurso é um aparelho de gozo –, é por assim dizer um fragmento do real, é da ordem do inconsciente – como lembra Chemama (2015, p. 171), “o inconsciente não se ocupa de outra coisa que de gozar” – que topologicamente pode ser representado pela banda de Moebius, que, em um ponto determinado, demonstra um interior e um exterior, bem como nos permitiria situar topologicamente o gozo em sua relação com o corpo e não deixá-lo a uma condição atópica. Essas noções serão retomadas oportunamente, já que nos ajudarão a analisar o objeto aqui em questão e operar sobre ele a partir do discurso capitalista. Feita essa ressalva, retomamos.

Dunker (2002) ainda faz uma importante contribuição ao problematizar a relação estabelecida entre gozo e erotologia ou com a sexologia e destaca que, em Freud, ele aparece em textos sobre a cultura ou a estética, destacando sua aparição no texto sobre os chistes, no qual denota o chiste como um processo social, ou seja, “é preciso contar o chiste a outra pessoa para poder resgatar uma parcela do prazer que anteriormente ele evocou” (DUNKER, 2002, p. 31). Por fim, vai esclarecer que na repetição da experiência de prazer que é própria do gozo, apenas uma parcela se cumpre; seria, dessa forma, por evocar “*como e quanto*” (DUNKER, 2002, p. 34, grifo do autor), que colocaria o gozo no âmbito da economia política.

Com esse avanço, formulamos a seguinte questão: o que se perde na tentativa de repetição do gozo é o mais-de-gozar? Seria assim que o capitalista agencia, instrumentaliza esse excedente? Respondemos com Lacan (2008, p. 19):

O mais-de-gozar é uma função da renúncia ao gozo sob o efeito do discurso. É isso que dá lugar ao objeto *a*. desde o momento em que o mercado define como mercadoria um objeto qualquer do trabalho humano, esse objeto carrega em si algo da mais-valia. Assim, o mais-de-gozar é aquilo que permite isolar a função do objeto *a*.

Interessante marcarmos o quanto grande parte dessa elaboração lacaniana em torno do gozo antecede o que veio a se constituir como a teoria dos discursos. Como sinaliza Dunker (2002, p. 54), foi nos anos de 1968 a 1970 que “Lacan desenvolve uma terceira abordagem da noção de gozo”, articulada aí à teoria marxista do valor.

É localizando na obra de Lacan essa matriz econômico-política, como chamou Dunker, que se pode compreender o discurso com um aparelho de gozo, equacionando o que se produz, o que se perde, o que se ganha, o que se reinveste, o que se renuncia, o que não se tem acesso. Isto por óbvio colocará em conta o que no discurso inviabiliza a captura do gozo, sua impossibilidade ou sua impotência, bem como suas possíveis formas de instrumentalização. Pois bem, antecipamos agora um desenvolvimento futuro que diferencia os quatro discursos, a saber, discursos da histórica e da universidade (marcados pela impotência) e o discurso do mestre e do analista (marcados pela impossibilidade), do discurso capitalista: neste não há interdição. Como diz Lacan (2003, p. 445) em “Radiofonia”: “a estrutura de cada discurso exige aí uma impotência, definida pela barreira do gozo, para se diferenciar dele como disjunção, sempre a mesma, entre sua produção e sua verdade”. Antes dessa elaboração, ainda alguns apontamentos.

Melman (2011, p. 14) oportunamente lembra que a “impotência conserva essa marca, é marcada pelo gozo, pela preocupação em preservar o gozo, ao passo que o impossível, ele é de ordem puramente lógica”.

A apropriação – cooptação – do trabalho excedente, objetivado pelo mais-de-gozar, pelo amo contemporâneo ou neoliberal que é o capitalista, é a face selvagem da realização plena de sua vocação. O que é possível entrever com as categorias lacanianas é que o objeto *a* em Lacan é paradoxalmente o objeto causa de desejo e o objeto mais-de-gozar, tal como comenta Chemama (2015, p. 175): “paradoxalmente é então esse objeto perdido, proibido, o que constituirá para o sujeito aquilo do que lhe é estabelecido gozar, e este objeto é o que será mais-de-gozar”.

Como lembra Góes (2008, p. 169), o psiquismo é da ordem da economia e o capital um sintoma que consiste numa forma de gozar e, também, de produzir. Assim, na tentativa de repetir uma experiência de gozo e diante de sua impossibilidade, o que temos é uma sobra, um resto ou um *a-mais*. Esse *a* encontra lugar nesse aparelho de gozo que é o discurso e que o instrumentaliza. Ao longo das formulações de Lacan relacionadas a essa economia de gozo, reiteradamente ele afirma que é o escravo

que goza, ou seja, que o escravo é um ser destinado ao gozo e que o amo, por sua vez, é quem pode fazê-lo trabalhar sem limites, como nos lembra Chemama (SAFOUAN, 2015, p. 186, grifo nosso, tradução nossa), porque capaz de extrair do corpo do escravo um gozo sexual:

[...] as relações inter-humanas entram verdadeiramente na idade da ciência, o que quer dizer que o sujeito, forcluído, só teria que repetir. Se há gozo, não é propriamente de um sujeito. Como diz Lacan desde a primeira lição de 'De um Outro ao outro', **o discurso detém os meios de gozar** entretanto implica o sujeito¹³.

Essa asserção nos é muito cara, já que permite formular uma certa “autonomização” do gozo do sujeito que goza, isto é, coloca o gozo no âmbito do laço social. É um momento oportuno para capturar o entrecruzamento de estrutura e história, ou seja, o que determina as modalidades de gozo é mais a forma de laço social que se estabelece do que propriamente a estrutura do sujeito. O discurso capitalista consolidaria esse anseio do amo de uma tecnologia capaz de gerir o gozo.

Nesse sentido, Góes (2000) nos dá uma direção de trabalho ao problematizar o enodamento entre a relação que o objeto a mantém com a produção da subjetividade e com a produção de mercadorias, dizendo que se trata de um plano de cruzamento que aguarda por ser escrito. Possivelmente, no que tange a configuração e efeitos desse enodamento no âmbito da educação poderemos inscrever algo.

No Seminário “De um Outro ao outro”, está em jogo também um caminho que vai levar Lacan a formalizar a incompletude do Outro, ou seja, uma incompletude da estrutura simbólica e a aproximar-se dessa dimensão de Real do Outro sob a forma de um furo, de um buraco, de uma inconsistência na própria noção de estrutura. Assim dizendo, a partir de agora a presença de um buraco na estrutura é a própria condição de possibilidade do simbólico (SOUZA, 2008). “A estrutura, portanto, é real” (LACAN, 2008, p. 30).

Dessa forma, se o discurso é uma estrutura, ele também conserva em si uma dimensão de Real do Outro que indica sua incompletude. A incompletude do Outro aparecerá no matema dos discursos sob a forma de não complementaridade dos termos (eles não formam uma totalidade, mas colocam em perspectiva uma

¹³ “Las relaciones inter-humanas entran verdadeiramente em la edad de la ciencia, es decir que el sujeto, forcluido, no tendría más que repetir. Si hay goce, no es propriamente el de um sujeto. Como disse Lacan desde la primera lección de “De um Otro al otro”, el discurso detiene los médios de gozar em tanto implica al sujeto”.

possibilidade de laço), tampouco uma circularidade (na qual o fluxo de “funcionamento” giraria numa engrenagem perfeita). Pelo contrário, há disjunção, há ruptura, há intervalo. Há castração. É justamente isso que aparece suprimido no discurso capitalista quando ele aparece escrito pressupondo, então, complementaridade e circularidade (como será demonstrado a seguir, com os matemas).

O estatuto dessa supressão operada pelo discurso capitalista tentaremos desdobrar na sequência, articulando conceitos como castração, forclusão, renegação e recusação. Até o presente momento, a possibilidade que se aventa levantar é a de que o mestre contemporâneo, relativo ao discurso capitalista, cujo alvorecer no presente trabalho ensejamos fazer, vem com uma face totalitária: não barrado, completo, absoluto, onisciente e onipresente.

Como Dufour (2005) o chamou: O Divino Mercado! A hipótese que aqui sinalizamos é a de que o amo delineado pela dialética hegeliana teria sofrido uma mutação, dando lugar ao amo contemporâneo (neoliberal). No amo antigo o saber era tributado ao escravo, o amo dele dependia, o que acabava dando contorno a uma incompletude, à castração. O amo contemporâneo se apropriaria do saber e daria origem a um novo proletariado cuja posição e funcionamento no aparelho discursivo imporia, entre outras coisas, uma nova economia de gozo.

Teríamos aí, alusivamente falando e virtualmente estabelecido, o espectro do *Um* da orda primitiva: o déspota. Importante lembrar que Alemán (2000) inclui como propriedade da figura do proletariado em Marx algo que não a reduziria a mera mercadoria, algo esse relativo a sua força de trabalho. É pelo exercício dela que se transforma em proletário, o que resultaria, para Alemán, numa certa consciência por meio desse fragmento de verdade sobre si que lhe retorna do Outro. Esse aspecto que demarca essa pontual diferença entre proletariado e mercadoria se desvanece, apaga-se. O novo proletariado se converte na mercadoria, daí sua cegueira em relação à sua posição no laço.

Os quatro discursos que pressupõem o inconsciente instauram por isso mesmo um saber insabido e uma verdade parcial, as quais se tem acesso por razões estruturais e contingenciais, tal como o discurso que articula estrutura e história.

No discurso capitalista, a verdade não está como causa (pela inversão do vetor ↓) e o saber (S2) – que nos demais discursos é alusivo ao saber insabido, inconsciente

– fica reduzido a sua dimensão pragmática de conhecimento. Foi em “Radiofonia”, de 1970 (pouco antes de postular o matema do discurso capitalista), que Lacan (2003, p. 432), tangenciando a questão inconsciente e conhecimento, afirma que “não há conhecimento que não seja ilusão ou mito”.

Quando Lacan (2008, p. 37, grifo nosso) diz, ainda no Seminário XVI (ou seja, anterior à elaboração dos matemas dos discursos), que “a mais-valia, portanto, é fruto dos meios de articulação que constituem o discurso capitalista. É o que resulta da lógica capitalista”, o que culminaria numa “certa posição do Eu no sistema”, depreendemos uma clara demarcação de diferença desse para com o sujeito lacaniano. E prossegue: “quando esse *Eu* está no lugar do trabalhador”, e logo mais, “trata-se apenas das consequências de um discurso perfeitamente definido, no qual o próprio trabalhador se inscreve como *Eu*. Eu disse *Eu*. Notem que eu não disse *sujeito*, embora tenha falado do sujeito capitalista” (LACAN, 2008, p. 37, grifo do autor).

Como mencionamos, embora não exista aqui a formalização do matema dos discursos, queremos extrair dessa fala de Lacan todas as consequências para a proposição de um novo trabalhador decorrente da absolutização do mercado, desta feita, não traduzido plenamente pelo termo proletariado.

Dessa passagem, então, interessa destacar a noção de consequências, de alguns efeitos, portanto, do que temos chamado a partir de Lacan de discurso como forma de laço social, já que os fatores que objetivamente compõem a lógica não necessariamente traduzem com exatidão suas consequências, assim como um sujeito não advém da soma de seus atributos, mas de uma “precessão lógica, ou seja, sua relação inteiramente futura com o círculo de semelhantes que o espera” (LACAN, 1998, p. 659).

Haveria uma aparente homologia entre o advento de um sujeito como efeito imponderável da operação significativa (“um significativo é aquilo que representa um sujeito para outro significativo”) (LACAN, 1992, p. 29) com a figura do proletário como efeito da operação significativa que a nomeou: o marxismo.

Logo, no que diz respeito à proposição da teoria dos discursos, Lacan parece pretender circunscrever os efeitos possíveis do funcionamento de suas “formulinhas giratórias”, ao que nos indagamos: trata-se de um crivo para ler a realidade ou de um dispositivo estrutural para fazer falar a realidade?

Compreendemos, a partir de Lacan, que a escrita da fórmula dos discursos é precisamente uma forma de capturar algo da estrutura. Darriba e D'Escragnolle (2017, p. 546) entendem o que a definição dos quatro discursos para Lacan implica:

Que certas formas de agenciamento subjetivo, que as fórmulas lacanianas dos discursos estenografam, já estavam lá antes de serem abordadas por Lacan da mesma maneira que a transferência e a histeria, no caso de Freud, ou a mercadoria e a mais-valia, com respeito à teoria marxiana, ou seja, sob a forma de realidades que aguardavam a adequada apreensão pelo conceito para que se tornasse possível que operássemos sobre elas.

Ou seja, o matema do discurso se constitui como um operador conceitual das formas de agenciamento subjetivo e, portanto, como mencionamos, de aparelhamento do gozo. E é justamente a possibilidade de operar com ele que nos permite capturar algo da estrutura (do real, portanto) em funcionamento e esboçar a face do que até então encontrava-se subsumido, não nomeado, dando contorno a um fragmento de verdade. O que isso quer dizer senão escutar o inconsciente? Alemán (2000, p. 27-28, tradução nossa) formula esse aspecto ético da psicanálise da seguinte forma:

O problema de se a psicanálise aborda ou não o real é um problema que Lacan tornou explícito, mas que é encontrado, claro, em Freud. Um dos dois: ou a psicanálise não é nada mais que o comentário permanente, inesgotável e lúcido, de um impasse, ou a psicanálise toca algo do real¹⁴.

Pois bem, se com isso conseguimos avançar no intento de vislumbrar na teoria lacaniana dos discursos o fazer psicanalítico e no que esse fazer está atrelado à sustentação de uma ética e não a uma técnica, importa avançar na direção de apontar o como isso se dá em operação.

Darriba e D'Escragnolle (2017, p. 546-547, grifo nosso) continuam por apontar que:

Lacan visa assinalar que suas fórmulas não são abstrações de uma realidade prévia, mas fabricações de aparelhos teóricos que, introduzindo-se no real, tornam possível uma operação até então impossível. É isto que Lacan sugere no final do seminário (17), ao alertar que seus 'esqueminhas quadrípedes' não são 'a mesa espírita da história' [...]. Ao contrário, segundo ele, as fórmulas dos quatro discursos devem ser entendidas como **'funções radicais, no sentido matemático'**, isto é, como exemplos de 'algo que entra no real, que nele jamais havia entrado, e que corresponde não a descobrir,

¹⁴ "El problema de si el psicoanálisis aborda o no lo real es un problema que Lacan hizo explícito, pero que se halla, por supuesto, en Freud. Una de dos: o el psicoanálisis no es nada más que el comentario permanente, inagotable y lúcido, de un impasse, o el psicoanálisis toca algo de lo real".

experimental, cingir, destacar, deduzir, nada disso, e sim a escrever – escrever duas ordens de relações’.

Essa operação, bem ao estilo lacaniano, levou à risca o risco de inscrever algo da ordem do inconsciente. Como disse Alemán (2000, p. 28, tradução nossa)¹⁵ sobre a psicanálise: “ou a psicanálise não é nada mais que o comentário permanente, inesgotável e lúcido, de um impasse, ou a psicanálise toca algo do real”.

Nesse momento, coloca-se a questão do que estaria em jogo para Lacan, no âmbito de sua teoria, com a inserção da noção de discurso. Que giro, portanto, estava disposto a promover? O que implica, para sua teoria do sujeito, o deslizamento de uma noção precedente de linguagem e do significante para essa de discurso, que relação isso tem com a proximidade que mantém com a noção de mais-valia de onde deduz seu novo estatuto do objeto *a*, e no que isso viabiliza a Lacan uma formalização sobre as questões que a contemporaneidade lhe impõe?

No que essa construção lacaniana reconduz a psicanálise a uma dimensão materialista, já presente na concretude do conceito de significante, mas implicando uma clara dimensão histórica de sujeito evidenciada por uma certa posição deste no laço social? Essas questões podem ser parcialmente respondidas pela assertiva de Lacan quando afirma que “o objeto da psicanálise (anuncio meu naípe e vocês o verão com ele chegar) não é outro senão aquilo que já expus sobre a **função** que nela desempenha o objeto *a*” (LACAN, 1998, p. 877, grifo nosso).

O que está em questão nesse giro, portanto, por um lado, é algo do novo estatuto do objeto *a*. Por outro lado, de acordo com Safouan (2015), é pela relação do sujeito com o gozo e, portanto, com o mais-de-gozar, que será possível entrever o mal-estar na cultura e o sintoma, como seus efeitos, entre os quais se pode deduzir a produção de saber universitário como um novo mercado, fruto do Discurso Capitalista.

Outra questão que se depreende disso é em que medida o advento do saber universitário como mercado, portanto, efeito do Discurso Capitalista, produz o alijamento do saber do sujeito em favor do Outro, seu dignatário, modulando assim a relação do sujeito e do Outro com a verdade. Ou seja, qual “o estatuto do saber do Outro a respeito da verdade?” (SAFOUAN, 2015, p. 161, tradução nossa)¹⁶.

¹⁵ “o el psicoanálisis no es nada más que el comentario permanente, inagotable y lúcido, de un impasse, o el psicoanálisis toca algo de lo real”.

¹⁶ “el estatuto de ese saber del Otro respecto de la verdad”.

Importante destacar que ao longo do Seminário XVI, “de um Outro ao outro”, Lacan está construindo o conceito de discurso psicanalítico, construção essa que culminará no Seminário XVII, “O avesso da psicanálise”. Portanto, quando no Seminário XVI ele fala de “absolutização do mercado”, “sujeito capitalista”, “discurso capitalista”, “lógica capitalista” e “realidade capitalista”, ele ainda não dispõe da formalização do Discurso Capitalista, tal como culminará na Conferência de Milão de 1972. O que virá a se estabelecer como Discurso Capitalista e que no contexto do Seminário XVI aparece sob a forma dessas alusões ao “Capitalismo” relaciona-se por vezes ao Discurso Universitário e outras com o Discurso do Mestre, ambos também formulados na forma de matemas no Seminário XVII. Há, nesse momento, portanto, o que se poderia inferir um “parentesco” do Discurso Universitário com o Discurso Capitalista, tendo em vista a importância e o estatuto de “Ciência” para ambos.

Uma nova evidência importante nesse momento que antecede a formalização dos discursos é que Lacan (1992) deixa, de certa forma obscura, a questão da diferença do senhor antigo com o senhor moderno e, particularmente, da relação que isso mantém não apenas com o estatuto do saber como já mencionado, mas com a posição desse saber. Isso pode ser constatado, por exemplo, na seguinte menção:

Em minha primeira enunciação, há três semanas, partimos de que o saber, no primeiro estatuto do discurso do senhor, é a parte do escravo. Pensei ter indicado, sem poder desenvolver da última vez por um pequeno contratempo – que lamento –, que o que se opera entre o discurso do senhor antigo e o do senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação no lugar do saber (LACAN, 1992, p. 32).

Ou seja, o “primeiro estatuto do discurso do senhor” é equivalente ao do senhor antigo que veio a se formalizar como Discurso do Mestre, que difere, portanto, do senhor moderno, bem como do senhor contemporâneo neoliberal.

Estamos entrevedo que esse entrecruzamento de conceitos provenientes de outros campos, mais particularmente do marxismo, impõe-nos a necessidade de estabelecer alguns esclarecimentos que, obviamente, retornarão em outro grau de profundidade ao longo do trabalho. Assim, oportunamente gostaríamos de apontar que o discurso do mestre, que é o discurso da constituição do sujeito para a psicanálise, foi depreendido da lógica do amo e do escravo, ou seja, do senhor antigo; que o assim chamado por Lacan como amo moderno é feito do giro de um quadrante do discurso do mestre, que irá resultar no que Lacan veio a chamar de discurso universitário. Assim, o amo moderno é inscrito pelo discurso universitário, e o senhor

antigo é inscrito pelo discurso do mestre, tal como Gonçalves (2000, p. 54) apontou no seguinte fragmento:

Lacan indicou, assim, a passagem de um discurso que ele nomeia como o do senhor antigo para o discurso do senhor moderno. O primeiro corresponde ao discurso do mestre e o outro ao universitário. Espaço aberto à burocracia e ao fundamentalismo.

Com isso, gostaríamos de propor convencionar que o amo antigo é correspondente ao discurso do mestre, que o amo moderno é correspondente ao discurso universitário (que instaura o domínio e o controle do conhecimento) e que o amo pós-moderno (ou contemporâneo ou neoliberal) é correspondente ao discurso capitalista. Para fins dessa proposição, apenas no que tange ao problemático termo pós-moderno, apoiamo-nos na síntese que nos faz Birman (2012, p. 30, grifo do autor) quando afirma que “fazendo um contraponto entre *modernidade* e atualidade, que se pode denominar *pós-modernidade*, *modernidade avançada* ou *hipermodernidade*, como se queira”. E prossegue em longa e importante nota de rodapé:

No que concerne a isso é preciso considerar o seguinte. Os teóricos norte-americanos em geral preferem se referir à pós-modernidade para descrever os novos tempos em oposição à modernidade. Não se deve, contudo, ser esquemático em relação à isso, já que encontramos entre os europeus não apenas o acento incidindo sobre a ruptura como também a caracterização dessa ruptura como algo positivo. Não obstante a leitura negativa da ruptura, o cientista social Zigmunt Bauman (*O mal-estar na pós-modernidade*), enuncia a existência negativa da pós-modernidade. De um outro ponto de vista, o filósofo francês Jean-Françoise Lyotard (*La condition postmoderne*) também reconhece a existência da ruptura e o fim da modernidade, sublinhando a impossibilidade teórica atual de as grandes narrativas serem realizadas. O italiano Gianni Vattimo (*La fin de la modernité; La Société transparente*) não apenas insiste na ruptura radical, como é um entusiasta dos tempos pós-modernos, baseando-se para isso em outros critérios filosóficos. Em contrapartida, o cientista social francês Gilles Lipovetsky (*L'ère du vide*) destaca a ruptura, mas de maneira negativa, referindo-se à pós-modernidade como o império do vazio e do efêmero, marcado pela frivolidade. Posição essa que não é muito distante da posição expressa pelo sociólogo Jean Baudrillard (*Amérique*), que também a considera de maneira negativa. Por sua vez, alguns europeus ainda insistem na existência da modernidade hoje, sublinhando a *radicalização* de seus pressupostos. Assim, Anthony Giddens (*As consequências da modernidade*), sociólogo inglês, prefere se referir à existência de uma *modernidade tardia*, estando próximo dos caminhos teóricos do cientista social alemão Ulrich Beck (*Risk society: towards a new modernity*), destacando Giddens a existência de uma *modernidade reflexiva*. Da mesma forma, o cientista social francês Georges Balandier (*Le grand dérangement*) insiste na existência de uma *supermodernidade*, na qual os fundamentos da modernidade ainda permaneceriam. O filósofo

alemão Jürgen Habermas (*Le discours philosophique de la modernité*) destaca-se como um defensor implacável do projeto da modernidade. Tudo isso para nos referirmos apenas aos campos das ciências sociais e da filosofia, deixando de lado o campo da estética, onde teóricos como H. Meschonnic (*Modernité*) destacavam ainda a presença viva do ideário da modernidade. Além desses, existem autores franceses, nos campos das ciências sociais, das ciências humanas e da filosofia, que enunciam o conceito de *hipermodernidade*. Sobre isso, pode ser consultado: *Actes du Colloque L'individu Hypermoderne*, vols. 1 e 2.

Uma contribuição a mais poderíamos inserir a partir de Mbembe (2020, p. 20-38), designada como “última modernidade”, ou ainda “modernidade tardia”. Assim, convencionaremos, para os fins que aqui propomos, chamar de *amo antigo* aquele que se inscreve no discurso do mestre, *amo moderno* aquele que se inscreve no discurso universitário e *amo pós-moderno* aquele que se inscreve no discurso capitalista. E claro, depreender as consequências, particularmente, na inscrição do *amo pós-moderno* do discurso capitalista, do saber, da verdade e do gozo.

Até o presente momento, e para o propósito que se coloca de acompanhar o processo de elaboração do conceito de Discurso Capitalista, algumas questões se destacam.

Primeiramente, retirar da proposição lacaniana de *mais-de-gozar* toda virulência que permite na sua relação com o conceito de objeto *a*, para pensar uma diferença no que o próprio Lacan considera uma homologia (entre o conceito de *mais-valia* e *mais-de-gozar*), e a peculiar forma com que a contemporaneidade educacional manipula esse resto. Ou seja, poder responder à pergunta: de que maneira o campo educacional maneja o que nele tem o lugar de *mais-de-gozar* e quais os efeitos desse manejo para a transmissão?

Posteriormente, definir criteriosamente como operar metodologicamente com a teoria dos discursos, para não fazer deles, como mencionado por Lacan, a mesa espírita da história, mas sim para fazer falar algo da ordem do real. Ou seja, se o discurso não é fala, não é sentido, não é o conteúdo veiculado, como fazer falar algo da ordem da estrutura disso que aparece nos enunciados?

Uma (estreita) relação, até o presente momento, entre o Discurso do Mestre (com o impasse sinalizado acima) com o Discurso Capitalista, especialmente em relação ao lugar e à função do saber. Isso porque, no comparativo dos matemas entre o Discurso do Mestre e o Discurso Capitalista (como veremos em seguida), não parece ser essa a única especificidade, ou, nem mesmo, a mais evidente.

Assim, outra tarefa que se impõe é a necessidade de esclarecer as dúvidas em torno da relação entre o senhor antigo e o moderno, nas interfaces com o discurso universitário e o discurso capitalista, já que, como visto, não há convergência entre os diferentes autores no que diz respeito à seguinte questão: o senhor antigo se converte, na modernidade, como discurso universitário ou capitalista? Logo, também fica como ponto que merece desdobramento posterior a relação do saber universitário enquanto mercadoria (LACAN, 2008, p. 39), e sua interface com o Discurso Capitalista.

Essa controvérsia fica explícita, por exemplo, quando Gonçalves (2000, p. 32) afirma que “o discurso do capitalista corresponde a um pequeno deslocamento a partir do discurso do mestre” e, posteriormente, quando afirma que “Lacan indicou, assim, a passagem de um discurso que ele nomeia com o do senhor antigo para o discurso do senhor moderno. O primeiro corresponde ao discurso do mestre e o outro ao do universitário. Espaço aberto à burocracia e ao fundamentalismo” (GONÇALVES, 2000, p. 54).

Por fim, elucidar o estatuto do saber, da verdade e do gozo em cada um dos discursos, sinalizando o interesse de demarcar sua especificidade na contemporaneidade, em face da transmissão, bem como especificar no campo educacional o lugar da mercadoria, do proletário, do mais-de-gozar e do amo.

4.3 DOS DISCURSOS AO DISCURSO CAPITALISTA

Nada mais oportuno para circunscrever essa formalização que o seminário XVII, “O avesso da psicanálise”. Vamos ao contexto do mesmo.

Ele foi realizado na Faculdade de Direito entre os anos de 1969 e 1970 e, como assinala Chemama (2015), Lacan lembra que esse lugar é seu terceiro deslocamento, referindo-se aos espaços que antes acolheram seu seminário (Hospital Saint-Anne e a Escola Normal Superior). Esse avesso indicado no título do seminário coaduna, ainda segundo Chemama (2015), o anseio de “retorno a Freud” (já desenvolvido nesse trabalho), bem como ao empreendimento consolidado no seminário XI, “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”) e, por fim, a revirada que a teoria dos discursos lhe permite. Ao longo do seminário ele irá desenvolver, como vimos, os quatro discursos e esclarecer que esse avesso é o discurso do amo.

O conceito de discurso vai compreender a lógica das relações fundamentais que se estabelecem, sua arquitetura, por assim dizer, e não o conteúdo das

enunciações que essas relações estabelecem. Talvez pudéssemos problematizar como a lógica do discurso está implicada nas enunciações, à maneira como se pensa as significações que um sujeito se atribui como efeito da operação do significante. Ambas as operações aludem à impossibilidade de acesso direto ao objeto.

Ao longo do seminário, Lacan irá desenvolver as noções que irão permiti-lo formalizar os matemas, tal como apresentaremos na sequência. Não obstante, um último e importante apontamento diretamente sobre esse seminário, mais precisamente no seu final, diz respeito à formalização lacaniana de que os estudantes universitários ocupariam o lugar de escravos e que, no anseio de uma revolução, buscariam um novo amo.

Chemama (SAFOUAN, 2015, p. 184, tradução nossa) vai dizer, assim, que “o sujeito produzido pelo discurso universitário (\$ no lugar da produção) se encontra de fato na impotência de imaginar-se como amo do saber (S1 no lugar da verdade)”¹⁷. Essa menção de Chemama (SAFOUAN, 2015) nos permite dar consistência à nossa hipótese de que o laço capitalista **produz um sujeito**, bem como desenvolver que esse novo sujeito foi designado *en passant* no seminário XVII, na lição de 17 de julho de 1970, referindo-se mesmo aos estudantes como **subproletariados**, ao que pretendemos formalizá-lo como efeito do laço capitalista.

Chemama (SAFOUAN, 2015, p. 185, tradução nossa) lembrará que “Os estudantes mesmos, enquanto objeto *a*, funcionariam na sociedade capitalista como uma mais-valia [...]. [...] Do mesmo modo a sociedade contemporânea transforma tudo em dado capitalizável”¹⁸, inclusive aqueles que preferem o trabalho na universidade ao invés da indústria.

Ou seja, no que se refere à produção, é perfeitamente possível estabelecer um paralelo em relação à indústria, da universidade e, em nosso caso, da escola. É claro que não poderíamos deixar de sinalizar o estatuto que tomou hoje em dia o comércio de dados, tal como descortinado por documentários como “Privacidade Hackeada” (2019), dirigido por Karim Amer e Jehane Noujaim, e “O dilema das redes” (2020), dirigido por Jeff Orlowski. É absolutamente ingênuo desprezar o mercado de dados. Teremos oportunidade de demonstrar, em nosso caso, como ele se dava.

¹⁷ “El sujeto producido por el discurso universitario (\$ em el lugar de la producción) se encuentra de hecho em la impotencia de imaginarse como amo del saber (S1 en el lugar de la verdad)”.

¹⁸ “Los estudiantes mismos, en tanto objetos *a*, funcionarían en la sociedad capitalista como una plusvalía [...]. [...] del mismo modo la sociedad contemporánea transforma todo em dato capitalizable”.

A formulação do matema dos discursos tem para a Lacan a função de introduzir um mínimo matematizável na psicanálise, cuja escrita constitui um suporte que vai além da fala, que, não obstante instaurem um polo de convergência da experiência analítica, “não dizem nada e sim exigem que se diga” (JORGE, 1988, p. 153). Inaugura, portanto, um lugar de fala em que o que seja dito seja minimamente formulável num matema que tem a função de produzir um dizer articulado mais próximo da estrutura da fantasia do que do delírio. Um dizer que abarque o anseio de uma verdade total e a configure definitivamente como possível de ser dita somente parcialmente.

Matematizar, para Lacan (2008), tinha a função de possibilitar uma transmissão. O que da experiência psicanalítica é passível de transmissão. Isso está exposto no Seminário XVI, quando Lacan interroga o que está em jogo quando “trata-se de fazer psicanalistas” e complementa, introduzindo o formalismo matemático, do critério de que um “discurso consiste em certificar-se de que ele se sustente sozinho”, apontando para isso duas condições: que seja inequívoco e pura escrita (LACAN, 2008, p. 94-95).

Assim, no horizonte de Lacan está colocada a tarefa de instituir a psicanálise como um discurso e, com isso, aproximá-la da política, bem como de uma preocupação que versa sobre a interrogação de como se transmite isso que a psicanálise ensina.

A proposição da teoria dos discursos tem, portanto, para Lacan, uma dimensão estratégica, técnica e política. Estratégica no sentido de dar novo impulso ao que de real está presente na estrutura, clínica quanto à função de mais-de-gozar do objeto *a*, e política no que se refere à psicanálise como uma singular forma de laço social.

Isso aparece claramente formulado em Jorge (1998, p. 155), quando afirma que:

O matema lacaniano visa simplesmente possibilitar a transmissão de um mínimo daquilo que se decanta da experiência analítica. Estando, assim, intimamente associado à questão, tão grave e problemática, da transmissibilidade da psicanálise, o matema possui para Lacan uma função decisiva quanto ao futuro da psicanálise e sua insistência nele é absoluta: o matema trata daquilo que da experiência freudiana poderia ser ‘ensinável a todo mundo, isto é científico, posto que a ciência franqueou-se a via de partir deste postulado’.

Ou ainda, como mencionado por Wainsztein (2001 *apud* VEGH, 2001, p. 15): “um matema é um meio de se poder ensinar, algo que se pode transmitir. No campo da Psicanálise é uma tentativa de transmitir o real da estrutura que o discurso suporta”.

As letras que compõem o matema são para Lacan o que do real pode ser escrito, e isso lhe interessa no âmbito da transmissão da psicanálise por responder a questão do que em termos de psicanálise é formulável ou matemátizável para além do Lacan, dito por ele em Caracas, e reproduzido por Jorge (1998, p. 156) dessa forma: “Interessa-me ver o que se passa quando minha pessoa não esmaga aquilo que ensino”, referindo-se à sua viagem que promoveria um contato com o público latino-americano que não o acompanhou em seus seminários, mas que foi formado eminentemente por seus escritos.

No entanto, a noção de discurso foi gestada ao longo de seu ensino, num processo de enriquecimento progressivo, cuja inspiração e prefiguração, segundo Kaufmann (1996, p. 130), pode ser antevista em Freud na ideia de cisão subjetiva: “O desenvolvimento por Lacan dessas antecipações freudianas operou-se em consequência das renovações trazidas à noção de exterioridade, na perspectiva do primado da fala na experiência analítica, e em sua teoria”. Já no Seminário III, “As psicoses” (1955-1956), encontra-se uma assertiva que dá a dimensão do lugar que o conceito viria a ocupar no conjunto da obra lacaniana, ao afirmar:

É justamente em que essa linguagem pela qual podemos nos deixar surpreender no primeiro contato com o sujeito, algumas vezes mesmo o mais delirante, leva-nos a ultrapassar sua noção, e a admitir o termo discurso. Pois, seguramente, esses doentes falam a mesma linguagem que nós. Se não houvesse esse elemento, não saberíamos absolutamente nada deles. É, portanto, a economia do discurso, a relação da significação com a significação, a relação de seu discurso com o ordenamento comum do discurso, que nos permite distinguir que se trata do delírio (LACAN, 1988, p. 45).

Nessa mesma oportunidade, coisa que o faz em tantos lugares, Lacan (1998 p. 46) ocupa-se ainda de denunciar o caráter falacioso de “fazer da linguagem um puro e simples instrumento”. É nesse sentido que Jorge (1998, p. 157) adverte para o fato de que “a teoria dos quatro discursos de Lacan supõe, para seu entendimento, uma prévia compreensão da lógica do significante” que é sintetizada na assertiva de que “o significante é aquilo que representa um sujeito para outro significante” (LACAN, 2008, p. 18), representado na fórmula $\frac{S1}{\$} \rightarrow S2$ antecedido pelo “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (VEGH, 2001, p. 11). Fórmula essa do significante

que contém três (\$, S1, S2) dos quatro elementos pertencentes ao matema dos discursos (\$, S1, S2, a), ou seja, ele é uma “extensão do ‘algoritmo’ que escreve a função significante; elemento central da teoria mais geral do sujeito como originado na linguagem” (GOLDENBERG, 1997, p. 15).

Vegh (2001) destaca o fato de que a teoria dos discursos permite a Lacan resolver “um erro de seu próprio ensino”. Segundo o autor:

A maneira como o conceito de desejo era colocada no início conduzia a uma posição anarquista. O desejo, entendido como desprendimento absoluto dos mandamentos do gozo do Outro, levou muitos discípulos de Lacan e ele próprio, em alguns de seus escritos, a supor que afirmar o desejo como uma cifra singular, ímpar, implica uma impossibilidade absoluta do encontro com o outro (VEGH, 2001, p. 12).

Logo, para Vegh (2001), a introdução da teoria dos discursos sustenta uma dimensão política da psicanálise pela forma com que interpela o desejo do sujeito e sua vinculação com o laço social, cuja entrada implicará uma perda de gozo.

Darriba e d'Escragnolle (2017, p. 547) destacam que “a esquematização dos discursos, nos termos indicados, permite a Lacan refletir acerca de certas características da modernidade, no âmbito da qual se incluirá a referência ao capitalismo”.

Souza (2008, p. 121), por sua vez, afirma que:

Com os quatro discursos, Lacan procurou desenvolver a partir da psicanálise em intenção, uma possibilidade de intervenção do discurso analítico na cena social. Procurou dar um estatuto lógico aos laços sociais através de uma série de escrituras que pudesse organizar e instaurar os limites nesse campo do gozo que afeta continuamente o sujeito, sob essa condição de que o discurso determina.

Goldenberg (1997, p. 15) destaca o fato de que a fórmula dos discursos:

– conceito a ser diferenciado tanto da fala quanto da linguagem –, e serve para dar conta das relações intersubjetivas. Problema não resolvido pela teoria do sujeito. Todo o vínculo entre as pessoas, segundo Lacan, está pautado por um discurso e existem *strictu sensu* somente quatro discursos.

Ainda um último apontamento, agora sobre a relação do conceito de discurso com o estudo da linguagem, que, pode-se dizer, inicia com a retórica. “Podemos retomar certa definição já clássica da retórica, proveniente de Aristóteles, segundo a qual ela seria a arte de persuadir e de refutar um discurso através do outro” (REBUL

apud DARRIBA; D'ESCRAGNOLLE, 2017, p. 544). Retomar essa definição implica evidenciar a intenção subjacente ao trabalho de Lacan em caminhar na direção de postular a psicanálise como um discurso, que busca especialmente diferenciá-la das tendências contemporâneas das ciências cognitivas em cuja acepção a linguagem aparece como uma faculdade universal e atemporal e, portanto, naturalizada (REBUL *apud* DARRIBA; D'ESCRAGNOLLE, 2017, p. 545, grifo nosso). Isto é, **“a opção pela noção de discurso tem, portanto, em Lacan, a propriedade de uma escolha ética e política”**. “Para ele, a noção de discurso na medida em que implica necessariamente uma multiplicidade de estruturas particulares irreduzíveis umas às outras e, sobretudo, identificáveis a formas vivas de existência caminha em sentido inverso ao do estudo da linguagem” (REBUL *apud* DARRIBA; D'ESCRAGNOLLE, 2017, p. 544).

É nesse esforço que Lacan conseguirá paulatinamente estabelecer a psicanálise como discurso, e, com esse giro, dar novo vigor à virulência do conceito de inconsciente, a parte das noções idealistas que vigorava no contexto estruturalista de linguagem.

Para Darriba e d'Escragnolle (2017, p. 546):

O discurso põe assim em relevo a importância do contexto histórico de sua manifestação e de sua ancoragem e, logo, da irreduzível contingência e particularidade de toda formação discursiva. É esta singularidade concreta, estatuto próprio dos fenômenos históricos reais, que a noção de discurso possibilita cernir em primeiro lugar.

Depreende-se disso que a perspectiva que o estatuto de discurso assume na teoria psicanalítica se constitui como um dispositivo teórico que permite a interpelação do laço social e de seus impasses e, portanto, um recurso para interpelar não apenas os impasses na educação como clarear os fatores que os tem produzido.

Para finalizar o presente tópico, nos ocuparemos de apresentar esquematicamente como o matema nos discursos é inscrito por Lacan, bem como destacar os lugares e os elementos dos mesmos. Convém sinalizar que, como conceito postulado ao longo dos seminários de Lacan, esses lugares e elementos vão ganhando em complexidade, sendo que apresentaremos um apanhado dessas formulações, tal como aparece em alguns comentadores como Gonçalves (2000).

No que diz respeito aos elementos, é possível destacar a presença (como afirmado acima) dos três que compõem a fórmula do significante (\$, S1 e S2), acrescidos do objeto *a*:

S1 = significante mestre, que representa o sujeito na bateria significante

S2 = saber ou bateira significativa, encontra-se referido ao gozo

\$ = sujeito dividido (barrado) pela determinação do significante, surgido a partir da relação de S1 e S2

a = objeto a (denominado por Lacan de objeto mais-de-gozar), resíduo da fala, o que se perde na emergência do sujeito

Importante lembrar, a partir da contribuição de Kaufmann (1996), que esses termos são móveis, ou seja, ocuparão alternadamente as posições estruturais.

Já no que diz respeito aos lugares ou posições, eles têm uma importância decisiva na proposição. Kaufmann (1996, p. 131, grifo nosso) nos lembrará que elas são permanentes e que também são

Comparáveis aos determinantes estruturais da fala, na medida em que ocupam, na configuração do discurso, uma posição comparável à deles: na metáfora simbólica, o significado não é representado imediatamente por um significante, mas remetido a um outro significante; no discurso, **a verdade não é representada imediatamente por seu “agente”** – na acepção do agente de um poder ou do mandatário – mas junto ao “outro” que supostamente deve receber sua comunicação. A esses três determinantes estruturais do discurso se associará ainda um quarto, correspondente ao estatuto da “significação”, no tocante à diacronia da fala – isto é, no registro do discurso, o sítio de uma “produção” qualquer resultante do processo que se acaba de descrever.

Essas posições são constituídas por duas frações, correlacionados por vetores ($\rightarrow$, $\leftarrow$, $\uparrow$, $\downarrow$) e o que simboliza a disjunção (∇). Convém destacar o que esquematicamente será apresentado da seguinte forma:

$\frac{2}{1} \quad \frac{3}{4}$ de cujos lugares trata-se:

1 = verdade

2 = agente, dominante, semblante, desejo, lugar do qual se ordena o discurso

3 = outro, trabalho, gozo

4 = mais de gozar, produção, perda

Que podem ser apresentados com o seguinte esquema:

Esquema 1 - Agente/verdade $\rightarrow$ outro/produção

Fonte: Elaborado pelo autor.

Há quem postule, como Jorge (1988), uma divisão das duas frações, sendo que uma diz respeito à dimensão do Sujeito, e a outra, do Outro, como pode-se observar no seguinte esquema:

Esquema 2 - Sujeito/outro

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com isso, obtém-se a escrita dos discursos tal como se apresenta no esquema abaixo:

Esquema 3 - Discursos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Antes de nos encaminharmos para as particularidades do assim chamado discurso capitalista, ainda um último ponto. Ao longo do trabalho mencionamos e

mencionaremos os giros que promovem a troca de discurso. Eles são conhecidos por giro de quarto de volta e promovem, por progressão ou regressão, a troca de um discurso por outro.

Indagamo-nos sobre o que mobilizaria essa mudança e encontramos a resposta que Lacan (2003, p. 445) nos dá em “Radiofonia”, quando afirma que “esse discurso, ele surgiu da báscula em que o inconsciente, como eu disse, produz uma dinâmica, que faz dele uma função ‘em progresso’, ou seja, para o pior, sobre o discurso que o precede em certo sentido rotatório”.

Assim, o discurso do mestre se esclarece por regressão do discurso da histórica, e o discurso da universidade se esclarece por progressão do discurso do analista. Um esclarecimento importante é feito por Allouch (2007) a respeito desse termo “progressão”. O autor lembra que Lacan escreve os quatro discursos estabelecendo entre eles relações e, ao pontuar mais precisamente que o “discurso da universidade é esclarecido por seu ‘progresso’ no discurso do analista”, salienta que “a palavra **progresso** é posta, ironicamente, entre aspas, já que designa apenas a operação de um quarto de volta quando a série de termos, continuando a se manter como série ordenada, gira no sentido levógiro” (ALLOUCH, 2007, p. 26, grifo do autor).

Dessa forma, vamos estabelecer, a partir de agora, uma aproximação mais sistematizada ao discurso capitalista, procurando levar a termo a orientação lacaniana de fazer o discurso falar algo da estrutura – em nosso caso, do impossível na educação em sua face contemporânea e, num caso específico, o da intervenção de um “sistema de ensino” de uma empresa privada em escolas públicas.

4.4 DISCURSO CAPITALISTA: ALGUNS PARADOXOS E PARTICULARIDADES

De jeito nenhum lhes digo que o discurso
capitalista seja medíocre;
é, pelo contrário, algo loucamente
astucioso.
Loucamente astucioso, mas destinado a
explodir... porque é insustentável.

Lacan, Discurso de Milão (1972)

Se a noção de discurso, tal como apresentada anteriormente, possibilitou novas perspectivas para compreender a presença da psicanálise no laço social,

considerando o que de radial já se havia postulado em termos de inconsciente – especialmente que o inconsciente é estruturado como linguagem, que um significante representa um sujeito para outro significante, o conceito de estrutura, a superação da ideia de harmonia sexual, bem como as noções sintetizadas e radicalizadas em \$, S1, S2, a –, parece consensual que o advento do estatuto da psicanálise como um discurso promove uma nova visada, desta feita, conceitual, clínica e política.

Conceitualmente falando, o rearranjo que toma no matema de cada um dos discursos os conceitos já consolidados como \$ (sujeito barrado), S1 (significante mestre), S2 (saber) e objeto a (na sua dupla acepção, como objeto causa de desejo e como mais-de-gozar), permite solucionar, como visto, impasses até então colocados (como o problema da intersubjetividade), reafirmar a posição já anteriormente defendida por Lacan de que a psicanálise não é uma visão de mundo – *Weltanschauung* –, tal como aparece explicitado na Conferência de Milão de 1972, matemizar o real da estrutura e a disjunção entre saber e verdade, entre outros.

No âmbito clínico, a superação do que Kaufmann (1996, p. 130) chamou de mito endopsíquico, a ratificação da determinação do significante “como aquilo que determina o ser naquele que fala” (LACAN, 1972, p. 5), bem como a de criar uma alternativa ao risco de “naturalização da intencionalidade” e da “objetivação da ordem linguística” (DARRIBA; D’ESCRAGNOLLE, 2017, p. 545), verificam-se muito em voga nas ciências cognitivas.

Sobre a política:

O discurso põe assim em relevo a importância do contexto histórico de sua manifestação e de sua ancoragem e, logo, da irredutível contingência e particularidade de toda formação discursiva. É esta singularidade concreta, estatuto próprio dos fenômenos históricos reais, que a noção de discurso possibilita cernir em primeiro lugar (DARRIBA; D’ESCRAGNOLLE, 2017, p. 546).

Reintroduzindo, dessa forma, as dimensões ética e política, permitindo a Lacan (2017, p. 545) “aprofundar seu distanciamento de uma leitura idealista e objetivante do inconsciente ameaça que incessantemente pairava sobre a perspectiva estruturalista sem perder sua exigência doutrinal de formalização”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Chemama (SAFOUAN, 2015, p. 186, tradução nossa) lembrará que “sem dúvida, é necessário indicar aqui que Lacan, depois de ter escrito os quatro discursos, propôs um discurso do capitalista. É um discurso do qual diremos somente que nada constitui de uma parada, de modo que o sujeito se encontra dominado pelo objeto em um movimento sem fim”¹⁹.

Assim, o matema do Discurso Capitalista foi formulado por Lacan de maneira não concomitante aos demais discursos, embora em muitos momentos de sua obra, antes mesmo de sua formalização no Discurso de Roma em 1972, estivessem presentes menções alusivas a ele. Chemama (2015 *apud* GOLDENBERG, 1997, p. 23-24) afirma que “o discurso lacaniano não era intemporal, era intempestivo”, ao compreender que Lacan sempre esteve atendo às rupturas históricas, donde proveria sua dedução de que psicanálise não teria vocação para instalar-se num “campo a-histórico”.

Em meio ao agito que se dava em Paris pelos acontecimentos de Maio de 68, Lacan inicia seu Seminário XVI, intitulado “de um Outro ao outro”, no qual se propõe a formular o conceito de Discurso Psicanalítico, que veio a ser matemizado no seminário seguinte, “O avesso da psicanálise”, junto aos demais discursos – o Discurso Universitário, o Discurso do Mestre e o Discurso da Histórica. Esses discursos formalizados no Seminário XVII são definidos como formas de laço social, sendo que o Discurso Capitalista, paradoxalmente, não atende essa premissa, já que é postulado como aquele que não faz laço.

¹⁹ “Sin duda, es necesario indicar aquí que Lacan, después de haber escrito los cuatro discursos, propuso un discurso del capitalista. Es un discurso del cual diremos solamente que nada constituye allí un tope, de modo que el sujeto se encuentra dominado por el objeto en un movimiento sin fin”.

Ao introduzir formalmente o Discurso Capitalista na conhecida Conferência de Milão (1972), Lacan aponta-o como em crise e como substituto do Discurso do Mestre, quando afirma: “a crise não do discurso do mestre, mas do discurso capitalista, que é o substituto dele, está aberta”. Nessa ocasião, ele aponta ainda o Discurso Capitalista como “algo loucamente astucioso, mas destinado a explodir”.

O Discurso do Mestre tem a prerrogativa de traduzir, de certa forma, em termos lacanianos, a dialética hegeliana do amo e do escravo, bem como o conceito de mais-valia de Marx. Da forma, como se apresenta escrito e que compreende na sua totalidade a fórmula já definida por Lacan como sendo a do significante ($S1/\$ \rightarrow S2$), é o discurso, portanto, o do Mestre, que traduz a constituição do sujeito do inconsciente, permitindo a entrada desse sujeito na ordem simbólica.

Na lógica do amo e do escravo, Lacan reconhece as bases da formalização que postula como alienação primordial e o fato de que o saber que constitui o sujeito é proveniente do Outro, de cuja incidência resulta como produto um objeto para sempre perdido (o objeto *a*).

O agente, nesse caso, é o significante mestre ($S1$), que, articulado ao saber ($S2$) no lugar de escravo (que está na posição do “outro” embora no lado da fração respectiva ao “Outro”), produz um objeto (objeto *a*), donde o amo retira sua mais-valia e a cujo objeto o sujeito ($\$$) não tem acesso, já que há uma disjunção ($//$) entre *a* e $\$$.

Dessa rápida apresentação do Discurso do Mestre depreende-se, segundo Chemama (1997 *apud* GOLDENBERG, 1997, p. 31), duas assertivas importantes: 1. Que é excluído o “acesso direto ao objeto, que se trate da mais-valia ou do objeto *a*, quer dizer, da série dos objetos ordenados pela castração, seio, cíbalo, voz, olhar e mesmo falo”; 2. Que o elemento que organiza o discurso do mestre é a castração, ou seja, “para o sujeito constituído pelo discurso do mestre, há objetos que não podem ser adquiridos ou consumidos, que não entram nos circuitos ordinários da troca. O que quer que o sujeito faça, o seio enquanto objeto *a* está perdido”. Poderíamos ainda mencionar uma terceira, seguindo Kaufmann (1996, p. 223), a de que “o saber é o preço da renúncia ao gozo”. Para o propósito que aqui se coloca, convém inserir uma outra assertiva, que é destacar o fato de que nesse discurso o saber ($S2$) está do lugar do escravo, formulado por Lacan (1992, p. 32) da seguinte maneira:

O saber, no primeiro estatuto do discurso do senhor, é a parte do escravo. [...] Eis o que constitui a verdadeira estrutura do discurso do senhor. O escravo sabe muitas coisas, mas o que sabe muito mais ainda é o que o senhor quer, mesmo que este não o saiba, o que é o

caso mais comum, pois sem isso ele não seria um senhor. O escravo o sabe, e é isto sua função de escravo.

O escravo goza como detentor de um saber sobre o que faz o amo gozar, e entrega como produto a mais-valia. Aqui se torna particularmente relevante lembrar a diferença proposta por Lacan entre o saber do escravo – que permite um determinado limite ao gozo – e o saber do senhor que pode ser caracterizado como “um saber teórico” (LACAN, 1992, p. 21). Esse limite é proporcionado pelo prazer ao escravo que postulamos como suprimido na lógica encontrada no discurso capitalista, com o amo contemporâneo. Chemama (2015) vai lembrar que a tentativa operada pelo amo de subtrair o saber do escravo não é um *desejo de saber*, senão o empreendimento de retirar todo e qualquer empecilho ao gozo, ou seja, fazer com que o aparelho funcione azeitadamente, perfeitamente. Encontramos viabilizado aí o discurso capitalista.

É nesse instante, portanto, que Lacan (1992, p. 32) aponta que o que opera como diferença entre a lógica do senhor antigo para o senhor moderno “é uma modificação no lugar do saber”. Essa modificação do lugar do saber, como vimos, dá lugar ao amo moderno que é o universitário, que, por sua vez, anseia deter o controle e o domínio do conhecimento. Importante sinalizar, a partir de Chemama (2015, p. 179), o que a formulação de Lacan anteciparia sobre o discurso capitalista: “Toda essa teoria está, talvez, à espera de uma articulação que Lacan fará mais tarde, e de maneira muito fragmentária, no que concerne o ‘discurso capitalista’”.

Não obstante esse apontamento seja de importância central e, por isso, podemos desdobrar seus possíveis efeitos, será possível depreender outras consequências, já que no momento em que Lacan aponta para essa evidência da modificação no lugar do saber ele ainda não tem formulado o matema do Discurso do Capitalista, que, na sua escrita, implica outras modificações, como a direção do vetor da primeira fração (era $\uparrow$ e passa a ser $\downarrow$), bem como a inversão dos elementos: o \$ sobe para o lugar do numerador, e o S1 desce para o lugar do denominador.

Para Góes (2008), é possível situar historicamente a localização do saber a partir de Aristóteles, de onde supostamente Marx teria identificado já uma primeira inspiração de uma teoria do valor. A autora afirma que Aristóteles:

Situa a economia no âmbito do cuidado dos bens e da riqueza circunscrita à vida privada. Era uma atividade própria ao escravo, o cuidado dos bens, a administração da riqueza, a precaução de

armazenar os grãos em períodos de escassez e de fartura... cuidar de trocar e vender o excedente da produção, todas as preocupações de natureza econômica eram atribuições do escravo. Aos senhores cabia a preocupação com a 'coisa pública', uma atividade que somente podia ser desempenhada por homens livres, por cidadãos (GOÉS, 2008, p. 75).

Esse lugar circunscrito como do escravo cuja ocupação implicava o exercício e um domínio do saber a ele atribuído veio posteriormente a ser ocupado pelo proletariado. Pode-se entrever, portanto, para os fins aqui propostos e no presente momento da elaboração, uma aparente homologia entre os lugares do escravo e do proletário, especialmente em termos de sua relação ao saber e, conseqüentemente, com o que isso implica numa economia de gozo (já que no matema do Discurso do Mestre, o lugar onde está o saber – S2 – é também o lugar do gozo). Se proletariado é o significante que vem nomear o processo de alienação sofrido na dialética do amo e do escravo, que significante nomeia o processo de alienação sofrido no discurso capitalista?

Para Souza (2008), Lacan, sob um ponto de vista histórico, soube reconhecer o momento no qual o saber-fazer do escravo foi cooptado pelo senhor, pelo mestre. Este se apropriou do saber do escravo em um certo momento da evolução do conhecimento.

Mais tarde, a filosofia, as ciências e, próximo a nossos dias, a própria Universidade determinaram um progresso dessa relação, universalizando esse Saber do escravo. Transmudado num saber de mestre, ele passou a circular no mercado com valores especiais de troca, de uso e ainda agregado de um certo poder. O que se constituía num 'saber-fazer' do escravo, como vimos, foi transformado num 'aparelho de saber' para o mestre. Procurava-se, com isso, dar conta dessa passagem que vai de um saber prático a um saber teórico (SOUZA, 2008, p. 155).

Podemos dizer, com isso, que o saber passa à categoria de objeto de consumo, de produto, algo, portanto, que se pode vender e comprar. Em um paralelo, é possível inferir com Lacan (1997), no Seminário VII, que o que torna um objeto comum uma obra de arte é esse objeto ser elevado à dignidade da Coisa, portanto, do que do Real padece do significante. O saber como objeto de consumo perde o estatuto de dignidade da Coisa.

Até o presente momento, constatamos que a proposição do Discurso do Capitalista em sua relação com o Discurso do Mestre depreende algumas

consequências aqui já sinalizadas: 1. com a inversão dos elementos S1 (significante mestre) e \$ (sujeito) no Discurso do Capitalista, o a (objeto a mais-de-gozar e causa de desejo) estabelece relação direta com \$ (sujeito); 2. que essa relação implica a forclusão da castração; 3. que o estatuto do S2 (saber) é modificado.

Não obstante os efeitos que por si só essas modificações apontam, convém observar que ainda outras estão dadas. Se o lugar de agente ou dominante, como chama Lacan no Discurso Capitalista, é ocupado pelo sujeito (\$), interessa perguntar: 1. de que sujeito se trata; 2. se a exemplo dos demais discursos esse elemento faz semblante e semblante de quê – bom lembrar que Lacan (1972, p. 10) afirma que “não há nenhum discurso possível que não seja semblante”, deixando em aberto se o discurso capitalista faz ou não parte dessa característica dos discursos, ou seja, se é ou não semblante; e 3. se a inversão do vetor (de ↑ para ↓) muda a lógica presente nos demais discursos de que é a verdade que sustenta o semblante.

A partir da assertiva da forclusão da castração, no que tange ao sujeito, sabe-se que a categoria de sujeito para a psicanálise implica uma operação que tenha a função de recalque originário e permita a passagem da condição de *infans* a falante e que as implicações da incidência do significante e da linguagem dão origem a uma rota singular diante dos impasses que a entrada na linguagem impõe.

De maneira breve, pode-se inferir que a forclusão da castração no Discurso Capitalista pode não estar diretamente relacionada aos processos constitutivos do sujeito no seu impasse singular frente à linguagem, mas são uma forma de interpelar esse sujeito já efeito da incidência do significante num laço social que, a posteriori e à revelia dessas operações primordiais, alija a categoria do impossível tão intrínseca à de castração.

Assim, propõe-se que o elemento presente na posição de dominância ou de agente no Discurso Capitalista, o \$, portanto, em detrimento de sua condição de sujeito dividido seja interpelado num laço social que o considera mais indivíduo apto a encontrar um objeto de satisfação, do que um sujeito para que esse objeto é “nunca obtido, para sempre perdido, jamais reencontrado”.

É talvez nessa direção que Alemán (2000, p. 77, tradução nossa) afirma que:

O fantasma do capitalista faz surgir no real o objeto mesmo, assegurando uma relação entre o indivíduo e o mais de gozar que não passa pela dialética dos vínculos sociais. Nesse sentido, a conjectura lacaniana sobre o discurso capitalista descreve um movimento circular, sem barreiras, sem relação com a verdade, fundado no

rechaço da castração, com tudo aquilo que a castração implica em relação ao respeito e à distância simbólica²⁰.

A hipótese que surge é que esse peculiar sujeito do Discurso Capitalista tem nesse laço social sua condição de faltante reconhecida, não obstante, veiculada com a promessa da existência de um objeto capaz de obturar essa falta. A “forclusão” se opera não sobre o sujeito singular, mas sobre o laço social em que esse sujeito é tomado. Tomado no matema do Discurso Capitalista no lugar de agente/dominante, cujo alicerce não é mais a verdade, mas que se coloca como alicerce da verdade (inversão dos vetores de $\uparrow$ por $\downarrow$), aqui ocupada pelo significante mestre (S1).

É importante marcar que nos demais discursos (analista, mestre, histérica, universidade) a verdade articula a relação dos demais termos (agente, outro, produção ou mais-de-gozar), e por uma disjunção (//) e pelo sentido do vetor ($\uparrow$), ela é sempre inacessível.

Como já sinalizado, o lugar de agente/dominante é marcado pela função semblante. A noção de semblante implica a ideia lacaniana de que não existe nenhuma realidade pré-discursiva e que o discurso analítico, que o conceito de inconsciente possibilitou, inaugura uma possibilidade de alteridade em relação ao significante, já que admite uma leitura diferente do que ele significa, ou seja, que há um saber insabido.

No entanto, Kaufmann (1996, p. 462-463) propõe, à luz de Lacan, restringir “essa possibilidade de alteridade [...] (que deixa) exclusivamente ao discurso analítico o potencial de ser ‘um discurso que não seria semblante’”. E continua: “o único discurso que não seria semblante é precisamente o discurso analítico. Ele faz aparecer no lugar da verdade o saber inconsciente”.

Isso nos interessa de dois modos distintos. Por um lado, se o Discurso Analítico é o único que não seria semblante, que rigor é que ele impõe na forma com que, por exemplo, interpelamos a educação? Surge uma hipótese de que a teoria dos discursos de Lacan oferece uma chave de leitura que permite circunscrever a forma com que a psicanálise interpela a educação, que nos permite estar advertidos do risco

²⁰ “El *fantasma del capitalista* hace surgir em lo real al objeto mismo, asegurando una relación entre el individuo y el plus de gozar que no pasa por la dialéctica de los vínculos sociales. Em este sentido, la conjetura lacaniana sobre el discurso capitalista describe um movimiento circular, sin barreras, sin relación con la verdad, fundado en el rechazo de la castración, con todo aquello que la castración implica en relación al respeto y la distancia simbólica”.

que está na circunvizinhança de resvalar para a posição que Marx enunciou e que impressionou Lacan, a saber, do riso do capitalista. Sem esse cuidado e precisão que exige a localização exata do estatuto do saber, da verdade e da ciência na contemporaneidade, precisão essa que a noção de discurso nos possibilita, especialmente, no Discurso Capitalista, estaríamos na presença do que poder-se-ia intitular cínica ou o “riso do psicanalista” – questão essa a ser desenvolvida posteriormente.

Por outro lado, se a condição de não ser semblante é em potencial e exclusiva do discurso do analista, semblante a que faz o sujeito (\$) na posição de agente/dominância no Discurso Capitalista? Nesse sentido, Kaufmann (1996, p. 463) afirma que “o discurso lógico-positivista será então o discurso sobre o semblante: ele põe à prova ‘uma verdade que poderia ser decidida por um sim ou por um não’ [in Lacan, Sem. XVII, 17/02/1971].

Por fim, finalizamos esse percurso que buscou mapear as diferentes leituras do discurso capitalista entre os lacanianos, com a contribuição de Alemán que tem se ocupado notoriamente em debatê-lo a partir de obras como “Lacan en la razón pós-moderna” (2000), “Derivas del discurso capitalista. Notas sobre psicoanálisis y política” (2003), “En la frontera. Sujeto y capitalismo” (2014) e “Capitalismo. Crimen perfecto o Emancipación” (2019).

O autor lembra oportunamente que o discurso se constitui como um laço social cujo suporte é a linguagem, linguagem essa a mesma que determina a estrutura do inconsciente, razão pela qual a armação própria do discurso leva a encontrar na linguagem um limite ao gozo, barreira essa que viabiliza a constituição do laço social.

Assim, a ausência de barreira do gozo que a linguagem possibilita levaria a uma diluição, a um esfacelamento do laço social. Logo, os quatro discursos elaborados por Lacan no Seminário “O avesso da psicanálise” indicam formas de fazer laço social nas quais está em jogo o inconsciente. Dito isso, Alemán (2019, p. 88, tradução nossa) nos lembrará que “Lacan, apesar de ter apresentado a estrutura do discurso capitalista em apenas uma ocasião, insistiu sem dúvida ao longo dos últimos anos de seu ensino, não somente em afinar sua caracterização senão em situar a psicanálise em sua relação”²¹. Nessa oportunidade, ainda Alemán (2019, p. 89,

²¹ “Lacan, aunque sólo presentó la estructura del discurso capitalista en una ocasión, ha insistido sin embargo durante los últimos años de su enseñanza, no solamente en afiar su caracterización sino en situar al psicoanálisis en su respecto”.

tradução nossa) destaca que a “pequena inversão” mencionada por Lacan ao se referir à troca dos lugares de S1 e \$ entre o discurso do amo e do capitalista

[...] acarreta na realidade uma profunda alteração no sentido dos vetores [...]. Se trata do rechaço da verdade do discurso, pois foi invertido o sentido do vetor que conecta o lugar da verdade com o lugar do semblante. O lugar do agente do discurso (lugar do semblante) repudia a determinação que recebe da verdade, para passar a dirigi-la. O semblante já não é significativo do amo que recebe sua determinação da verdade, senão que é o sujeito, entronizado como agente, quem opera sobre o significativo amo colocado no lugar da verdade. Tal manipulação da verdade é um rechaço da castração do discurso conduzindo a estabelecer uma circularidade. [...] instalado na posição de agente do discurso um sujeito, o sujeito-amo, dando origem a uma forma perversa do discurso²².

4.5 SENHOR E ESCRAVO: UM NOVO PROLETARIADO?

Do conceito de dialética podemos depreender que seja a confrontação de duas teses contraditórias da qual se obtém uma tese resultante, ou como sugere o Dicionário de Filosofia, “um processo resultante do conflito ou da oposição entre dois princípios, dois momentos ou duas atividades quaisquer”, ou ainda, em uma acepção particularmente hegeliana, “a síntese dos opostos por meio da determinação recíproca” (ABBAGNANO, 2012, p. 315-318).

Temos, a partir disso, que se pode ler em Hegel uma particular forma em que essa oposição se inscreverá, sob o termo de uma oposição entre o EU e a Consciência-de-si, como pode ser localizado nesse trecho: “Mas a verdade dessa certeza é antes a reflexão redobrada, a duplicação da consciência-de-si. A consciência-de-si é um objeto para a consciência, objeto que põe em si mesmo seu ser-outro, ou a diferença como diferença de-nada, e nisso é independente” (HEGEL, 1992, p. 125). Assim, a dialética constitui-se para Hegel como “a própria natureza do pensamento” (ABBAGNANO, 2012, p. 318), que se consolidaria num Saber Absoluto ou Espírito Absoluto, donde a crítica efetuada por Marx, Engels e discípulos ao caráter abstrato

²² “[...] acarrea en realidad una profunda alteración en el sentido de los vectores [...]. Se trata del rechazo de la verdad del discurso, pues se ha invertido el sentido del vector que conecta el lugar de la verdad con el lugar del semblante. El agente del discurso (lugar del semblante) repudia la determinación que recibe de la verdad, para pasar a dirigirla. El semblante ya no es significativo amo que recibe su determinación de la verdad, sino que es el sujeto, entronizado como agente, quien opera sobre el significativo amo colocado en el lugar de la verdad. Tal manipulación de la verdad es un rechazo de la castración del discurso conducente a establecer una circularidad. [...] instalado en posición de agente del discurso un sujeto, el sujeto-amo, dando origen a una forma perversa del discurso”.

do conceito de Dialética em Hegel, acepção essa que o afastaria do objeto, da realidade, da natureza, ou seja, da história (ABBAGNANO, 2012, p. 319).

Críticas foram realizadas por autores pré-estruturalistas, como Gilles Deleuze, George Battaille, e também pós-estruturalistas como Michel Foucault e Jacques Derrida, destacando um caráter de ruptura aparente da identidade na dialética hegeliana e a tendência totalizante de seu pensamento. Também Adorno irá apontar esse aspecto problemático da dialética hegeliana, que resultaria numa tentativa de “resolver a contradição em uma totalidade pacífica e harmônica. Daí o caráter conciliador e otimista da sua filosofia, que se revela substancialmente ‘em paz’ com a realidade” (ABBAGNANO, 2012, p. 323).

Lima (2002, p. 125) lembra que “A leitura de *Fenomenologia do espírito* deixa claro que, nesse percurso, Hegel acreditava que o desenvolvimento dialético do ser se realizaria como se fosse um êxtase do indivíduo numa identificação ideal com o saber absoluto”.

O conceito de dialética não teve lugar e relevância no pensamento freudiano, diferentemente do que veio a se consolidar na obra lacaniana, muito provavelmente pelo interesse de Lacan em estabelecer a cientificidade da psicanálise e de formalizar um diálogo intenso, sistemático e peculiar com a filosofia. Com isso, temos em Lacan a introdução da dialética como algo subjacente à prática da psicanálise que se constitui como uma relação dialética, elaborada e evidenciada pelo autor no seminário “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, em que deixa transparecer “as propriedades fundamentais da relação dialética: dupla polaridade e negatividade constituinte” (KAUFMANN, 1996, p. 126-127).

Ganha centralidade na discussão lacaniana da dialética o fato de que a alienação é instalada no centro da relação senhor-escravo.

No Seminário XI, “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, Lacan formula o que seria o logro hegeliano. Assim, afirma que “a falha essencial do idealismo filosófico, insustentável aliás, e jamais radicalmente mantido. Não há sujeito sem, em alguma parte, *afânise* do sujeito, e é nessa alienação, nessa divisão fundamental, que se institui a dialética do sujeito”, e logo em seguida diz que “é necessário que aqui eu indique de onde procede o logro hegeliano. Ele está incluído no encaminhamento do *eu penso* cartesiano” (LACAN, 2008, p. 216, grifo do autor).

Lacan apontaria, dessa forma, para a diferença fundamental que se instaura em seu pensamento ao postular o objeto como inserido no campo da imagem, o que impossibilitaria a unidade entre consciência e objeto. Já Hegel “buscava a unidade com a coisa apreendida e não se deu conta do paradoxo no qual inseriu a formulação” (LIMA, 2002, p. 129).

A unidade se estabelece para Lacan como perda e como resultante dessa operação, o falo como significante da falta. Se instaura, aí, o vazio como o lugar estruturante do desejo.

Se para Hegel permanece a possibilidade de uma unidade que se formalizará como Saber Absoluto, para Lacan, que estabeleceu o objeto no campo da imagem, destaca-se a miragem do desejo. Ou seja, em Hegel conserva-se a promessa do Saber Absoluto que consolidaria a certeza do sujeito com a verdade do objeto.

4.6 A DIALÉTICA DO SENHOR E DO ESCRAVO

Para Vaz (1980) a dialética do senhor e do escravo constitui-se como uma das encruzilhadas do pensamento pós-hegeliano, especialmente quando Marx fez dela uma chave de leitura da história universal. Para o autor, o tema da oposição do senhor e do escravo é também o tema da luta pelo reconhecimento. Além disso, destaca o fato de que essa dialética assume diferentes aspectos ao longo da história da cultura ocidental, o que nos leva à possibilidade de nos indagarmos sobre sua especificidade na contemporaneidade.

Hegel formulou essa dialética em sua “Fenomenologia do espírito” (1807), então com 37 anos, quando pretende superar a noção de sujeito e fenômeno dos kantianos, considerados por ele como anhistóricos. “A partir daí, o movimento dialético da *Fenomenologia* prossegue como aprofundamento dessa situação histórico-dialética de um sujeito que é fenômeno para si mesmo no próprio ato em que constrói o saber de um objeto que aparece no horizonte das suas experiências” (VAZ, 1980, p. 11).

Logo depreende-se o quanto essa referência à história é determinante para Hegel, mas não no sentido de uma cronologia dos eventos, senão “de um tempo histórico que se ordena segundo uma sucessão de paradigmas” (VAZ, 1980, p. 12).

A passagem da dialética do desejo para a dialética do reconhecimento leva Hegel a se confrontar com as estruturas da intersubjetividade, ou seja, “o próprio

mundo humano como lugar privilegiado das experiências mais significativas que assinalam o itinerário da *Fenomenologia*” (VAZ, 1980, p. 18). O Senhorio e a Escravidão não seriam outra coisa que os termos em que essa dialética do reconhecimento se dá. Ou seja, uma “figura dialético-histórica da *luta pelo reconhecimento*” (VAZ, 1980, p. 19, grifo do autor).

O primeiro momento dessa dialética para Hegel exprime uma identidade abstrata da consciência-de-si, seguida por uma desigualdade que marcará uma consciência-de-si mergulhada na imediatez da vida, e uma consciência-de-si universalizada pelo consenso racional.

A desigualdade entre as consciências-de-si é formalizada quando num dos termos da relação temos a consciência-de-si na sua independência, como liberdade (Senhor), e na outra, consciência-de-si na sua coisidade, como dependência (Escravo).

Assim,

[...] vê-se, por conseguinte, que a relação do Senhorio e da Servidão é, para Hegel, um primeiro esboço da relação propriamente humana, uma relação efetiva de reconhecimento que rompe a igualdade abstrata da consciência consigo mesma que surgira do movimento dialético que opôs a consciência a um objeto exterior. O mundo exterior está agora entre as duas consciências-de-si ou situa-se na distância que separa a consciência-de-si mesma na sua ‘duplicação’” (VAZ, 1980, p. 21).

O senhor é a consciência que é livre justamente pela mediação de uma outra consciência que renuncia essa liberdade e prende-se, por isso mesmo, ao senhor. O escravo é a consciência-de-si (não na relação que isso mantém com o desejo) naquilo em que se constitui como mera oferta para a satisfação do senhor.

A relação do Senhorio e da Servidão como desenlace da “luta de vida ou de morte” apresenta, dessa forma, a estrutura típica de um silogismo dialético que se caracteriza pelo intercâmbio sucessivo da posição dos extremos e do meio-termo. O Senhor, o Escravo e o mundo: eis os três termos que se entrelaçam no jogo de mediações características dessa experiência fundamental. O Escravo e a coisa exercem respectivamente a função mediadora que permite à consciência-de-si do Senhor afirmar-se na independência reconhecida do seu ser-para-si.

A **unilateralidade do reconhecimento** reside aqui no fato de que o Senhor não reconhece o Escravo como *outra* consciência-de-si mas como mediador da sua ação sobre o mundo. Ao Escravo cabe o trabalho exercido sobre a coisa, ao Senhor a fruição da coisa

trabalhada que passa além da simples satisfação animal do desejo. Enquanto mediadora, a consciência servil passa a ser a *verdade* da consciência independente (VAZ, 1980, p. 22, grifo nosso; grifo do autor).

Tal pressuposto pode ser representado pelo seguinte esquema:

Esquema 5 - Senhor/Escravo/Mundo/Coisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por um lado, temos a instauração da sabedoria servil, um saber que é constituído pelo temor ao Senhor, sabedoria que se converte em agir laborioso. O Senhor, ao instaurar no escravo a sabedoria servil, atuará como mediador da relação do Escravo com a coisa, “relação ativa de trabalho que confere à coisa trabalhada a sua consistência como produto e leva a consciência trabalhadora à intuição do seu próprio ser como independente” (VAZ, 1980, p. 22).

O ser do Escravo é conservado, assim, no temor da morte e no serviço do Senhor.

A leitura dessa dialética, por Hegel, chega ao momento em que concede a palavra ao Escravo, rompendo assim a unilateralidade da dominação do Senhor. Se se consolida no âmbito político da sociedade a ilegitimidade jurídica e a aberração moral da escravidão, bem como a liberdade enquanto direito à palavra, no âmbito do trabalho, a produção de bens é confiada à condição servil.

Para Hegel, o que está colocado é o fato de que a vontade permitiria ao sujeito atingir a liberdade, enquanto o desejo cumprir-se-ia em sua própria satisfação – diferentemente de Lacan, para quem o desejo é o objeto que falta ao Outro, um Outro

que não existe senão pelo que lhe falta, um Outro castrado. “Assim, enquanto a consciência hegeliana é um objeto que se sabe afetado pela vontade, o sujeito lacaniano é causado por um objeto que ele não sabe dizer: há um lugar onde ele se perde” (LIMA, 2002, p. 132).

Assim, Lacan resumiria o que seria a fórmula hegeliana do desejo em “Eu te amo, ainda que tu não o queiras”, e sua própria fórmula sendo expressa da seguinte forma: “Eu te desejo, ainda que não o saiba” (LIMA, 2002, p. 131-132).

Da dialética hegeliana, poderíamos afirmar que o que nos interessa é que sua formulação designa um sujeito dividido; no entanto, entrevê uma reconciliação na figura do Saber Absoluto.

Lacan, pela via da escravidão decorrente de uma escolha forçada imposta pela operação de alienação, situou o advento do desejo surgido na sua relação com o Outro.

Em Hegel, o saber, a verdade e o gozo nascem do amo. O escravo trabalha e reforça a função do senhor absoluto – esse é o lado positivo. O negativo é que em sua formação existem o medo, o serviço, a disciplina, a obediência, tudo regulado pelo senhor absoluto que, no fundo, é o medo da morte, e cujo veredicto é estabelecido pela verdade do amo. Na luta de puro prestígio, o escravo renuncia à liberdade e ao gozo para conservar sua própria vida (LIMA, 2002, p. 133).

4.7 O DESEJO COMO POTÊNCIA

Poderíamos dizer que fazer valer o conceito de desejo tal como comparece particularmente nas obras de Freud, e principalmente em Lacan, é reintroduzir o inconsciente e sua virulência, sua potência.

Do discurso psicanalítico, podemos depreender a posição de centralidade do conceito de desejo. O desejo enquanto figura daquilo para o qual não há objeto correspondente. Do desejo enquanto operador de uma lógica em que a falta não encontra correspondente em nenhum objeto. Do desejo enquanto aquilo que pode subverter a promessa de equivalência.

Para Garcia-Roza (1998), o percurso de Hegel percorre da Consciência até chegar à Autoconsciência, e passa necessariamente por três registros: no primeiro, o homem é em-si, ou seja, tem sua consciência como efeito de suas percepções do mundo exterior, o que seria o nível da certeza sensível, uma certeza que implica a tomada de sentido em relação ao mundo exterior, do que decorre uma certeza

subjetiva, de caráter abstrato (e não uma verdade). Essa consciência que se revelaria é enquanto objeto do mundo, e não como sujeito. No segundo registro, figuraria o para-si, ou seja, aquilo que permitiria ao homem se estabelecer como oposição ao mundo externo, bem como estar consciente dessa oposição. Essa consciência resultaria de uma oposição ao mundo exterior e da transformação da realidade objetiva em realidade subjetiva, figura primeira do desejo, designado pelo fato de não haver objeto natural correspondente. No terceiro, o em-si para-si implicaria numa razão observadora que resultaria em obras como Arte, Religião, e Estado (GARCIA-ROZA, 1998).

O desejo é aquilo, portanto, que desnaturaliza o homem, caracterizando-o, ao estar mediatizado pelo desejo do Outro, pela linguagem, logo, desejo de algo não natural.

Garcia-Roza (1998) adverte para qualquer coisa de mortífero na lógica do desejo, especialmente no que tange ao seu reconhecimento, que pode ser expressa pelo fato de que, em algum momento, o sujeito é impelido a reconhecer, senão fazer se reconhecer, em seu desejo, o que implicaria numa destituição do Outro.

Nas palavras de Garcia-Roza (1998, p. 143):

[...] apesar de ser uma luta de morte, ambos os adversários têm de continuar vivos, pois a morte de um deles torna o reconhecimento impossível. Para que o vencedor seja reconhecido pelo outro, é imprescindível que o outro permaneça vivo. Isso só é possível se o perdedor, não querendo morrer, aceita ser submetido e, nessa medida, reconhece o vencedor como seu senhor, reconhecendo-se a si mesmo como escravo.

O reconhecimento seria decorrente da dialética do amo e do escravo. Na impossibilidade dessa dialética, a ausência de reconhecimento é ameaçadora.

Até o presente momento, a formulação hegeliana coaduna com a concepção psicanalítica. Esta vai se distinguir naquela no ponto específico que estabelece, para o desejo, seu estatuto de inconsciente. Por seu estatuto inconsciente, o desejo para a psicanálise está remetido não a um objeto real (o correspondente à necessidade), mas a um fantasma.

Assim, o desejo psicanalítico é marcado pela ordem da perversidade essencial, já que subverte qualquer natureza de qualquer objeto. Cada objeto passa a ser o que a fantasia de cada sujeito o designa. Logo, o encontro com os objetos do desejo que não passam de engodos, implica numa experiência de satisfação.

O que vai diferenciar o sujeito hegeliano do freudiano é que no último o desejo é posto em operação pelo Outro e sujeito às leis da linguagem, adquirindo, portanto, um estatuto simbólico. Assim, tal como assinala Garcia-Roza (1998, p. 146-147), “o desejo que nos é revelado por Freud se reveste de uma dupla característica: em primeiro lugar, sua distorção necessária; e, em segundo lugar, seu distanciamento com respeito à satisfação”.

4.8 DO ESCRAVO MODERNO AO CONTEMPORÂNEO: A NEGATIVIDADE SILENCIADA?

Safatle (2006) chama atenção para o fato de que a dialética do senhor e do escravo aparece ao longo da obra de Lacan com diferentes leituras e marca que essas aparições decorrem do contato estabelecido com Alexandre Kojève nos anos 30 e de sua compreensão do “sistema hegeliano como narrativa de uma verdadeira antropologia filosófica” (SAFATLE, 2006, p. 43).

Para Safatle, esse dado denota, entre outros, a peculiar forma com que Lacan se apropria das categorias hegelianas (e de outros conceitos da filosofia, da linguística, etc.) e a particular aceção que adquirem em sua obra. Dessa forma, no referido trabalho, Safatle optará por se ocupar em demonstrar os limites e as possibilidades desta articulação na obra de Lacan, bem como demarcar o percurso que levou Lacan a postular que a “a psicanálise é uma experiência dialética” (SAFATLE, 2006, p. 45) e sua relação com o fundamento de uma racionalidade da práxis analítica no que se refere ao paradigma da intersubjetividade.

Podemos assim admitir que negatividade, dialética, sujeito e desejo são indissociáveis. Logo, há, na tradição psicanalítica, a proposição de mecanismos adotados diante da castração (um dos conceitos que designam a falta), mecanismos esses dos quais resultam as estruturas clínicas. Importante lembrar que o conceito de estrutura em psicanálise assume um estatuto diferente do que em antropologia. Dunker (2006, p. 126-127) lembra que em antropologia estrutura “é um conceito eminentemente descritivo”, destacando então que, para a psicanálise, “estrutura inclui o outro (analista)”.

Nesse sentido, é importante destacar que o reconhecimento do desejo pelo Outro é premissa para o processo analítico – logo, para o discurso analítico –, o que leva a conceber a centralidade do conceito de dialética na obra lacaniana, que

condiciona a existência do sujeito psicanalítico ao seu efeito lógico – efeito de uma antecipação –, bem como a sua sustentação, ou seja, “só há um sujeito para um outro sujeito” (SAFATLE, 2006, p. 46). Daqui podemos entrever efeitos incontornáveis quando se subtrai do sujeito sua condição de ser fundado sobre um processo dialético. Assim, podemos nos perguntar qual a forma de defesa que está em jogo na lógica do não reconhecimento.

Há reconhecidamente um valor da filosofia hegeliana que foi o de ter retomado a noção de dialética inserindo-a no âmago do ser, bem como o de ter colocado frontalmente em sua relação a questão do saber, embora incorreu no engodo de compreendê-lo todo, ou seja, da verdade como toda e da certeza como absoluta.

Não obstante as diferenças do estatuto do saber na filosofia hegeliana e na psicanálise, bem como o deslocamento do lugar do saber na lógica do amo e do escravo moderno apontados até o momento, particularmente com base na teoria lacaniana do discurso, parece-nos pertinente e adequado, neste momento, indagar se na contemporaneidade haveria algo peculiar na formação do sujeito.

Ou seja, estaríamos interpelando um sujeito que se vê confrontado à mesma lógica depreendida em Hegel, lida e apropriada por Lacan? Dito de outra forma, se o saber veicula algo de um saber insabido e, portanto, pressupõe negatividade e nisso suporta o sujeito tal qual é seu estatuto psicanalítico – dividido e determinado de um outro lugar – e se esse sujeito é resultante do confronto com a linguagem (Outro) e da forma defensiva empreendida (negação, forclusão ou renegação), haveria no discurso capitalista no que diz respeito ao contexto educacional a eclosão de uma nova e contemporânea forma de defesa?

Han (2017, p. 41, grifo nosso) afirma que:

[...] a descrição que faz Hegel da dialética Senhor-escravo denota uma luta de vida e morte. Aquele que se apresenta depois como senhor não teme a morte”.

Por sua vez, seria

“o medo da morte que leva o futuro escravo a submeter-se ao outro. Ele prefere a escravidão à ameaça da morte. Ele se apegava ao *mero viver*. [...] Quem não tem liberdade frente à morte não ousa viver. [...] Ele não ousa caminhar rumo à morte, e assim torna-se *escravo e trabalha*.”

Podemos dizer que há nesse fragmento uma retomada de categorias fundamentais tanto para a filosofia hegeliana como para a psicanálise, ou seja, que o risco de vida incita a uma escolha forçada pela escravidão, escravidão essa marcada pela renúncia à liberdade e ao gozo em prol da conservação da vida, consolidada no trabalho. Há algo de negatividade no trabalho, não obstante esteja implícito o valor a ser pago para não sair da jogada.

O que precisamente marcará o fio do argumento de Han é a indagação de até que ponto a tentativa de apagar (forcluir, negar ou a recusar) são operações em andamento pelos escravos contemporâneos.

Para Han (2017, p. 43):

O sujeito de desempenho de hoje equipara-se ao escravo hegeliano até o ponto em que ele já não trabalha para o senhor, mas se explora a si mesmo voluntariamente. Enquanto empreendedor de si mesmo é, ao mesmo tempo, senhor e escravo. Trata-se de uma unidade danosa, que Hegel não pensou em sua dialética de senhor e escravo. O sujeito da autoexploração não é livre do mesmo modo que o sujeito da exploração alheia não é livre. Se concebermos a dialética de senhor e escravo como história da liberdade, já não se poderá falar de ‘fim da história’, uma vez que estaríamos muito distantes de ser realmente livres. Encontrar-nos-íamos hoje no estágio histórico em que senhor e escravo formam uma unidade. Seríamos senhores-escravos ou escravos-senhores; e de modo algum seríamos homens livres que só iriam se tornar realidade no fim da história.

Se Safatle (2006) nos convida a pensar o valor da dialética e da negatividade na obra de Lacan, Han aponta para uma excessiva “positividade”. Nesse preciso momento do texto, acompanhando Lacan, podemos depreender o sujeito. Já acompanhando Han, depreenderíamos um escravo-senhor. No entanto, é oportuno mencionar que o próprio Safatle vai afirmar que Lacan pode compreender o capitalismo como uma forma de espoliação do gozo “por saber que o capitalismo estava **abandonando sua matriz hegemônica repressiva em prol da consolidação de uma forma de sujeição por incitação contínua**” (SAFATLE, 2020, p. 59, grifo nosso). Ou seja, “a *incitação e a administração do gozo* transformaram-se na verdadeira mola propulsora da economia libidinal da sociedade de consumo” (SAFATLE, 2020, p. 59, grifo do autor).

A pergunta que tentaremos responder é se essa conjugação de um senhor-escravo ou de um escravo-senhor – que passou a ser marcada pela unidade, o que, portanto, representa uma nova forma de inscrever a dialética no interior dos processos

de subjetivação ou mesmo sua própria negação (como até então era descrita) – teria impacto nos dispositivos de constituição de subjetividade contemporâneo, dos quais a escola é um *locus*.

Esquemáticamente, o quadro de estrutura clínica e sua correspondente forma de defesa diante da castração poderiam ser apresentadas da seguinte forma:

Quadro 1 - Estruturas e formas de defesa

ESTRUTURA	TERMO	MECANISMO DIANTE DA CASTRAÇÃO	REGISTRO
Neurose	<i>Verneinung</i>	Negação/Denegação	Simbólico
Perversão	<i>Verleugnung</i>	Recusa/Renegação	Imaginário
Psicose	<i>Verwerfung</i>	Repúdio/Rejeição/Forclusão	Real
-	-	Recusação	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Seríamos levados a uma tentação deveras infrutífera e problemática ao fazer uma analogia entre as estruturas clínicas (neurose, psicose e perversão) e os discursos propostos por Lacan (mestre, histérica, universitário, analista e, posteriormente, capitalista), se não tivéssemos a clareza que o que está em jogo no Seminário XVII (inclusive pelo contexto em que o seminário é realizado, que implica um novo lugar de seu ensino – do hospital de *Saint-Anne* para a Escola Normal Superior) é a superação dos limites que a noção de estrutura impõe à teoria psicanalítica e, com isso, a operação efetiva de alçar o inconsciente a uma política, um ato que implica um deslocamento, um desalojamento da posição do discurso psicanalítico no laço social. Logo, Lacan “qualifica com esse nome de histeria um certo vínculo social que chama de discurso. Com isso, a histeria não dá nome a uma neurose” (KAUFMANN, 1996, p. 249), e sim a um laço.

Esse estatuto de discurso em Lacan, é bom lembrar, inscreve o que propriamente da estrutura está em jogo no instante do laço social. O acontecimento, a atualidade (dimensão histórica, temporalidade) colocando em ato, atualizando, fazendo acontecer algo da estrutura. Por isso a afirmação de que o conceito de discurso em Lacan articula estrutura e história.

Não obstante, em nossa concepção, não seria infrutífero pensar que a forma com que determinados laços interpelam o sujeito a responder à impossibilidade irá

determinar o lugar do gozo e do mais-de-gozar em sua economia (a economia do laço específico no qual o sujeito é interpelado). Por isso, pensamos haver uma especificidade na articulação dessas defesas, muito embora, então, não relacionadas à estrutura, mas à subjetividade à que dá lugar.

Safatle (2020) irá lembrar que foi na aula intitulada “Estou falando às paredes” (2011) que Lacan afirmará que o que caracteriza o discurso capitalista é a rejeição da castração: “O que distingue o discurso do capitalismo é isto: a *Verwerfung*, a rejeição para fora de todos os campos do simbólico, com as consequências de que já falei – rejeição de quê? Da castração” (LACAN *apud* SAFATLE, 2020, p. 85).

Importante destacar que o autor reconhece que o valor dessa afirmação de Lacan não reside no fato de compreender que o capitalismo seria hedonista e desconheceria a castração sendo seu reconhecimento o emblema da resignação, mas sim “a maneira como tal inadequação não é uma resignação, mas o caminho de uma produção” (SAFATLE, 2020, p. 87).

Safatle lembrará de pronto que o problema da castração em Lacan reporta diretamente à falta de correspondência sexual, de complementaridade, de simetria, ou como dito em Lacan, à inexistência da relação sexual e de um gozo unitário. Lacan (2011, p. 57) dirá: “Não há relação sexual para os seres que falam”. O autor aponta que a castração seria a prova de que “não há univocidade possível” (LACAN, 2011, p. 87). Isso nos leva imediatamente à hipótese de que o discurso capitalista veicula essa promessa, da correspondência e, portanto, de uma identidade sexual.

Nesse sentido é que Safatle (2020, p. 89) compreende que quando Lacan afirma que o capitalismo forclui a castração “significa insistir que, em seu interior, não há espaço para uma infinitude que não se dê sob a forma infinito ruim do mais-gozar e de sua maximização de performances, da procura do infinito ruim pelo mais-gozar”. Para Safatle, em sua leitura de Lacan, está posto que o capitalismo implica uma forclusão da castração.

É isto que nos leva a uma breve e pontual incursão sobre esses mecanismos, apenas com a finalidade de tensionar os conceitos e entrever o que os mesmos operam e que podem elucidar o preço que cobram no contexto escolar.

4.9 DAS FORMAS DE LIDAR COM A CASTRAÇÃO

Castração é um conceito a que Freud concedeu um estatuto de complexo, não no sentido adjetivo, mas substantivo. O complexo de castração alude à fantasia de que o corpo (ou uma parte dele) poderia designar o signo fálico. Esse evento coloca a criança no confronto com um dilema inalienável – qualquer que seja, uma resposta deverá ser dada, da qual será efeito, portando, as marcas (trilhas) dessa experiência.

Em Lacan, o falo será um significante, e “nessa perspectiva, a castração corresponde à incapacidade do sujeito de obter no Outro a garantia de gozo” (KAUFMANN, 1996, p. 81). Esse mesmo autor faz uma importante articulação do conceito de castração às outras categorias propostas por Lacan, a saber, real, simbólico e imaginário. Acompanhemos.

Dado que a frustração, imaginária, atribui-se um objeto real (frustração feminina do pênis), e a privação, real, atribui-se a um objeto simbólico (objeto subtraído), a castração será considerada como simbólica de um objeto imaginário (KAUFMANN, 1996, p. 81).

Não nos aprofundaremos sobre o valor clínico dessa construção teórica, mas estamos tangenciando o trabalho a que o sujeito é convocado por se deparar com a não correspondência fálica. Assumir esse trabalho lhe possibilitará advir como sujeito; recusá-lo (como alternativa) será alojar-se na condição de objeto do desejo do Outro.

A questão que estamos propondo é que o discurso capitalista instaura uma outra solução. Em termos de mecanismo de defesa, encontramos em Lerude uma hipótese (recusação). Em termos de quê sujeito produz como efeito do laço social especificamente falando do âmbito da educação, é nossa questão. Ou seja, a maneira com que um contexto educacional de educação básica pública, que conta com um sistema de ensino privado, articula (dá lugar) àquilo que atualiza (presentifica) ou anula como signo fálico. O discurso capitalista não suporta (nos dois sentidos: não sustenta e não tolera) essa operação.

Como ilustrado acima, parte da tradição psicanalítica versa sobre o conceito de estruturas clínicas – conhecidamente neurose, psicose e perversão – que estão diretamente relacionadas aos processos constitutivos do sujeito (\$), conceito esse que inscreve em cada novo candidato à humanidade, a marca estrutural produzida pelo efeito da incidência da linguagem, ou seja, um sujeito cindido, dividido, cujo marco referencial – recalcque originário – marca o acontecimento de uma determinação proveniente do inconsciente.

Essa tomada do corpo pela linguagem e os impasses que ela produz no sujeito pelo efeito mesmo de sua incidência (o sujeito é o efeito lógico dessa operação, logo, não é originário), também produz formas específicas na forma de lidar com o atravessamento da linguagem. Esse processo é nomeado pontualmente por Lacan como processo de alienação – relativo à submissão do candidato aos significantes que o nomeiam e o designam em determinada posição específica numa tradição familiar – e o processo de separação como aquele que marca a diferença singular no que diz respeito a essa nomeação.

Essas formas específicas possibilitaram à teoria psicanalítica postular certas regularidades, donde surgiram as estruturas clínicas acima mencionadas marcadas pela forma específica de cada sujeito se confrontar com a não correspondência ao significante fálico (ou seja, o espaço que cada sujeito encontra para *ex-sistir* para além do lugar onde se aliena) e os recursos subjetivos que encontra para fazer diante desse empreendimento, a saber: negá-lo (relativo à neurose), renegá-lo (relativo à perversão) e forcluí-lo (relativo à psicose).

Dunker (2006) lembra a ruptura que a noção de estrutura clínica representou frente à psicopatologia psiquiátrica e psicológica. O autor evoca nessa mesma oportunidade o quanto essa “noção de estrutura clínica na constituição do sujeito” diz respeito a uma experiência aberta – experiência essa que demarca oportunamente os eixos sincrônicos e diacrônicos da constituição do sujeito, espaço e tempo, desenvolvimento e estrutura. Não obstante nesse artigo o autor demarque os limites da teoria das estruturas clínicas, utilizaremos do conceito no que eles elucidam as medidas defensivas diante da castração. Essa breve menção a esses mecanismos nos levará a propor a relevância da “recusação” como uma alternativa teórica do nosso tempo.

Negação

No artigo intitulado “A denegação” (1925), Freud, ao mencionar o relato de um sonho por um paciente, alude às medidas adotadas pelo mesmo para permitir a expressão verbal do sonho. Essas medidas implicariam a possibilidade de atribuir ao Outro (à Freud, no caso) a suposição de que a figura em questão no sonho fosse a mãe do paciente. Assim, como nos lembra Kaufmann (1996, p. 356), o paciente diz:

“– Você pergunta quem pode ser essa pessoa no sonho. Minha mãe...” para logo em seguida negá-la: “Não é ela”. Assim, uma atividade de negação estaria a serviço de permitir ao conteúdo sob recálque sua aparição na consciência. Isso situa o processo de negação no campo do simbólico.

Esse processo leva-nos a compreender a partir de Freud a existência de um duplo processo de negação. O primeiro estaria relacionado ao eu-prazer a partir do qual o sujeito negaria a relação de si mesmo com um conteúdo que manifestaria (denegação), ao passo que na segunda estaria em jogo o eu-realidade na qual “o sujeito afirma que a realidade percebida não é condizente com a representação que ele faz dela (negação simples)” (KAUFMANN, 1996, p. 356). Logo, “na medida em que assume um caráter projetivo na enunciação, a negação se torna uma *denegação*” (KAUFMANN, 1996, p. 356, grifo do autor). Assim, mesmo diante da tentativa de negar o aparecimento de um significante e atribuí-lo ao Outro (“você pensou que...”), mantém-se a operatividade do mecanismo e seu caráter dialético transferencial.

Isso é claramente formalizado por Kaufmann (1996, p. 357, grifo do autor) quando afirma que “uma vez que toda articulação simbólica só ganha sentido a partir do Nome-do-Pai, figura da lei simbólica e da castração, haverá uma *negatividade* fundadora no cerne do sujeito falante”. Da mesma forma quando afirma que “a importância da negatividade é igualmente sublinhada pelo encontro faltoso com a Coisa; por isso Lacan afirma a negatividade do significante: um significante só encontra seu estatuto de significante a partir de um outro significante, e não a partir de si mesmo” (KAUFMANN, 1996, p. 357).

Para Lacan, a importância da negatividade vai culminar na retomada das proposições de lógica formal aristotélica, conferindo mais uma vez uma contribuição própria ao entender, diferentemente de Aristóteles, que “a existência não está presa ao universal, mas é engendrada pela posição ex-sistente do Nome-do-Pai, que introduz a lei simbólica e a fala”. Assim “a particular negativa (de Lacan) ganha importância em face da universal afirmativa de Aristóteles no quadro de uma nova articulação lógica” (KAUFMANN, 1996, p. 357).

Logo, estabelece-se que a negação mantém com o impossível decorrente da incidência da lei uma relação fundamental e funda um sujeito para sempre exilado da relação sexual.

O mais importante que se propõe neste momento é destacar o caráter de alteridade que estrutura a lógica da negação, bem como entrever no mecanismo os efeitos de marcas, pegadas ou rastros no aparelho psíquico. Poderíamos dizer que tal estrutura ao incorporar a ideia de conflito, resguarda algo de semelhança com a ordem da dialética. Um conflito psíquico, portanto, que se atualizaria na dimensão da transferência.

Lerude (2009) lembra a proximidade que esse conceito de negação freudiano tem com o de *Aufhebung* de Hegel. Retoma o texto de Hyppolite para afirmar que a denegação é uma *Aufhebung* (suspender, negar, suprimir, conservar).

A importância desse ponto da teoria diz respeito especificamente à separação do intelectual e do afetivo, que implica compreender a instância do eu como função de desconhecimento, tal como proposto por Lacan (Observação sobre o relatório de Daniel Lagache, 1960, p. 675).

Dessa forma, Lerude propõe que:

1. *Verleugnung* (renegação) é um efeito do recalçamento e do desejo inconsciente;
2. *Verneinung* (negação/denegação) está incluído no processo de recalçamento a partir do qual se organiza o pensamento (LERUDE, 2009 p. 112).

Renegação

A recusa ou renegação implica um processo diverso em que a relação com a realidade é ordenada peculiarmente, ou seja, trata-se de uma **percepção imaginária** da realidade (e não simbólica, como no processo de negação).

O princípio foi entrevisto por Freud como forma de estabelecer sob quais premissas se dariam a relação de objeto de um novo sujeito com a realidade. Parte, portanto, da premissa universal do falo e da consequente noção de que a renegação estaria relacionada ao não reconhecimento da diferença sexual. Não obstante, devemos marcar que esse processo de alteração da realidade implicado na renegação diz respeito a um processo de pensamento. Aqui é notável sua proximidade com o caráter de alteração da realidade constatada na psicose e, por isso mesmo, requer precisar sua especificidade.

Haveria na renegação a falta da metáfora paterna, já que o pai simbólico não tem lugar no desejo materno. Já na psicose, o sujeito é confrontado com a ausência de significante fálico do desejo, ou seja, com a forclusão do Nome-do-Pai.

Para Freud, o conceito de *Verleugnung* está ligado à questão da realidade e à da crença e que intervém na constituição do fetichismo, ou seja, “essa realidade anatômica que se impõe e que desmente a crença na existência do pênis materno” (LERUDE, 2009, p. 109). Assim, a criança renegaria a realidade para, não necessariamente, manter sua crença, mas abandoná-la. Logo, essa crença implica algo que veio a ser formulado por Freud em 1938 (“A divisão do ego no processo de defesa”) como clivagem do eu.

A clivagem do eu, por sua vez, mantém relação com o Recalque Originário, o que nos leva a conceber o processo de Renegação como tributário do recalçamento, embora não seja sua produção direta. Isso fica claramente formulado na citação que Lerude faz de O. Mannoni: “O fetichista repudiou a experiência que lhe prova que as mulheres não têm falo, mas ele não conserva a crença que elas o tenham; ele conserva um fetiche pelo que elas não têm” (LERUDE, 2009, p. 109).

“A *Verleugnung* articula três termos: o saber, a realidade e a crença; ela é dependente do recalçamento, regrada por ele e dá conta do processo que Freud chamava de clivagem do ego” (LERUDE, 2009, p. 110). Seria isso que determinaria, na opinião de Lerude, a diferença desse processo com a denegação.

Forclusão

A forclusão diria respeito a um processo de escotomização, de exclusão da realidade. Designa o processo adotado mediante a alternativa de expulsar para fora do eu o conteúdo da experiência e indica a falta de uma afirmação primeira (*Bejahung*) que é condição para que algo exista para um sujeito. A forclusão corresponderia à falta dessa afirmação primeira. “Assim, tudo se passa como se a coisa em questão não existisse para o sujeito” (SAFOUAN, 2006, p. 17).

Como nos lembra Kaufmann (1996, p. 214), “uma exclusão da realidade”, esse conceito na obra freudiana aparece como forma de estabelecer uma diferença na compreensão das neuroses e das psicoses. Temos, assim, em Freud, um conceito que demarca o mecanismo em jogo e o permite estabelecer a diferença entre neurose

(negação) e psicose; em Lacan, um conceito que revela a escotomização do significante do Nome-do-Pai.

Recusação

Para Martine Lerude (2006), o termo “recusação” remeteria a dois outros processos designados por Freud como *Verleugnung* e *Verneinung*, designados a partir de agora como *negação* e *renegação*, respectivamente.

“A recusação não é uma *Verleugnung*” e a “recusação também não é uma *Verneinung*” (LERUDE, 2006, p. 113).

Estabelecer a diferença entre esses mecanismos nos permitirá pensar se haveria um mecanismo próprio da lógica inscrita no discurso do capitalista.

Nos termos de Lerude (2006, p. 113), “a recusação poderia ser formulada preferencialmente assim: ‘É claro que a diferença sexual existe, e então? Isso não quer dizer nada e não deve ter qualquer consequência; já que nós todos somos cidadãos, os direitos devem ser os mesmos para todos, quer se trate do casamento, das crianças, das prestações ou das vantagens fiscais...’ A recusação seria da ordem de uma constatação sem consequências simbólicas, que não implicaria nem clivagem nem denegação, nem mesmo simples negação, mas um deixar de lado: alguma coisa é admitida, mas não se lhe reconhece qualquer autoridade” (LERUDE, 2006, p. 113).

A importância do que propõe Lerude não diz respeito apenas à questão da especificidade do mecanismo defensivo circunscrito (Recusação), mas do fato de se interrogar, a partir de Jean-Marc Lalanne, sobre a peculiar forma com que o adolescente de então lidaria com aquilo que herda e, portanto, de que forma incide sobre ele a transmissão.

O que se coloca em perspectiva é a ideia de que uma peculiar forma de lidar com a incidência do Nome-do-Pai e da castração (recusação) demarcaria as atuais formas de impasses encontradas em relação à forma de se portar perante essa herança e, o que nos interessa particularmente, os efeitos gerados pelos recursos adotados diante da incidência da transmissão e da dívida simbólica. Desta feita, não seria mais o real sexual que imporia a elaboração do fantasma, mas a própria morte, o que nos levará a indagar a peculiar função que a morte (suicídios, atentados etc.) exerce na contemporaneidade. Lerude interroga isso claramente ao indagar sobre os

efeitos de quando a adolescência é vivida como um tempo morto, com tédio, se “esse tempo morto é o efeito, o produto do que nós chamamos ‘a diferença sexual recusada’?” E respondo: “Essa recusação do falo deixa o lugar para a série dos objetos e a sua face de desperdício e de nada, quer dizer para a morte, cuja autoridade arbitrária e contingente será buscada” (LERUDE, 2006, p. 114-115).

Dessa forma, a adolescência seria, mais que um tempo de passagem, a representação de um valor coletivo da sociedade, de um momento agudo de recusação empreendido pelo campo social diante da transmissão da cultura, dos valores e do saber. Isso implicaria a impossibilidade de articular dialeticamente a violência e a sujeição a arbitrariedade da morte (LERUDE, 2006, p. 116).

O valor dessa breve incursão está na tentativa de articular estrutura (neurose, psicose e perversão) e seus respectivos mecanismos defensivos (negação, forclusão e denegação) ao conceito de discurso.

É vigente e notória a noção de que o discurso do mestre é o responsável pela fundação do sujeito psicanalítico. Esse discurso captura em escrita o laço do qual resulta um sujeito. Nos indagamos se seria possível pensar que o discurso analítico possibilita qual for o sujeito (neurótico, perverso ou psicótico) a se apresentar, que o discurso histérico é o laço que permite essa apresentação, esse ensaio.

4.10 A CRUZADA CONTRA O MESTRE

Vocês procuram um Mestre?
Vocês o terão.

Lacan, Vincennes

Como podemos perceber ao longo do percurso, Lacan retira de Hegel, mais precisamente de sua dialética do Amo e do Escravo, um dos pressupostos que dará parâmetro para pensar a psicanálise em termos de discurso. O faz de maneira a estabelecer qual seria o discurso fundante e responsável pela constituição do sujeito. Ao entrever na lógica do Amo e do Escravo o discurso do mestre, fundante da subjetividade, escreve-o introduzindo em seu matema – o que da estrutura é passível de transmissão – a fórmula do significante (tal como demonstrado anteriormente).

Concomitante à proposição do discurso do mestre, se dá a escrita de outros três discursos (histérica, analista, universitário).

Pode-se apontar, contudo, que a proposição dessas categorias discursivas pertence a um contexto, viabilizado pelo advento da ciência moderna, com Descartes. Insere-se, portanto, numa temporalidade. Dessa maneira, é possível pensar, no *après-coup*, no advento da modernidade, a vigência de um discurso predominantemente do mestre (que é o discurso da filosofia) como grande ordenador da sociedade.

Foucault se encarrega de, na sua arqueologia, estabelecer as condições de possibilidade – episteme – que deram origem a determinados dispositivos discursivos, dos quais dois têm grande importância: o discurso psicanalítico e o discurso marxista.

Assim como a modernidade tardia (fim do século XVIII, XIX) constituiu uma episteme que permitiu a emergência ou mesmo a formalização de outros discursos – em contrapartida à hegemonia do mestre –, a forma de arranjo da contemporaneidade tem interpelado pensadores dos mais diferentes matizes em torno de novos arranjos e, portanto, de novas categorias discursivas.

No âmbito da economia problematiza-se uma circulação eminentemente financista, na qual os maiores ganhos em volume de dinheiro estão atrelados a movimentações financeiras em sua grande medida especulatórias (ações, bolsa, etc.) sem estarem atreladas a um produto ou bem específico.

No âmbito da sociologia, noções como sociedade líquida de Zygmunt Bauman, sociedade do espetáculo de Guy Debord, que descreve a pós-modernidade como o império do vazio e do efêmero, a hipermodernidade em Lipovetsky, Lyotard reconhecendo a ruptura e o fim da modernidade (BIRMAN, 2012).

No âmbito da filosofia, uma obra monumental de Hannah Arendt (“Entre o passado e o futuro”) mapeia os pressupostos filosóficos que estiveram relacionados com essa temporalidade ligada por um “entre”.

No âmbito da educação, a entrada avassaladora de práticas contestatórias de uma dita pedagogia tradicional, e o advento de uma multiplicidade impressionante de novidades pedagógicas.

No âmbito da religião, a profusão de denominações neopentecostais que têm no seu âmago a ideia de uma teologia da prosperidade de realização instantânea, como alternativa à lógica cristã e protestante de um adiamento, de uma protelação, de uma espera de realização futura.

No âmbito da ciência, uma entronização de seus pressupostos que ilustram perfeitamente o que Lacan veio afirmar em seu texto “A religião triunfará” (considerando o caráter doutrinário da ciência na contemporaneidade). Também, nesse contexto, mas especificando a dimensão tecnológica da ciência, a fabricação e o implemento de um excedente de tecnologia que, de acordo com Walter Benjamin, só uma guerra para dar vazão.

No âmbito da política, a globalização, as primaveras, as migrações e paradoxalmente os muros, os campos de refugiados, o ressurgimento do fascismo. No âmbito da psicanálise, toda uma geração formada em torno da premissa do declínio do pai.

Embora cada um desses matizes pudesse ser problematizado profunda e rigorosamente (o que não é objeto do presente trabalho), tanto internamente quanto nas suas interfaces, convergências e divergências, eles foram apresentados esquematicamente com a finalidade de fundamentar a hipótese de que há tanto a possibilidade do surgimento de novas modalidades discursivas como há uma clara – se não obscura – modulação discursiva.

Ou seja, assim como Lacan propôs quatro discursos e, alguns anos após, introduziu um quinto (cujo estatuto, como vimos, traduz de maneira análoga – e não homóloga – o que os demais matizes {como propus chamar aqui} estão a problematizar), seria plausível, se não afirmar, interrogar-se em torno da estatuto do discurso na contemporaneidade.

Não se trata de no bojo de teorias apocalípticas ou finalistas se precipitar na proposição de novas categorias sem entrever o mínimo de repetição que os acontecimentos deixam entrever. Não se trata também nem de uma nostalgia, tampouco de um pessimismo. Talvez um esforço de na escuta de um discurso (estrutura) fazer falar o sintoma.

O que a conjuntura, numa toada de “silêncio ensurdecidor”²³ nos faz indagar, não é precisamente a proposição de (mais) uma novidade, mas a de, ao menos, propor que não há mais uma hegemonia do mestre, desde que, em relação a este, iniciou-se uma cruzada. Uma cruzada contra o mestre.

Para circunscrever a problemática, na tentativa de aparar algumas arestas que possam deixar algum mal-entendido (sem a pretensão de acabar com ele), vale a

²³ Numa referência a Albert Camus em “A Queda”.

pena mencionar que não advogamos, na lógica do Freud explica, que como já era de se prever e como tal e tal autor(a) já haviam advertido, que a coisa não acabaria bem, etc. e tal. O fato de Lacan (1992, p. 218) ter dito aos estudantes de Vincennes, em 3 de dezembro de 1969, que “é ao que vocês aspiram como revolucionários, a um mestre. Vocês o terão” – e nós o temos hoje – não mudou muita coisa. Nem a razoabilidade de Lacan nem a tragédia (ou drama) em curso. Talvez esteja nessa dobradiça a formação de um caldo cultural, por mais paradoxal que seja.

O próprio Lacan (1992), ao oportunamente questionar o caminho avançado em que a psicanálise se encontrava de se tornar uma prática de adaptação e de se converter numa filosofia psicanalítica, não conseguiu se manter de todo alheio à instituição de um novo mestre – embora não o foi nem o seja para todos. A retomada da virulência e da potência psicanalítica se deve muito a um efeito e a uma determinada forma muito peculiar de Lacan sustentar o discurso analítico; por sua vez, as diferentes escolas não se cansam de se deparar com mestres e com espectros do mestre e de se haver com os impasses da transmissão.

A tentativa é de pensar que a formalização dos diferentes discursos não só nos permite fazê-los falar, mas apontar para o fato de que eles funcionem.

Se hegemonicamente podemos inferir que a modernidade como um todo se organizou em torno do mestre, com a modernidade tardia há não só o advento de novas organizações sociais como a formalização de novas modalidades discursivas. Acabamos com a hegemonia do mestre. Ou, de um mestre, pelo menos.

Quando Lacan fala de um discurso sem palavras ele deixa muito claro que o discurso é a escrita da estrutura na qual cabe qualquer enunciado. Por exemplo, não é por falar de psicanálise que um texto é necessariamente psicanalítico (ou discurso analítico); um texto sobre psicanálise pode ser um discurso analítico, universitário, do mestre, histórico e também capitalista (e outros, por exemplo, Denise Lachaud fala de “Discurso do obsessivo” etc.).

No Brasil, podemos afirmar que os últimos anos do período da ditadura militar foram gradativamente dando lugar a uma série de denúncias que culminaram com o processo de (re)democratização. Os primeiros anos da jovem democracia foram pródigos em dar a voz a segmentos historicamente marginalizados. A tomada de poder por um partido de esquerda ratificou a possibilidade de pessoas nunca vistas, ouvidas ou reconhecidas terem direito à voz – à comida, moradia, universidade,

cultura etc. Esses sujeitos que foram tomando a voz e denunciando as mazelas constituíram saberes em torno de suas existências até então não formulados ou silenciados, o que veio a culminar nas políticas identitárias, na luta pelo reconhecimento das minorias e afins.

Sobre isso, é importante mencionar Safatle (2012, p. 34), quando fala do problema da “entificação da diferença”:

Voltemos à estratégia de deslocar o eixo do político para uma dinâmica de afirmação das diferenças e das minorias. Esta era uma forma de universalizar direitos para os grupos socialmente marginalizados (negros, homossexuais, imigrantes, etc.). Mas note-se que a questão central aqui era a constituição de uma universalidade verdadeiramente existente na vida social, não o reconhecimento de que a sociedade é composta de grupos distintos muito organizados do ponto de vista identitário. A política descentra os sujeitos de suas identidades fixas, abrindo-os para um campo produtivo de indeterminação. Isso significa que nossas sociedades devem ser completamente indiferentes às diferenças, sejam elas religiosas, sexuais, de gênero, raça ou de nacionalidades, pois o que nos faz sujeitos políticos está para além dessas diferenças. É isso que significa não organizar o campo social a partir da equação das diferenças.

Só esse processo já daria um trabalho de dimensões consideravelmente amplas. Para fins do que aqui se propõe, gostaríamos apenas de destacar o que pode consistir num exemplo de um giro discursivo. A hipótese é de que a forma, a estrutura na qual o conteúdo que até então era enunciado sob o formato de denúncia (própria do discurso histórico) mudou. O que nos interpela a reinventar não é a denúncia em si (cujas “bandeiras” podem encontrar toda legitimidade), mas a maneira de fazê-la falar. É como se pudéssemos afirmar que o corriqueiramente chamado “discurso politicamente correto” constituísse um saber com estatuto de cientificidade e uma forma de laço que coloca em perspectiva um mestre, e não um sujeito que denuncia (histórico). Que mestre? Eis a questão.

Parece haver um certo consenso, embora um consenso seja sempre relativo, em torno da ideia de um declínio do mestre, pelo menos nos moldes daquele que a modernidade nos permitiu conhecer. Há um consenso também em indicar a emergência de novos mestres. De nossa parte nos ocuparemos de problematizar o estatuto do mestre universitário e capitalista, bem como estabelecer as diferenças entre si e com o amo moderno.

4.11 DO MESTRE MODERNO AO CONTEMPORÂNEO OU NEOLIBERAL

Em todo laço social está em jogo algo da ordem de uma relação com determinadas formas de satisfação (gozo), de saber e de verdade. Isso implica, como pressupõe o conceito de discurso entendido, que aquilo que faz função de laço social, especifica uma forma de inscrição do grande Outro. É em relação a essa forma de constituição e de inscrição do grande Outro (tesouro dos significantes) que vai se ordenar aquilo que caracteriza o que cada época forja como possibilidade na busca da satisfação, na relação com o saber e com a verdade que a determina. Isso nos leva a circunscrever a problemática e a nos perguntarmos o que rege a contemporaneidade.

Gonçalves (2000, p. 51) formula essa questão, retomando a hipótese lacaniana de que o “mundo atual acha-se tecido pelo saber da ciência” e se pergunta sobre o estatuto que vigora da noção de verdade e do como ela se articula ao saber.

Dessa forma, o discurso do mestre – equacionado a partir da estrutura do inconsciente freudiano, pela dialética hegeliana do amo e do escravo e pela noção de mais-valia de Marx – responde pela maneira com que se constitui o sujeito, é representativo do lugar da filosofia no âmbito do saber (já que está em jogo um saber de tudo) e corresponde a uma das impossibilidades que Freud aponta, a saber, a de governar. Esse discurso do mestre equivale ao senhor antigo.

O senhor moderno, tal como problematizado por Lacan, vai se ordenar a partir de um novo estatuto da ciência (ciência moderna em contraposição à ciência tradicional pré Descartes – na qual havia a pressuposição de uma identidade entre a linguagem e o pensamento) que pretende a constituição de um saber-todo, capaz de revelar toda a verdade de si, no qual “reina a pretensão de escapar a qualquer engano” (GONÇALVES, 2000, p. 54). Esse senhor é o que virá a ser inscrito sob a rubrica do discurso do universitário.

Assim, tem-se em Gonçalves (2000) o entendimento de que ao senhor antigo corresponde o discurso do mestre, ao senhor moderno corresponde o discurso do universitário e ao senhor contemporâneo o discurso capitalista.

A passagem da ciência tradicional para a ciência moderna – que implica na substituição de uma visão de mundo religiosa para uma científica –, inaugurada com Descartes, permitiu a separação entre saber e verdade, superando a ideia de que haveria uma identidade entre eles. “O saber remeteria à ordem significante enquanto

a verdade diz respeito à relação entre sujeito e objeto causa de desejo” (GONÇALVES, 2000, p. 57).

Lacan demonstra em “A ciência e a verdade” (1965) o quanto a ciência implica uma redução, o que precisamente permite constituir seu objeto, o objeto epistemológico. Ao constituir dessa forma seu objeto, Lacan (1998, p. 870) aponta para o que veio chamar de um “correlato essencial da ciência” que seria o “desfilamento de um rechaço de todo saber”.

Essa operação que resulta na especificação do objeto, e paradoxalmente do sujeito (que veio a se constituir como o sujeito da psicanálise em contrapartida ao “homem” das ciências humanas), vem a traçar um paralelo com a divisão entre o saber e a verdade, análoga ao que é a divisão constitutiva do sujeito, demonstrada na figura topológica da banda de Moebius.

A verdade que fala no sujeito não é redutível ao saber passível de se constituir através dela, e vice-versa. O saber não é a formalização de uma verdade correspondente. A verdade, como causa o sujeito, põe em prática um saber. Aponta ainda para um elemento interessante que diz respeito ao fato de a ciência não ter memória e esquecer das peripécias que são feitas para constituir-se como tal. Por fim, sobre os quadros – a saber: a magia, a religião e a ciência – que escapam à jurisdição psicanalítica e os quais mantêm também, cada um à sua maneira, uma relação com a verdade, ele adverte que a tarefa do psicanalista é de resistir ao modo a que cada um deles estabelece de relação com a verdade.

A absolutização do saber em todo-saber característico da ciência moderna inscrita sob a forma do discurso universitário, articulada ao advento da indústria, da globalização e do mercado, resulta na proliferação da produção de novos objetos, na determinação de formas específicas de circulação, bem como na remodelação da função do objeto na constituição dos sujeitos.

Todo esse processo veio culminar na contemporaneidade na constituição do que Lebrun veio chamar de cientificismo, ao que propomos uma articulação com o que na escrita lacaniana veia a se matemizar no discurso capitalista.

A partir disso, podemos distinguir discurso do homem de ciência – o da primeira geração, aquela em que a enunciação ainda está presente, mas em que já existe o voto de fazê-la desaparecer –, discurso científico – no qual prima o apagamento da enunciação e no qual é promovida a autoridade dos enunciados apenas – e, por fim, discurso técnico – em que lidamos apenas com enunciados, sem o

vestígio do apagamento da enunciação que, no entanto, inaugurou a sequência desses discursos (LEBRUN, 2004, p. 65).

Dessa citação, poderíamos apresentar, esquematicamente, um quadro que articula algumas das categorias discutidas até o presente momento:

Quadro 2 - Categorias

SENHOR	DISCURSO	CIÊNCIA	AUTORIDADE	SABER	VERDADE	GOZO	OBJETO
Senhor antigo	Discurso do Mestre	Homem da ciência; Ciência tradicional	Fundada na autoridade do enunciador	Como conhecimento pertence ao senhor; Como fazer pertence ao escravo;	Verdade como causa; Semidita.	O escravo goza	Mais-de-gozar; Causa de desejo.
Senhor moderno	Discurso Universitário	Discurso científico; Ciência moderna	Fundada na coerência interna dos enunciados	Se autonomiza e passa a se constituir como um modo de produção de saber; se libera da Verdade (Deus); um saber não mais estorvado pela questão da verdade; Todo-saber (não há lugar para o inconsciente). Produção de conhecimento. Faz do saber um semblante (LACAN, 2011, p. 61)	Verdade como causa; Passível de ser revelada.	O mestre goza	Objeto do desejo
Senhor contemporâneo	Discurso Capitalista	Tecnociência	Fundada na autonomização do enunciado	Produção de	Não operatória no discurso;	Todos gozam	Gadgets; Um mundo (aletoesfera)

ou neoliberal			(autoengendrando -se e engendrando) Totalitarismo	informação ;			povoado de objetos feitos para causar desejo, oferecidos em vitrines; Objeto tecnicocientífico (sistema de ensino); Objeto fetiche.
---------------	--	--	---	--------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Temos, assim, a formalização do que veio a se inserir como uma diferença discursiva e a proposição de novas posições de mestria, inscritas por Lacan, respectivamente, como discurso do mestre, discurso universitário e discurso capitalista. Importante destacar que não se trata de uma “linha evolutiva”, já que o advento da modernidade e da contemporaneidade permite inscrever diferentes discursos (diferentes mestres) que funcionam em concomitância.

Outro elemento a destacar é que uma posição discursiva **não é decorrente de um ato volitivo, não decorre de uma decisão objetiva**, já que diz respeito a um laço, ou seja, algo da ordem do efeito de uma determinada posição na ordem do discurso, da dificuldade (ou impossibilidade) de poder circunscrever um elemento ou território comum, também designado por intersubjetividade. Ou, como dito por Lacan (1972, p. 24), no final da conferência de Milão, “o fato de que se diga fica esquecido atrás do que se diz no que se ouve”. O que se pretende destacar, portanto, é o declínio de uma hegemonia de um determinado discurso, o estabelecimento de novos laços discursivos e, com isso, as implicações que decorrem especificamente para a educação.

Logo, neste momento, convém retomar alguns elementos que caracterizam o discurso capitalista:

- apresenta na sua escrita a ruptura da fórmula básica do significante (já que há uma inversão do lugar do \$ para a posição do numerador, e do S1 para o denominador);
- inversão dos vetores ($\downarrow\downarrow$ ao invés de $\uparrow\downarrow$ como aparece nos demais discursos);
- a formação de uma circularidade que permite que nada se perca;

- uma relação direta entre a e $\$$ que implica a alteração do que seria a escrita da fórmula do fantasma ($\$ \leftrightarrow a$) para $a \rightarrow \$$ (conforme aponta Gonçalves);
- a ausência de uma disjunção entre produção e verdade (presente nos demais discursos).

Essas características apontadas nos permitem depreender algumas consequências para essa configuração do “laço” que se dá a ver no discurso capitalista. O sujeito está sob injunção do objeto que cumpre aqui a finalidade de “não deixar nada a desejar” (VOLTOLINI, 2011, p. 36), como diz, precisa e cirurgicamente, Rinaldo Voltolini. Sabe-se bem o estatuto que o objeto a tem para Lacan, na sua aceção de objeto causa de desejo. Entender que os objetos de consumo teriam o estatuto de pequenas mercadorias que visassem causar o desejo foi a sacada mais astuciosa do mercado. Provavelmente, nenhum sistema de produção como o capitalismo soube cooptar e implementar tão habilmente a lógica da noção de objeto, tal como veio se constituir para a psicanálise.

E a escrita do discurso capitalista também implica na ruptura da fórmula básica do significante – na qual um significante representa um sujeito para outro significante. Essa inversão dos elementos acompanhada da inversão do vetor nos permite entrever, no discurso capitalista, entre outras coisas, a escrita de um anseio presente na contemporaneidade que versa sobre a autonomia do sujeito em relação ao significante. Tal como aparece escrito, é como se o significante fosse efeito do sujeito, e não o contrário. É como se o sujeito determinasse o significante e não o significante determinando o sujeito. Como se o sujeito pudesse se autodeterminar sem passar pelo processo de alienação significante.

Para a teoria psicanalítica, sabe-se que o sujeito é efeito de uma operação lógica e que, para constituir-se como tal, depende de um processo de alienação aos significantes que o grande Outro primordial – tesouro dos significantes – lhe concede. Sem a alienação do sujeito a essas insígnias, essas marcas que a cultura inscrita na língua materna imprime no corpo de um aspirante a sujeito, não há constituição.

Acreditar na possibilidade de que um sujeito possa autonomamente determinar a priori – antes de existir, portanto – os significantes aos quais se alienará é o grande sonho (ou pesadelo) da contemporaneidade. Há uma declarada tentativa de efetivar esse anseio e de operacionalizar esse ideal quase a ponto de afirmar que um bebê

pode existir à revelia do escuso desejo de pais por um filho(a). Ainda não é obsceno desejar um filho, uma filha, mas já é obsceno desejar algo para esse filho, essa filha. Há, portanto, uma cruzada contra o significante mestre.

No entanto, a questão que permanece é em que medida tal empreendimento logrará êxito em evitar a alienação, já que não se trata de um ato de vontade (sob o qual eu deteria alguma forma de controle), mas de um ato de desejo. O mercado nos induz a acreditar (é de crença que se trata, o que se aproxima do mercado ordenado pela lógica da religião) que é possível precisar com exatidão o que desejamos quando queremos um filho(a), mas há algo que opera à revelia da nossa vontade e é isso – que para o mercado é uma falha decorrente de não todo-saber – o lugar de onde pode advir um sujeito.

Essa formalização pode nos ajudar a compreender o processo, mas não faz muito além disso. Poderíamos nos indagar sobre os efeitos colaterais dessa cruzada contra o significante mestre. Lacan (1992, p. 218) advertiu sobre o anseio contido no movimento revolucionário por um novo amo: “É o que vocês aspiram como revolucionários, a um mestre. Vocês o terão”, no que diz respeito à alienação na sua relação com a constituição do sujeito e transmissão.

Por ora convém mencionar apenas uma hipótese (outras serão apontadas ao tratarmos das questões educacionais, especificamente ao problematizarmos as categorias de experiência e transmissão). Ganha relevo a ideia de que não dependemos, para nossa constituição, do fato de que a humanidade existe antes de nós. E isso acaba instaurando um novo dispositivo ético no que tange ao passado, à história e à dívida. Como um “indivíduo” pode pressupor que sua existência nada deve aos seus, ao mundo, à linguagem, é como se ele tivesse “comprado o passe” e, portanto, tivesse direito de propriedade sobre si, na acepção que “propriedade” adquire no capitalismo tardio. Quando se detém a propriedade de algo, esse algo é mercadoria. Cada um proletário de si.

Outra hipótese é de que essa ruptura da fórmula do significante poderia resultar numa redução da linguagem a uma dimensão sígnica (não pode haver equívoco, mal-entendido, ironia, metáfora, mas sim equivalência, identidade, correspondência, um objeto para cada necessidade), redução do âmbito do desejo à necessidade (já que tudo que se apresenta como demanda deve ser suprido com a oferta de um objeto feito sob medida); o significante mestre (S1, no lugar da verdade) determinando o

saber (S2, no lugar do outro) como se fosse efeito direto daquele numa relação de identidade e não de representação (que pressupõe uma perda). Caso você não tenha encontrado o objeto que procura, não é porque ele não existe (tal como o estatuto que adquire em Freud como nunca tido, para sempre perdido, nunca reencontrado), mas porque não o procurou suficientemente. E, caso não exista, só falta criá-lo, já que ele é viável.

Não obstante, Gonçalves destaca oportunamente que a estratégica do marketing implica em convencer o cliente de que a necessidade que ele tem corresponde ao objeto oferecido. O marketing de vendas procura convencê-lo de que a chave de sua necessidade está no objeto que lhe é oferecido. É o objeto que sabe do que o cliente necessita; ao vendedor cabe somente convencê-lo disso. O objeto condensaria o saber e a verdade que o determinaria como necessário ao sujeito, tal como escrito no discurso capitalista.

O vendedor precisa deter um domínio sobre os atributos do objeto, já que eles sintetizam a necessidade do cliente. É preciso indagar o objeto e não o sujeito (já que esse, via de regra, tem dúvidas sobre o que quer). Não é tão importante conhecer o cliente, mas o objeto; inclusive, é importante que o cliente conheça a empresa que produz o objeto.

A famosa frase “o que ele(a) tem que eu não tenho” não se remete mais a um outro sujeito, mas ao objeto. Entretanto, é importante destacar que não se trata apenas de que o objeto detém um determinado saber sobre o sujeito, mas do fato de que esse saber é plenamente objetivável. Se por uma falha do destino um objeto não conter todos os atributos esperados para ele, essa falha é rapidamente corrigida na próxima versão. Aqui, convém lembrar o que muito oportunamente Kehl (2009, p. 25), em seu livro “O tempo e o cão. A atualidade das depressões”, retoma de Marie-Hélène Brousse: “o desejo que o sujeito visa decifrar é sempre o desejo do Outro”.

Logo, há uma diferença (entre outras) considerável no que diz respeito ao objeto do mercado e o da psicanálise: “para o mercado o objeto é o que é objetivável e presentificável, enquanto para a psicanálise o objeto tem a função de resto (do que cai na tentativa de objetivá-lo) e também de resíduo de gozo” (KAUFMANN, 1996, p. 379).

Nem só um objeto não objetiva o desejo de um sujeito, como também não condensa sua verdade (já que esta só pode ser semidita). Não obstante, o fato de ser

um resíduo de gozo realizado – todo mundo tem lá uma experiência de satisfação quando “consome” um objeto – confere uma consistência imaginária ao mercado além de, ao inovar incessantemente, produzir a falta. É essa a impostura do mercado, que tem lá suas consequências²⁴. O mercado constituiu, portanto, um saber sobre o gozo. E o comercializa. Como afirma Gonçalves (2000, p. 74), “no chamado discurso capitalista, o sujeito, a partir de sua divisão, aciona o mestre para produzir um objeto por meio do trabalho do saber”. Fica em aberto o estatuto dessa “divisão do sujeito” a que a autora se refere.

Outro fator a destacar, que pode ser observado com muita facilidade nas abordagens que as empresas fazem de seus clientes, diz respeito à tentativa de se fazer crer interessadas no desejo dos clientes, cujo intuito é, no entanto, veicular a ideia de que o cliente está no comando e determina o objeto. Não se pretende com isso veicular um elemento paranoico, mas destacar apenas a onipotência, onisciência e onipresença (características outrora atribuíveis às divindades) do mercado pelo seu objeto.

Um saber, nesse laço no qual impera a tecnociência, só o é na medida em que é objetivável e objetificável. Ou seja, todo e qualquer saber deve ser convertido em um objeto. Qualquer saber ao qual não está referido um objeto, não é um saber digno da tecnociência. Há saber, logo há objeto. Penso, logo objetifico.

Gonçalves (2000) se ocupa em destacar o quanto o “marketing centrado no cliente” é hábil em produzir informações a partir das redes sociais sobre o suposto desejo dos clientes, informações essas que são convertidas numa base de dados que assume o status de conhecimento do qual resultam novos objetos.

Disso é possível concluir que o discurso capitalista opera não somente um deslocamento no lugar do saber, como também promove novas relações (já que a inversão dos vetores gera um outro circuito) e, por fim, confere um novo estatuto. Com isso, a informação tal qual ela comparece na lógica do mercado (e no discurso capitalista cuja lógica procura inscrever) é tanto constitutiva do saber como mercadoria. Há um comércio de informações (no mercado “informal”, inclusive).

A informação é, assim, um novo tipo de saber, desta feita, autonomizado e automatizado. E o saber autonomizado é um saber que não socorre, já que é “desautorizado” – ou seja, sem autor –, um saber que só produz e reproduz. Se na ciência

²⁴ Ver para isso: **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**, de Maria Rita Kehl (2009).

tradicional havia uma relação de identidade entre verdade e saber, a ciência moderna rompe essa correspondência, embora mantenha uma relação de causalidade.

Por sua vez, a ciência contemporânea ou a tecnociência se libera da relação de causalidade e passa a operar apenas com enunciados, que assumem o estatuto de verdade científica. Isso se dá ao modo das operações financeiras do mercado econômico, que se dão à revelia de qualquer relação com o lastro, mas são dependentes do humor do mercado. Há uma objetificação dos sujeitos e uma subjetivação dos objetos, ou, pelo menos, os objetos passam a compor o corpo do sujeito, uma extensão do corpo.

A circularidade, por sua vez, presente na escrita do discurso capitalista, entre outros fatores, torna acessível e insere na sua engrenagem a verdade, esta que nos demais discursos permanece como causa, mas à qual não se retorna. A verdade enquanto causa e que engendra um laço discursivo sem, no entanto, poder acessá-la novamente, conserva seu estatuto de semidita ou de não poder dizê-la toda. A inversão dos vetores como que viabiliza não só que seja toda-dita, mas que a ela se retorne.

Tal como dito nas palavras de Gonçalves (2000, p. 112): “Perde-se, assim, a dimensão da verdade como correlativa do semblante, que remete ao modo de dizê-la. E perde-se a dimensão do semblante como correlativo da verdade, que remete à questão do engano”. Na inversão dos vetores (tal como ocorre no discurso capitalista), é possível ler que a verdade passa a ser enunciada a partir do semblante. Talvez essa operação mantenha alguma relação com o que veio a ser chamado de “pós-verdade”.

A esse respeito, vale lembrar Dunker (2017, p. 1), quando afirma que:

A pós-verdade é algo distinto do mero relativismo com sua dispersão de pontos de vista, todos igualmente válidos; ou do pragmatismo, com sua regra maior de que a eficácia e a eficiência impõem-se às nossas melhores representações do mundo. Ela também não é apenas a consagração do cinismo no poder, com sua moral provisória, capaz de gerenciar o pessimismo, no atacado da tragédia humana, em proveito de vantagens obtidas no varejo narcísico. A pós-verdade depende, mas não se resume a esses três vetores da contemporaneidade. Pois ela efetivamente acrescenta uma ruptura entre os três regimes de verdade e seus contrários. O que a pós-verdade ataca é justamente a estrutura de ficção da verdade – ou seja, o fio de fantasia que liga a verdade como confiança e aposta na palavra, a verdade como descoberta e certeza e a verdade como legitimidade e exatidão. É que as três faces da verdade não se ligam senão por uma ficção – de que se pode contar um monte de mentiras dizendo só a verdade, mas também criar muitos fatos sem sentido algum e ainda fazer de conta que o que dizemos agora, neste contexto e segundo estas

circunstâncias, não tem nenhuma consequência para o momento vindouro.

Gonçalves (2000), por fim, irá se perguntar se essa forma de escrita do discurso capitalista, pelos paradoxos que comporta (no que diz respeito ao conceito de discurso como aquilo que faz função de laço social), produz ou não laço social. A hipótese que aventamos aqui, no que tange à educação e que será demonstrada na sequência, é a de que não se trata de indagar se faz ou não faz laço social, mas interrogar a especificidade desse “laço” e suas consequências para os sujeitos que protagonizam o dispositivo educacional e a operação que deveria ali ter lugar, a saber, a transmissão.

Isso porque julgamos procedente o pensamento de que alguma mudança se opera quando o laço responsável tanto pela constituição do sujeito quanto por determinadas possibilidades de circulação do saber é subvertido. É essa, precisamente, a investigação que nos concerne.

5 PROLETÁRIOS, SUBPROLETÁRIOS E CONSUMIDORES

Que algo seja para vocês, ao nos
expressarmos assim, um ensino
não significa que com ele vocês tenham
aprendido alguma coisa,
que dele resulte um saber.

Lacan, *Alocução sobre o ensino* (1970)

De início já é importante demarcar algo peculiar no campo de forças que regulam uma relação que opera pela lógica comercial: há uma demanda (sem, nesse momento, entrar no mérito do que de uma demanda remete ao desejo ou à necessidade) para a qual corresponde um objeto. Uma relação que comporta todo léxico de uma operação comercial, tal como meta, resultados, produtos, descontos, brindes, cliente, compra, venda, pagamento etc.

Com isso, apenas pretendo situar uma inflexão num entendimento corrente que personifica o suposto mestre capitalista naquele que oferece um produto a alguém. É justamente essa possibilidade que vislumbramos encontrar no dispositivo de discurso, um dispositivo que permite fazer falar algo da estrutura para além das palavras que compõem aquele ato de fala.

Logo, é possível afirmar que o que dá configuração ao laço discursivo capitalista não é única ou necessariamente uma relação comercial, mas propriamente e precisamente uma determinada forma de instrumentalizar o gozo. Isso pode ser demonstrado pelas inúmeras ocasiões em que a força motriz que colocava em movimento o trabalho em questão concernia a outras modalidades discursivas que não a capitalista – essa não era a única forma discursiva em vigor.

É absolutamente possível afirmar que nem todos os trabalhos desenvolvidos com o então nomeado sistema de ensino, *per si*, configuram um laço discursivo capitalista e a sua conseqüente proletarização dos sujeitos. Em determinados casos, o sistema de ensino resultava obsoleto, sem efeito. É precisamente essa condição que abre a possibilidade de sustentar a hipótese de que o sistema de ensino por si só não instaura um laço capitalista.

Assim como é absolutamente possível afirmar que projetos advindos de outros organismos, estatais ou não, de organizações não governamentais, de outras parcerias que não necessariamente configuravam uma relação comercial, implicavam

no resguardo do laço discursivo capitalista. Logo, estamos atentos e podemos afirmar categoricamente que a presença do sistema de ensino (ou sua ausência) não sejam os fatores determinantes para essa forma de vinculação social; não obstante, a entrada dessa empresa privada abre uma porta a mais para a instauração desse laço. Queremos, na verdade, apurar os efeitos de quando isso veio a se dar na conjuntura analisada.

Lacan, em 1972, na Conferência em Milão, ao comentar sobre o funcionamento do discurso capitalista, diz: “agora vocês estão embarcados... vocês estão embarcados”. No mesmo texto, como já lembrado em outros momentos, Lacan destaca o quanto o discurso capitalista é astucioso, loucamente astucioso, o quanto ele funciona. Finaliza a conferência com a seguinte assertiva: “O fato de que se diga fica esquecido atrás do que se diz no que se ouve”.

Estar embarcado alude, portanto, em nosso caso, à força determinante do discurso em detrimento da narrativa ou da fala. Estar embarcado captura a estrutura independentemente do que se diga. O valor do que se diz é efeito da estrutura discursiva que suporta esse mesmo dizer. Tive a oportunidade de escutar frases enunciadas pela boca de pais, alunos, serventes, professores, diretores e pedagogos que cabiam perfeitamente na boca de qualquer analista de plantão, cujo efeito dependia estritamente da posição enunciativa e não do conteúdo enunciado.

Dessa forma, não parece ser a falta de precisão na leitura da conjuntura, nem necessariamente déficit de formação – já que muitas vezes pessoas não diplomadas detinham precisão na proposição.

Essa é uma boa forma de traduzir os impasses que parcela dos sujeitos que circulavam pelas escolas sentiam e tinham dificuldade em nomear. Algo que os enlaçava numa determinada posição, embarcava-os com astúcia e produzia uma determinada forma de funcionamento que restringia a possibilidade de encontrar qualquer vestígio de um saber autoral. O discurso capitalista é algo que funciona. Não em todos os lugares, nem com todos.

Embora não sendo uma propriedade específica do discurso capitalista, queremos destacar aqui a força da estrutura do discurso operando sobre os sujeitos, esse empuxo a funcionar em uma lógica que parece estranha a eles. É o que se aproxima com o que desenvolveremos posteriormente relacionado a uma particular

forma de gozo imposta quando os sujeitos são interpelados desde o discurso capitalista.

Quando funciona, no que pode ser recortado da experiência em questão, os sujeitos por ele interpelados – e como bem apontado por Bueno (2011), parecem perder seu estatuto de divididos (\$) – são reduzidos a meros operadores do sistema (de ensino, neste caso). Nesse sentido, há que se apontar para essa habilidade de que o discurso capitalista tem de igualar a todos.

Não obstante, para o funcionamento azeitado do sistema de ensino, são necessárias figuras distintas (professores, alunos, coordenadores, etc.); podemos conferir a essas “figuras” seu caráter meramente ilustrativo – são todos proletarizados – já que todos estão a serviço de seu funcionamento, cujo saber (que decorre do significativo mestre na posição da verdade) pertence ao mestre capital que “pensou” o sistema.

A esse “saber” só lhes é concedido acesso a uma pequena parcela no que tange à operação do insumo. O que “fracassa” na implementação dos insumos é astuciosamente colocado na conta da falta de perícia no manuseio do mesmo, falta essa que tem como único remédio oferecer doses fracionadas de formação... para um uso mais eficaz do recurso. O que obtém êxito é colocado na conta da qualidade do produto. Embora isso não seja o que é, é o que vigora. Isso é o discurso.

Esse talvez seja um dos importantes efeitos do discurso capitalista na educação, o anseio totalitário de fagocitar a todos na posição de seus funcionários: iguala e proletariza.

Um dos problemas enfrentados por esse anseio totalitário era o fator da resistência, presente em diferentes graus, quase na totalidade das redes de ensino. Via de regra era a equipe técnica que sinalizava as demonstrações de resistência em relação ao sistema de ensino, sempre constatadas pelo uso indevido do material, pelo boicote ao mesmo, pela não adesão à proposta pedagógica do sistema, pelas queixas de dificuldade do manuseio do insumo, pela inexistência da prática de planejamento, pelas supostas dificuldades cognitivas dos alunos decorrentes da complexidade do material, etc.

É possível afirmar que o novo instrumento promovia um reducionismo da complexidade dos impasses educacionais ao fator da resistência. Via de regra, a alternativa encontrada pelos responsáveis locais para impasses dessa natureza eram

palestras motivacionais. Essas sempre serviram para azeitar a engrenagem e silenciar o que não ia bem.

Outro fator que aparece com um caráter de hipótese diz respeito a problematizar o efeito de determinado discurso na transmissão. É constatável o fato peculiar, como bem já foi apontado da pesquisa de Bueno (2011), da configuração que toma cada discurso na seara educativa e, especialmente, seu mal-estar correlativo. Ou seja, o que Bueno faz é uma tentativa de mapear os efeitos de cada um dos discursos na transmissão.

Podemos afirmar que cada enquadre discursivo promove algo da ordem de uma filiação, ou seja, implica marcas com as quais o sujeito vai se deparar, vai se confrontar, especialmente, no que tange ao saber. É como se os discursos, cada um à sua maneira, envolvessem o sujeito num enlace que o marca.

Seria esse o efeito de filiação que pode ser questionado sobre o discurso capitalista. Se um saber é constituído na tentativa de tecer para si uma resposta à sua incompletude, qual seria o efeito produzido num sujeito cujo “mestre” (funcionário) não falar em nome de sua castração, mas em nome da verdade do objeto de consumo? Se a primeira alternativa implica a assunção de uma dívida em relação àquilo mesmo que o mestre conseguir forjar como saber de sua falta-a-ser, que aspecto toma a dívida quando esse saber é reduzido a um objeto de consumo?

Nesse sentido, é notável e importante mencionar aqui como ganha difusão nas redes públicas de educação a ideia de que os professores são funcionários dos alunos e das famílias. Algo que era muito comumente atribuído à rede privada de ensino ganha uma peculiar e ostensiva forma de comparecer na rede pública de ensino.

Quando um laço discursivo impele o sujeito a falar em nome de uma verdade produzida pelo saber científico e condensada num objeto, seu consumidor justifica sua relação com esse objeto pela via do ter pago o preço e continuar insatisfeito. É como se, pelo menos imaginariamente, o sujeito (indivíduo) não precisasse se haver com o fato de que o mundo existia já antes dele. O sujeito (indivíduo) que tem acesso ao saber (informação) por essa via, não tem para com a coletividade que o constitui uma relação de dívida. Nem com a coisa pública. É um *self-made man*, um empreendedor de si. Talvez seja o caso de pensar que há uma inversão nesse sentido: é a escola pública por sua impotência que se torna devedora desse indivíduo, que passa a ser seu credor.

Dessa forma, abordar a educação sob a premissa totalitária de que ela é toda possível deixa lá suas sequelas, assim como abordá-la sob a premissa de sua impotência.

Quando há êxito no uso articulado de todos os insumos do sistema de ensino, podemos afirmar que é a consumação do êxito do objeto sobre o sujeito.

Os elementos apresentados talvez não traduzam com a exatidão que a palavra permite a força que exerce a estrutura do laço. Não obstante, vale mencionar como o funcionamento em curto-circuito, em circularidade do discurso capitalista, é pródigo e exímio em maquiar as imperfeições, reparar as arestas e incrementar sua oferta sob a forma de uma nova promessa, um novo produto.

Tomar aquilo que na educação fracassa como o que pode constituir um novo objeto, uma nova proposição “científica” (melhor seria usar científicista), a inovação que viria salvá-la de sua ruína, tem também seus efeitos iatrogênicos. Insistir que o que fracassa é passível de correção, de reparo, de *recall*, faz uma tênue, tensa e perigosa divisa com o que na educação pode remeter a apagar sua impossibilidade estrutural e aquilo que, por outro lado, pode se cronificar como impotência. O que remete a uma impossibilidade estrutural, por sua vez, tende a promover trabalho, elaboração, criação. O que remete à impotência só visa fazer o circuito continuar a funcionar.

Se o discurso capitalista, como vimos, é aquele que traduz em forma de matema a lógica do mercado, na qual tudo aquilo que é colocado sob a forma de uma demanda é respondido por um objeto, esse objeto não gera uma marca capaz de promover um saber sobre determinada forma de gozo, mas apenas relançar o sujeito a um novo objeto, metonimicamente e ao infinito. Como afirma Alemán (2018, p. 56), um “circuito ilimitado da mercadoria prossegue sua marcha incessante e circular”, cuja função não é gerar apenas uma satisfação temporária como também possibilitar a construção de um determinado saber sobre o produto que poderá suprir a insatisfação restante com uma nova versão do objeto.

O saber em questão é um saber autonomizado e automatizado, formado, via de regra, pelo acúmulo de informações que podem ser utilizadas para dizer o que for do agrado do cliente ou o que for conveniente para o objeto. Os “indivíduos” que operam nessa lógica estão desprovidos da possibilidade de sustentar qualquer saber sobre sua demanda, já que ela é, geralmente, determinada pelo objeto oferecido.

Desprovidos do saber sobre o que lhe causa, tomados ora na posição de consumidores – que visa apenas consumir a vocação do objeto de consumo –, ora por operadores da engrenagem em que servem para garantir seu funcionamento, são proletarizados.

Todos aqueles que operam no laço discursivo capitalista são proletários, estão a serviço da manutenção do funcionamento da engrenagem, a serviço da lógica de consumo e da tirania do objeto. Quando essa engrenagem funciona bem – e Lacan (1972, p. 17-18) afirma que “baste que isso ande como sobre rodinhas, não poderia andar melhor, mas justamente, anda rápido demais, se consome [*consomme*], se consome tão bem que se consuma [*consume*]” – todos estão a serviço do sistema.

Há que se considerar o que nos lembra Fingermann (2005, p. 79) ao afirmar:

O que Lacan escreve no discurso capitalista não é a teoria marxista da luta de classes, entre o capital e o proletário. No discurso do capitalista não há luta nem laço social entre um e Outro, há um sujeito, \$, que é tanto o capitalista quanto o proletário. É o sujeito do capitalismo, radicalmente à mercê do sistema que ele produz e que o produz; um sistema no qual vale tudo: qualquer coisa tem preço e valor de troca; qualquer coisa serve para fazer funcionar a máquina que faz ‘relação’, e alimentar a ilusão de que a coisa satisfaz, faz gozar, constitui uma oferta que responde exatamente à demanda.

O que pretendemos depreender da proposição de Fingermann nesse momento são os limites que o discurso capitalista nos impõe em designar proletário não como adjetivação, ou seja, qualidade que seria efeito de luta de classes ou do laço social, mas como aquele que designa uma substantivação. Nesse sentido, comungamos da posição de que o discurso capitalista elimina uma dialética entre senhor e escravo e torna a todos, como viemos propondo, novos proletários. Muito provavelmente é o que a autora sinaliza na sequência, quando afirma:

O Proletário de todos os países.... emudeceu-se frente ao Todos capitalistas!, todos unidos para a negação fraudulenta da ‘mais-valia’ como perda, todos unidos para o ‘gozar sempre e sempre mais’, até que a morte advenha, sem desvios nem desvios (FINGERMAN (2005, p. 79, grifo do autor).

No trabalho desenvolvido, não raro era possível ouvir aqui e acolá, vez ou outra, mas mais frequentemente do que se possa imaginar, um suspiro de algum professor ou coordenador indagando se o considerávamos funcionários do sistema.

Isso se demonstrava pela exigência que se colocava no cumprimento do conteúdo previsto no material, exigência essa advinda por vezes da coordenação, dos

pais de alunos e dos próprios alunos. Era a estrutura e organização do material que determinava o compasso do trabalho. Embora o contexto fosse de educação pública, é perfeitamente possível entrever a intromissão da lógica do cliente satisfeito quando o aluno (tomado como consumidor) exige do professor (mero operador do instrumento) uma exímia aplicação do objeto. Se advêm falhas – não vencemos o conteúdo, os alunos não foram bem na avaliação, etc. – o problema está no manejo inadequado do objeto.

O professor proletarizado precisa receber “formação” para garantir a eficiência do produto e o aluno, também proletarizado, está a serviço de comprovar a referida eficiência. O que fracassa na implementação do sistema de ensino é colocado na conta da imperícia do professor e na defasagem de aprendizagem do aluno. Quando o laço se configura dessa maneira (e não é sempre), compreendemos que há o que chamamos de proletarização dos sujeitos, já que todos estão a serviço do sistema de ensino.

Mas nem todas as vezes a coisa se consuma dessa forma. Via de regra, em todos os municípios, em todas as escolas, em todas as salas de aula, há professores e alunos que não operam por essa lógica. São inúmeras as exceções, a tal ponto de gerar dificuldade afirmar que se trata de uma regra, de uma hegemonia. A característica peculiar dessas exceções é que nelas o sistema de ensino não configura a centralidade do ato educativo, ou seja, ele é secundário ao empreendimento. Assim, o “fracasso” do sistema de ensino é onde o ato educativo encontra lugar de êxito; e o “êxito” do sistema de ensino é o fracasso do ato educativo.

No entanto, o que convém apontar com toda clareza é que, quando o laço se configura dessa forma, é radical.

6 DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LACANIANO À PRODUÇÃO DO “INDIVÍDUO NEOLIBERAL”: QUE LUGAR TOMA A ESCOLA NESSA FABRICAÇÃO

Safouan e Hoffmann (2016, p. 81) nos lembram que “em nenhuma sociedade uma mãe e um pai bastam para fazer um filho, é preciso um terceiro: Deus, os ancestrais, etc.” Nos perguntamos dos efeitos dessa função terceira sendo exercida pelo mercado.

Pode-se apontar a necessidade de uma história do neoliberalismo que demonstre não apenas suas contradições, mas também suas metamorfoses e as transformações profundas que provoca nas sociedades. Ainda, para além disso, é preciso apontar com clareza para o fato de que “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo sua lógica do capital *a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7, grifo nosso).

E logo mais à frente, apresentam uma definição do neoliberalismo “como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Alertam, porém, que a isso que designam como “governo” não pretendem apontar uma instituição, senão algo que rege a conduta dos indivíduos, utilizando a noção de poder desenvolvida por Foucault no “Nascimento da Biopolítica” (2020), que é entendida genericamente pelo conjunto de técnicas e procedimentos que são destinados a dirigir a conduta dos homens em diferentes domínios como a escola, o exército e a fábrica.

Essa lógica de poder difere, como bem aponta Foucault ao longo de sua trajetória, do poder disciplinar. Na lógica neoliberal, segundo Foucault (2020), o que está em jogo é um autogoverno, ou seja, filiando-se, portanto, entre as *técnicas de si* e não de *cuidado de si*, entre as quais, como demonstra Dunker (2011) em seu livro “Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento”, estaria a psicanálise.

Esse apontamento nos permite assentar a ideia e apresentar o fulcro que estabelece o enraizamento dessa lógica nas relações educacionais, particularmente aquelas atravessadas por um sistema como temos demonstrado aqui. Todas as áreas do saber e suas práxis estabelecem as condições de possibilidade para sua consolidação. A educação de maneira geral também apresenta essas condições de

acordo com diferentes ciências como a sociologia, a pedagogia, a filosofia, a psicologia, etc., cada uma à sua maneira.

A lógica capitalista na escola seria uma janela aberta para a entrada de um esquema que subverte as condições de possibilidade estabelecidas para a área. No dizer de Alemán (2018, p. 30), “para cumprir seus imperativos de gozo, o capitalismo é capaz de destruir todos os laços sociais, dentre os quais e sem salvaguarda, estaria o laço educativo”. O que se vê implantar com isso no seio da educação é uma obscenidade, já que não está entre os elementos que figuram entre aquele que as ciências apontam como necessários à sua realização.

Como obscenos, pervertem a lógica como um todo, suas relações e os efeitos que se depreenderiam para a formação tanto da subjetividade como da sociedade. As janelas e portas da escola escancaradas a essa lógica aproveitam o ensejo suposto de um território colonizável, para realizar furtiva e insidiosamente suas manobras. Mas é importante que se diga que, sob a luz do discurso capitalista, a força que dá propulsão a essas transformações não é a de um “agente do mal”, mas a de um mecanismo que retira sua eficácia de sua própria lógica, que faz da própria crise um modo de governo.

O discurso capitalista é extremamente feliz em demonstrar uma forma de aparelhamento totalitário, em que nada se perde. Homólogo, o sistema neoliberal também demonstra o que Dardot e Laval (2016, p. 8, grifo do autor) chamam de “notável *capacidade de autofortalecimento*”.

Para esses autores, toda a lógica neoliberal funda novos modos de subjetivação e, também, novas formas de sofrimento. Apontam, da mesma forma, que não são apenas constatáveis efeitos “negativos” das políticas neoliberais, mas que o mesmo também

[...] *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. [...] ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comporta-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16, grifo do autor).

O que esses autores ilustram sobre a racionalidade neoliberal e que toca transversalmente nossa temática é tanto a mudança nas relações sociais como a

formação de novas subjetividades. Isso serve para embasar nossa tese de que a entrada do sistema de ensino numa escola pública resulta por aparelhar as relações ali existentes e consolida novas formas de subjetivação. E esse mecanismo, tal como descrito pelos autores e como demonstrado pelo discurso capitalista, estrutura a conduta de todos.

Nesse sentido, a autonomização desse funcionamento coincide com a tão sonhada autonomia discente ou mesmo com a autonomia dos sistemas que se autorregulam (como podemos observar no filme “2001: uma odisseia no espaço”, ou mesmo nos mais recentes documentários “Privacidade hackeada [2019]”, “O dilema das redes [2020]”, sobre o mercado de dados e o funcionamento dos algoritmos).

Lacan (1972, p. 18), em sua conferência proferida em Milão em 12 de maio de 1972, enuncia essa lógica ao falar do discurso capitalista da seguinte forma:

[...] a crise não do discurso do mestre, mas do discurso capitalista, que é o substituto dele, está aberta. De jeito nenhum lhes digo que o discurso capitalista seja medíocre; é, pelo contrário, algo loucamente astucioso. Loucamente astucioso, mas destinado a explodir. Afinal, foi o que se fez de mais astucioso como discurso. Esse último não é menos destinado à explosão. É porque é insustentável. ... basta para que isso ande como sobre rodinhas, não poderia andar melhor, mas, justamente, anda rápido demais, se consome {*consomme*}, se consome tão bem que se consuma {*consume*}. Agora vocês estão embarcados... vocês estão embarcados...

Nessa mesma conferência, Lacan vai afirmar que a mais-valia é o mais-degozar, e que é precisamente isso que faz o sistema do discurso capitalista funcionar.

Essa peculiar forma de exercício de poder apontada por Dardot e Laval (2016), cujas noções são advindas do trabalho de Foucault (2020) sobre a temática, que como vimos coadunam com a forma de Lacan pensar o discurso capitalista, bem como o que Han vai apontar sobre a Psicopolítica como forma de superação da lógica disciplinar do poder, indica não só uma outra lógica do poder própria do neoliberalismo, como, para Dardot e Laval (2016), os limites do marxismo, que na concepção deles seria incapaz de captar a novidade do capitalismo neoliberal. Na mesma direção vai Alemán (2018, p. 17-18, grifo do autor, tradução nossa) quando afirma:

A lei não é aquilo que pretende ser, nem a instância do *supereu*, nem o imperativo categórico, nem o herdeiro do complexo de Édipo, seja qual for a nobreza simbólica com a qual se apresente, senão que mantém uma relação estrutural com a *pulsão de morte*. A partir daí, fica definitivamente desconstruída a oposição entre um poder opressor

e uma ‘expressividade’ que quer liberar-se do poder para conquistar sua liberdade, ou ainda, a ideia de que um poder despótico e estranho impede a expressão de uma pulsão intrinsecamente criativa e livre. [...] Porque a ambivalência, ao colonizar todos os âmbitos da experiência humana, pode fazer cair os opressores mas nunca a opressão. Assim, a dita ambivalência poderia fazer com que a revolução fosse a via para instaurar um amo todavia mais feroz ou mostrar como o amor pode esconder uma hostilidade homicida, mas também a hostilidade pode ocultar uma firme servidão amorosa inclusive naquilo de se odeia. Até o próprio psicanalista pode ser, sem saber, o porta voz da neurose obsessiva, querendo interpretar o impossível²⁵.

O anseio de conquistar um lugar ao sol que fosse resguardado da opressão consolidou não o aniquilamento do poder, mas seu aprimoramento.

Como Dardot e Laval (2016, p. 21) afirmam: “o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades”. Se Marx teria muito precisamente apontado a relação mercantil como modelo de toda relação social, “o neoliberalismo equivaleria, assim, à mercantilização implacável de toda a sociedade”. Não haveria qualquer ação humana que não viesse marcada pela lógica do mercado e por suas leis. Não obstante, se para Dardot e Laval (2016, p. 27), no que tange à noção de poder, o marxismo encontraria certos limites, considerando “a nova razão do mundo”, salientam a importante intuição de Marx que compreendeu que um “sistema econômico de produção é também um sistema antropológico de produção”.

Isso posto, somos levados a assentir que essa implementação da lógica de mercado que pode ser verificada, em alguns casos, em que um sistema de ensino privado ingressa numa escola pública, torna: a) a escola uma empresa; b) as relações ali estabelecidas meras relações comerciais, e; c) as subjetividades resultantes desse enlace um produto.

Dardot e Laval (2016, p. 30-31) ilustram esse acontecimento com um exemplo:

Ele (o neoliberalismo) estende a lógica do mercado muito além as fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre

²⁵ “La ley no es aquello que pretende ser, ni la instancia del *superyó*, ni el imperativo categórico, ni el herdeiro del complejo de Edipo, sea cual sea la nobleza simbólica con la que se presente, sino que mantiene una relación estructural con la *pulsión de muerte*. A partir de ahí, queda definitivamente deconstruida la oposición entre un poder opresor y una expresividad que quiere liberarse del poder para conquistar su libertad, o em otra variante, la idea de que un poder despótico y extraño impide la expresión de una pulsión intrinsecamente creativa y libre. [...] Porque la ambivalência, al colonizar todos los ámbitos de la experiencia humana, puede hacer caer a los opresores pero nunca a la opresión. Así, dicha ambivalencia podría hacer que la revolución fuese la vía para instaurar un amo todavia más feroz o mostrar cómo el amor puede esconder una hostilidad homicida, pero también la hostilidad puede ocultar una firme servidumbre amorosa hacia aquello que se odia. Hasta el propio psicoanalista puede ser, sin saberlo, el portavoz de la neurose obsesiva, querendo interpretar lo imposible”.

os indivíduos. Pense-se em particular na generalização dos métodos de avaliação no ensino público oriundos da empresa: a longa greve dos professores de Chicago em setembro de 2012 obstruiu, ao menos momentaneamente, um projeto de avaliação dos professores de acordo com o desempenho de seus alunos em testes elaborados sob medida para permitir a avaliação dos professores por meio da avaliação dos alunos, com a possibilidade de demissão do professor cujos alunos não apresentassem resultados satisfatórios. [...] O que está em jogo nesses exemplos é a construção de uma nova subjetividade, o que chamamos de “subjetivação contábil e financeira”, que nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação da capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais.

Essa lógica coaduna com o que propõe Han sobre a psicopolítica e com o que aparece escrito no discurso capitalista que reduz o sujeito a um agente cuja ordem é executado pelo objeto *a*, mais-de-gozar, sem interposição de qualquer barra. Esse aspecto estrutural que o discurso captura e o elemento histórico dessa forma de enlace (no caso, uma escola pública perpassada por um sistema de ensino de uma empresa privada, que pretende levar ali toda a potência de sua eficácia) produzem um sujeito que propomos, não atravessado pela barra de recalque tal como o conhecemos na literatura psicanalítica, onde aparece escrito \$.

Um sujeito produto e produtor de si, a autonomização do sujeito, um sujeito autor de si, um sujeito senhor de si, um sujeito autônomo, autômato, um sujeito desafetado. É essa a subjetividade que temos como hipótese, resultante desse tipo de ocorrência na escola pública a que temos nos referido. Como bem nos lembra Alemán (2018, p. 87, grifo nosso, tradução nossa), “discurso é um termo geral que designa a forma em que se produzem determinados enunciados efetivos e *suas consequências*”²⁶.

Partimos da hipótese de que uma das consequências do discurso capitalista no contexto educacional é a produção dessa subjetividade. Concordamos com Alemán, que, por sua vez, afinado com Lacan, opera o aparelho dos discursos e o faz falar, anunciando um novo amo. E ainda, Alemán aponta com precisão que o novo amo é produzido a partir de uma “pequena” e profunda alteração no discurso do

²⁶ “Discurso es un término que en un sentido general designa la forma en que se producen determinados enunciados efectivos y sus consecuencias”.

mestre. Como diz Cabas (1982, p. IX), “o psicanalista é sempre assim: ‘gente da minúcia’”.

7 SUJEITO, INDIVÍDUO E SUBPROLETÁRIO: A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Existe a grande diferença de ferro forjado ao fundido;
É uma distância tão enorme que não pode medir-se a gritos. [...] Forjar: domar o ferro à força, não até uma flor já sabida, Mas ao que pode até ser flor se flor parece a quem o diga.

João Cabral de Melo Neto

Para Alemán (2014), é possível citar vários exemplos que ilustram, na sua opinião, a obturação da divisão subjetiva, própria do sujeito lacaniano. Essa obturação, como demonstramos, transforma o sujeito num indivíduo, do qual são exemplos o indivíduo empreendedor de si e o indivíduo empresário de sua vida. Nas palavras dele,

[...] o discurso capitalista condena cada ser falante a ser ‘um indivíduo’, a ser Um, entre seu ser de sujeito e seu modo de gozar. Quando este Um-indivíduo é capturado pelas exigências de rendimento próprias do ‘empresário de si’ ou por seu reverso ‘o credor’ indefinido e sem solução simbólica, a produção da subjetividade está cumprida (ALEMÁN, 2014, p. 35, tradução nossa)²⁷.

É nessa linha que inserimos como outro exemplo o do indivíduo subproletarizado, efeito da presença do sistema de ensino no contexto educacional aqui analisado. Alemán (2014) nos lembra que Lacan afirmou que cada indivíduo é um proletário. Queremos dar o devido destaque aqui assumindo essa posição lacaniana de que o subproletariado é o indivíduo neoliberal.

Seguimos com Alemán na ideia de que essa subjetividade, efeito do discurso capitalista, é traduzida pelo conceito de indivíduo. Indagamos, porém, e pretendemos desenvolver um posicionamento diferente ao que ele propõe em alguns momentos como credor e em outros como devedor, afirmando que o indivíduo que o discurso capitalista produz, em sua constituição, não porta uma marca simbólica e indelével da incidência da lei, mas marca d’água, líquida por assim dizer (sendo bauminiano) ou mesmo uma marca não articulada no laço, da dívida que filia.

²⁷ “[...] el discurso capitalista condena a cada ser hablante a ser un individuo, a ser Uno, entre su ser de sujeto y su modo de gozar. Cuando este Uno-indivíduo es capturado por las exigencias de rendimiento propias del empresario de sí o por su reverso el credor indefinido y sin solución simbólica, la producción de subjetividad está cumplida”.

O sujeito lacaniano, efeito da operação da incidência do Outro (linguagem) que precede logicamente ao sujeito, resulta num processo de filiação simbólica. Tomado pelo anseio de se forjar à revelia dessa operação lógica, o que se dá é o encontro com um Outro mais tirano, não castrado. O rompimento da fórmula do significante no discurso capitalista instaura um Outro não tributário da linguagem, logo, imaginário.

Está em curso a produção de um novo sujeito. Se podemos afirmar que o sujeito do capitalismo é o proletariado, o sujeito do neoliberalismo é outro. Se atribuímos a emancipação à forma de transformação do sujeito proletário, qual a forma de emancipação possível de se pensar para o sujeito neoliberal? Qual a interface dessas questões com o que temos problematizado sobre a educação?

A instituição educacional que abre suas portas para a entrada de um sistema de ensino privado, permitindo sua intervenção em suas diferentes dimensões – relação ensino-aprendizagem, gestão pedagógica, políticas educacionais, etc. – e viabilizando ou facilitando a instauração de um laço capitalista (tal como o discurso capitalista nos apresenta), converte-se num equipamento de produção e comercialização (já que o argumento da formação para a entrada do mercado de trabalho é hegemônico) de novos sujeitos/subjetividades?

Para essa trajetória, queremos lembrar aqui uma definição para proletariado encontrada em Lacan (1992, p. 201), no seminário XVII, “O avesso da psicanálise”:

O proletariado é como a plebe romana – eram pessoas muito distintas. De início, a luta de classes contém, talvez, essa pequena fonte de erro, é que isso não se passa em absoluto no plano da verdadeira dialética do discurso do mestre – situa-se no plano da identificação. *Senatus Populusque Romanus*. Eles estão do mesmo lado. E todo o Império, são os outros restantes.

Alemán (2018, p. 27, tradução nossa) nos ajuda a formular a problemática estabelecida em torno da questão da subjetividade e seus impasses no contexto capitalista. Dirá ele que

O capitalismo só quer morrer à sua maneira e por isso, em sua modalidade específica de extinção, se põem em jogo diferentes imperativos de gozo, de modos de satisfação, que permitem entender que o neoliberalismo não só submete, senão que também – e isso de um modo agudo e particular – estabelecer dependências, formas de conduta, enquadramentos mentais e corporais, de onde a subjetividade fica inscrita em uma nova versão de distintos modos de servidão. Inclusive em um apego apaixonado à mesma²⁸.

²⁸ “El capitalismo sólo quiere morir a su manera y por ello, en su modalidad específica de extinción, se pondrán en juego distintos imperativos de goce, de modos de satisfacción, que permiten entender que

Procuraremos delinear a nova subjetividade, estabelecendo um paralelo entre o que os autores Dardot e Laval (2016) propõem sobre o sujeito neoliberal e uma hipótese que acalentamos sobre a produção de uma subjetividade a partir do discurso do capitalista, cujo fundamento apresentaremos a partir das ideias de Alemán, especialmente a partir de seu livro “Capitalismo: crimen perfecto o emancipación” (2018).

Já no início do capítulo intitulado “A fábrica do sujeito neoliberal”, os autores chamam atenção para a convergência de diferentes autores da psicanálise e da sociologia em torno desse novo sujeito. Dizem eles:

O sujeito neoliberal em formação, do qual gostaríamos de delinear aqui algumas das características principais, é correlato de um dispositivo de desempenho e gozo que foi objeto de inúmeros trabalhos. Não faltam hoje descrições do homem ‘hipermoderno’, ‘impreciso’, ‘flexível’, ‘precário’, ‘fluído’, ‘sem gravidade’. Esses trabalhos precisos, e muitas vezes convergentes, no cruzamento da psicanálise com a sociologia, revelam uma condição nova do homem, a qual, para alguns, afetaria a própria economia psíquica (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321).

Com isso, vimos que não há nenhuma novidade em apontar uma nova subjetividade. Se o conceito de sujeito é tributário de uma operação fundante e estrutural, subjetividade é a conformidade que um sujeito toma a partir do laço social que estabelece. Intentamos estabelecer que os laços capitalistas que se constituem no contexto educacional sobre os quais nos debruçamos estão relacionados com a produção de uma subjetividade que, por sua vez, como mencionado acima, modifica a economia psíquica, portanto, a economia do gozo.

A interrogação sobre o sujeito e a subjetividade em questão no contexto do discurso capitalista coloca no horizonte também a problemática de sua dialética, ou seja, seria possível pensar numa forma de saída dessa lógica? Primeiramente nos ocuparemos de acompanhar o argumento de Alemán sobre esse sujeito proletário e, logo na sequência, um desdobramento do que se pode postular como suas consequências.

Para Alemán, fica claro que o neoliberalismo deixa de ser simplesmente a mercantilização da força de trabalho para alçar inclusive o ser como um capital

el neoliberalismo no sólo somete, sino que también – y esto de un modo agudo y particular – establece dependências, marcos de conducta, encuadramientos mentales y corporales, donde la subjetividad queda inscripta en una nueva versión de distintos modos de servidumbre. Incluso en un apego apasionado a la misma”.

humano que passa a comportar-se como uma empresa. Destaca muito oportuna e pontualmente a questão de que não se trata do ser tornar-se proprietário de uma empresa, mas de “converter-se a si mesmo e a própria relação consigo mesmo em capital financeiro”. E prossegue:

Laval e Dardot enquadram esta operação na fórmula (S-S'), onde o sujeito se engendra a si mesmo ilimitadamente como capital financeiro e o capital financeiro em sujeito. Com efeito, trata-se de um movimento circular tal como Lacan descreve o funcionamento do *Discurso capitalista*. Nesse aspecto, convém assinalar que neste discurso ilimitado se vão borrando progressivamente os legados simbólicos, a alteridade e a impossibilidade que a determina, até tornar a vida a expressão de um presente absoluto (ALEMÁN, 2018, p. 52-53, tradução nossa)²⁹.

Isto posto, queremos tomar alguns dos aspectos por eles mencionados a fim de alicerçar nosso argumento.

A escola que abre suas portas para um sistema de ensino implementado por uma empresa privada, em nosso entendimento, oferece todas as condições para que essa lógica adentre o contexto escolar, muitas vezes, sem enfrentar revezes. O laço educativo é, dessa forma, caprichosamente subvertido em uma mercadoria, em um ativo financeiro. Não raro, ou melhor, muito frequentemente, falava-se no contexto escolar em potencializar, otimizar a relação educacional com vistas aos ativos que ela poderia mobilizar, fosse conhecimento, obediência, autoestima ou qualquer outro passível de converter-se em mercadoria. Apagava-se, com isso, ou isso corroborava para o esfumaçamento do que Alemán entrevê como parte do laço social, a saber: os legados simbólicos, a alteridade e a impossibilidade.

Logo, a escola como um fragmento do espaço público no qual se resguardava certas condições de possibilidade para a instauração de um laço profícuo ao empreendimento educacional – seja predominantemente o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso histórico ou mesmo todos na ocorrência dos giros – se vê corrompida pela entrada em operação de um outro tipo de laço que corrói as “engrenagens das rodinhas”: o laço capitalista. Laço esse que, ainda segundo

²⁹ “Laval y Dardot enmarcan esta operación en la fórmula (S-S'), donde el sujeto se engendra a sí mismo ilimitadamente en capital financiero y el capital financiero en sujeto. En efecto, se trata de un movimiento circular tal como Lacan describe el funcionamiento del *Discurso capitalista*. En este aspecto, conviene señalar que en este discurso ilimitado se van borrando progresivamente los legados simbólicos, la alteridad y la imposibilidad que la determina, hasta volverse la vida expresión de un presente absoluto”.

Alemán, concordando com Laval e Dardot, destrói o espaço público, e não apenas isso:

Eles argumentam que o neoliberalismo se articula como um novo modelo de ordem racional que vai apagando a diferença público-privado e que dispõem da potência de apropriar-se das distintas dimensões da vida até chegar a configurar o modo mais íntimo da vida do sujeito. Para eles funciona uma sorte de promessa neoliberal que em seu cativante exercício constitui aos sujeitos em seu próprio modo de ser (ALEMÁN, 2018, p. 51-52, tradução nossa)³⁰.

A colocação em operação dessa lógica que entendemos ser oportunamente inscrita pelo discurso capitalista não resguardaria as condições que Alemán, em sua leitura de Lacan, aponta como constituintes no surgimento de uma existência sexuada, mortal e falante, e sim para a produção de uma subjetividade específica que Alemán, sobre a subjetividade neoliberal, chamaria de “consumidor consumido”, e que, no contexto que estamos analisando, propomos o entendimento de que os alunos se tornam microempresários de si.

Esse empresário de si funciona sob a lógica da “potência possível”, pura positividade, enquanto os demais discursos são marcados pela impotência e impossibilidade.

Importante lembrar aqui que “o sujeito lacaniano surge como um vazio sem substância e sem possibilidade de ser representado em sua totalidade pelos significantes que o constituem” (ALEMÁN, 2018, p. 92, tradução nossa)³¹. Isso posto, podemos afirmar que sujeito e subjetividade são elementos cuja articulação não se pode nunca dissociar. Elas são inevitavelmente articuladas. Há sempre um sujeito (lacaniano) em questão no processo histórico de constituição da subjetividade.

O sujeito efeito da incidência do significante, da linguagem, inescapavelmente se confrontará com o rochedo do vazio que o constitui, com a concretude inquebrantável desse vazio. O resultado desse reencontro, desta feita, contingencial, histórico, é a subjetividade. Logo, nenhuma subjetividade é capaz de fazer tábula rasa em relação à marca instaurada pela linguagem, muito embora seja esse anseio que o

³⁰ “el neoliberalismo se articula como un nuevo orden racional que va borrando tendencialmente la diferencia público-privado y que dispone de la potencia de apropiarse de los distintos órdenes de la vida hasta llegar a configurar el modo más íntimo de la vida del sujeto. Para ellos funciona una suerte de promesa neoliberal que en su ejercicio cautivante constituye a los sujetos en su propio modo de ser”.

³¹ “el sujeto lacaniano surge como um vacío sin sustancia y sin posibilidad de ser representado en su totalidad por los significantes que lo instituyen”.

discurso capitalista enquanto aparelho captura. O discurso capitalista é assim: o esforço, a manobra, o jeitinho, a artimanha, o estratagema de ludibriar o incontornável da estrutura.

Essa tentativa de articular sujeito e subjetividade, estrutura e história, leva-nos a estabelecer as diferenças entre essas categorias, bem como suas interfaces. As escolas em questão nesse estudo, como já mencionado oportunamente, dizem respeito à educação básica, prioritariamente de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º anos).

Sobre as crianças que frequentavam as creches – para as quais inclusive havia sistema de ensino – que estariam em franco processo de constituição subjetiva e cuja função da creche foi muito bem delineada por Mariotto (2007) em sua tese “Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche no desenvolvimento e na subjetivação de bebês”, convém destacar que estariam em questão operações constitutivas do sujeito, bem como as relativas à produção de subjetividades.

Também no que tange à pré-escola e aos anos iniciais, temos um sujeito em franco processo constitutivo, o que igualmente não está fora de questão para os alunos que estariam no segundo ciclo de alfabetização até a adolescência. Essa conjunção entre tempo e inconsciente também foi muito bem elaborada no trabalho de Bernardino (2004): “As psicoses não-decidias na infância: um estudo psicanalítico”, no qual, dentre outras tantas coisas, lembra a importância da diacronia e sincronia na constituição subjetiva, bem como marca a adolescência como o tempo de apropriação da estrutura pelo sujeito.

Assim, estaríamos na presença de um sujeito como efeito das operações constitutivas e de uma subjetividade efeito da instrumentalização desse sujeito no laço social. A forma com que um sujeito é tomado no discurso, ou seja, no laço social, determina sua subjetividade e sua forma de gozo. Estamos aludindo à hipótese, por exemplo, de que é possível existirem relações perversas sem que nenhum dos sujeitos envolvidos no laço seja estruturalmente perverso. E que esse laço “perverso” (do qual se aproxima o discurso capitalista) daria acesso a um tipo peculiar de gozo que seria a possibilidade da relação sexual ou a negação de sua impossibilidade.

É possível articular o aforisma lacaniano de que “não há relação sexual” apontando para a “impossibilidade” da relação sexual como o elemento mesmo que

permite o advento do sujeito lacaniano. Ou seja, como nos diz Alemán (2003, p. 23, tradução nossa),

A existência se torna humana quando se torna falante, sexuada e mortal. Quando a língua captura o ser vivo em suas redes simbólicas, torna possível que surja a existência que em cada caso somos, como algo único, irrepetível e singular. [...] A língua parasita o ser vivo, o subtrai vida e o adiciona um modo de satisfação anômalo, irregular, sem adaptação definitiva³².

Esse processo da linguagem que Alemán chama de “parasitário” deixa como marca a impossibilidade, que por sua vez é condição de possibilidade do inconsciente. Isso é o que nos permite formular a hipótese de que há uma particular conformação do inconsciente no discurso capitalista, já que a impossibilidade não figura nessa lógica. Nessa mesma obra, Alemán (2003, p. 29-31) fala de “rechaço da castração”, “rechaço da impossibilidade”, “expulsão da impossibilidade”. Na obra “En la frontera. Sujeto y capitalismo. O malestar en el presente neoliberal”, Alemán (2014, p. 38-39) fala em “rechaço do amor e a castração (da impossibilidade)”, “rechaço da impossibilidade”.

Com isso, queremos ratificar a problemática da interface da instituição escolar no processo de constituição do sujeito e de produção de subjetividades – ou seja, o trânsito de crianças em idade escolar pela instituição de ensino pressupõe a participação escolar como agente nesse empreendimento de subjetivação, como bem marcam os trabalhos mencionados logo acima.

O esforço que nos cabe é demonstrar que o laço capitalista promovido, no caso em questão e em certa medida, pela presença do sistema de ensino privado na escola pública, está deslocando as forças que operam as funções constitutivas e promovendo novos enlaces e novos efeitos, entre os quais está a produção de novas subjetividades ou, mais especificamente, de uma subjetividade: o consumidor-consumido.

Nesse esforço de articular sujeito e subjetividade, Alemán (2018, p. 55, tradução nossa) recomenda que “é fundamental distinguir metodologicamente entre sujeito, o causado como efeito contingente pela estrutura da linguagem, e ‘subjetividade’, produzida pelos dispositivos de poder”, e continua por fundamentar sua recomendação ao perguntar “por que razão encontrará nela mesma recursos para

³² “La existencia se vuelve humana cuando se torna parlante, sexuada, mortal. Cuando la lengua captura al ser vivo en sus redes simbólicas, hace posible que surja la existencia que en cada caso somos, como algo único, irrepetible, singular. [...] La lengua parasita al ser vivo, le sutrae vida y le añade um modo de satisfacción anômalo, irregular, sin adaptación definitiva”.

subtrair-se daquilo que lá está constituído? Como se pode apreciar, este é um problema político de primeira ordem se se deseja pensar em experiências contra-hegemônicas com respeito ao neoliberalismo”³³.

Como bem podemos perceber, Alemán destaca o quanto a subjetividade está relacionada a uma determinada forma de exercício de poder que não só é exercido no sentido da opressão, como também na fabricação. Assim, o neoliberalismo com seu dispositivo racional promoveria diversas formas de subjetividade.

Pois agora o neoliberalismo se propõe a fabricar um ‘homem novo’, sem legados simbólicos, sem histórias por decifrar, sem interrogantes acerca do singular e do incurável que habita em cada um. Toda esta dimensão da experiência humana deve ser abolida a serviço de um rendimento, que está por cima das possibilidades simbólicas com as quais homens e mulheres ingressam no laço social (ALEMÁN, 2018, p. 69, tradução nossa)³⁴.

O autor problematiza muito adequadamente – embora não definitivamente – essa interface entre sujeito e subjetividade neoliberal, apontando que há entre ambas uma diferença irreduzível. Destaca que essas mudanças na subjetividade não conduzem a um “novo tipo de espécie humana” (ALEMÁN, 2018, p. 70), dado que a subjetividade, seja qual for, sempre irá se deparar em sua existência com o que ele chama de aspectos incuráveis e falhos da estrutura, a saber, sua existência falante, sexuada e mortal, que sempre retornam – o que, portanto, impediria de se falar em um homem novo.

Em sua leitura de Lacan, Alemán (2018, p. 72, tradução nossa) depreende que o mesmo teria anunciado em sua obra duas catástrofes, uma relativa ao declínio da função paterna e outra relativa ao discurso capitalista, “que em seu funcionamento homogeneizante e circular conseguiria fazer ingressar e capturar as diferentes experiências humanas em seu circuito interminável e sem corte ou ruptura alguma”³⁵.

³³ “es fundamental **distinguir metodologicamente entre sujeto, lo causado como un efecto contingente por la estructura del lenguaje, y subjetividad, producida por los dispositivos de poder.** [...] ¿por qué razón encontrará en ella misma recursos para sustraerse de aquello que la ha constituido? Como se puede apreciar, éste es un problema político de primer orden si se desea pensar en experiencias contrahegemónicas con respecto al neoliberalismo”.

³⁴ “pues ahora el neoliberalismo se propone fabricar un hombre nuevo, sin legados simbólicos, sin historias por decifrar, sin interrogantes acerca de lo singular e incurable que habita en cada uno. Toda esta dimensión de la experiencia humana debe ser abolida al servicio de un rendimiento, que está por encima de las posibilidades simbólicas con las que los hombres y mujeres ingresan en el lazo social”.

³⁵ “que en su funcionamiento homogeneizante y circular lograría hacer ingresar y capturar a las distintas experiencias humanas en su circuito interminable y sin corte o ruptura alguna”.

Particularmente sobre a catástrofe desencadeada pelo discurso capitalista, pode-se observar na atualidade os seguintes estragos:

a) crianças malcriadas e caprichosas, que no entanto são capturadas desde muito cedo por diferentes e rígidos protocolos de avaliação segundo os quais serão diagnosticados e examinados por suas competências, sempre em uma lógica segregativa [...]; b) jovens que se eternizam como tais uma 'vida sem causa', porque nenhum legado simbólico os convoca a separar-se de uma apatia de gozo solitário e automático; c) adultos eternamente jovens, ou que buscam viver sob esse mandato de ser jovem a qualquer preço [...]; d) homens e mulheres que descobrem que sua experiência não deixou marca alguma, porque tampouco em suas vidas receberam um legado simbólico pelo qual valia a pena lutar; e) homens, mulheres e outras sexualidades assumidas, esperando o que não chega: não chega o trabalho, não chega uma verdade que surpreenda e faça com que a existência se divida, sem refugiar-se mais em sua falsa unidade e não chegam os recursos, enquanto se sentem culpados por envelhecer ou morrer; f) homens que matam mulheres dominados pelo desaparecimento de sua virilidade e assediados por sua impotência no amor; g) velhos amontoados, absolutamente destituídos em sua palavra e sua experiência de saber, esperando uma morte indigna em instituições horríveis (ALEMÁN, 2018, p. 72-73, tradução nossa)³⁶.

Essas consequências são em grande medida as encontradas no contexto escolar nas circunstâncias aqui descritas. A subjetividade produzida nessa escola-fábrica é um novo capital humano: ter-se a si como produto e converter-se numa empresa, num capital, uma subjetividade reduzida a produto, mercadoria. A subjetividade como mercadoria e o mercado da subjetividade, inaugurando uma nova força de servidão.

Assim, nossa hipótese não é tão somente a de uma nova subjetividade, mas apontar e ilustrar como o contexto escolar passa a ser um dos *locus* de sua produção. Se haveria um contraponto entre o sagrado e o profano, o capitalismo é um laço que

³⁶ "a) niños malcriados y caprichosos, pero que sin embargo son capturados desde muy temprano por distintos y rígidos protocolos de evaluación según los cuales serán diagnosticados y examinados en sus competencias, siempre en una lógica segregativa [...]; b) jóvenes que se eternizam como tales en una vida sin causa, porque ningún legado simbólico los invita a separarse de una apatía de goce solitario y automático; c) adultos eternamente jóvenes, o que buscan vivir bajo ese mandato de ser joven a cualquier precio [...]; d) hombres y mujeres que descubren que su experiencia no há dejado huella alguna, porque tampoco en sus vidas recibieron un legado simbólico por el que valía la pena luchar; e) hombres e mujeres y otros sexos asumidos, esperando lo que no llega: no llega el trabajo, no llega una verdad que sorprenda y haga la existencia se divida, sin refugiarse más em su falsa unidad y no llegan lo recursos, mientras a su vez se sienten culpables por envejecer o morir; f) hombres que matan a mujeres dominados por la desaparición de su virilidade y asediados por su impotencia en el amor; g) ancianos hacinados, absolutamente destituidos en su palabra y su experiencia de saber esperando una muerte indigna en instituciones horribles".

atravessa esses universos antagônicos. Se a tradição veiculou a premissa de que a família e a escola, tão fundamentais para a sujeito, deveriam estar de certa maneira preservadas para que o exercício de suas funções também o estivessem (premissa de certa forma equivocada, diga-se de passagem, tendo em vista a noção de família como resíduo proposta por Teperman [2014] aludindo ao que *resta* e ao *irredutível* dessa função), ao propormos que o neoliberalismo invade todas as dimensões da vida estamos também propondo que há uma subversão dessas funções. Fazendo uma analogia à questão levantada por Teperman, é como se estivéssemos tentando responder se há um resíduo que resta da função escolar e de que maneira essa função irredutível poderia estar em ameaça no laço capitalista.

Para além das convergências encontradas entre a perspectiva delineada por Alemán, propomos: que o discurso capitalista é a escrita do neoliberalismo; que circunscrevemos no caso em questão do sistema de ensino uma ilustração da instrumentalização da escola como fábrica na produção da subjetividade neoliberal; que o discurso capitalista é totalitário (e que em Alemán aparece com “pretensões totalizantes”) e que disso resultam suas improváveis saídas, ou, como diz Alemán (2018, p. 129-130, tradução nossa), a saída do discurso capitalista ainda carece de nomeação:

O verdadeiro alcance problemático da emancipação deriva da consideração que faz Lacan do movimento circular e sem corte do capitalismo e que, como se vem dizendo, parece não permitir saída alguma. Inclusive, todavia, carece de nome tanto o âmbito desde onde a dita saída se pode realizar historicamente como também naquilo que vira a sucedê-lo após sua consumação³⁷.

Para Safatle (2020, p. 51),

O verdadeiro processo emancipatório não passa pelo reforço das identificações, mas sim pela dissolução do Eu, que viabilizaria finalmente espaço para uma nova instauração. Portanto, a política emancipatória demanda as coordenadas desse lugar vazio, no qual poderiam ser fulminadas opressões, estereótipos e toda sorte de exclusões, colocando em questão as relações de poder. Estaria aí uma resposta possível ao fascismo.

³⁷ “El verdadero alcance problemático de la emancipación deriva de la consideración que hace Lacan del movimiento circular y sin corte del capitalismo y que, como se viene diciendo, parece no permitir salida alguna. Incluso todavia carece de nombre tanto el ámbito en donde dicha salida se pueda realizar historicamente como también en aquello que viene a sucederlo después de su consumacion”.

Com isso que desenvolvemos, queremos circunscrever uma problemática e aventar suas relações, que diz respeito ao que nas diferentes eras produtivas – recortando aqui a época fabril, industrial e financeira – seriam processos nos quais o sujeito, sua subjetividade e seu corpo são articulados na cadeia produtiva – ou no laço social – de maneira muito própria.

7.1 CAPITALISMO E PROLETARIADO. NEOLIBERALISMO E SUBPROLETARIADO: O FLERTE COM O TOTALITARISMO

O objetivo desta seção é aproximar as noções de neoliberalismo e discurso capitalista, e afirmar que a escrita do discurso capitalista revela algo de totalitário.

A atitude do consumo implica a ruína de tudo em que ele toca.

Hannah Arendt (DUFOR, 2008, p. 152)

Já são conhecidas as obras clássicas e seus autores que se ocuparam de descrever o “espírito do capitalismo”. A tentativa de capturá-lo já aparece problematizada em Weber (2004), que leva a noção de capitalismo – na sua forma de nomear mesmo, espírito – a ser entendida como uma cultura, lembrando-nos que a possibilidade de o definir será dada à medida de sua elaboração, já que é ela que dará os contornos históricos e os traços característicos do referido “espírito”. O sentido que Weber dá ao termo “espírito” em sua obra “A ética protestante e o ‘espírito’ do capitalismo” se refere ao “caráter de uma máxima de conduta de vida *eticamente* coroada. É nesse sentido específico que o conceito de ‘espírito do capitalismo’ é utilizado aqui” (WEBER, 2004, p. 45).

Boltanski e Chiapello (2009, p. 35-42), no livro “O novo espírito do capitalismo”, escolhem como definição mínima do capitalismo “a exigência de acumulação ilimitada do capital por meios formalmente pacíficos” e por espírito do capitalismo “a ideologia que justifica o engajamento no capitalismo” ou “o conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela”. Ideologia, por sua vez, é definida por eles como um “conjunto de crenças compartilhadas, inscritas em instituições, implicadas em ações e, portanto, ancoradas na realidade”.

Ao estudarem as transformações relacionadas ao espírito do capitalismo, debruçam-se sobre vasta literatura sobre gestão no discurso empresarial dos anos 90, tanto no âmbito de gestão empresarial quanto no de direção pessoal, e na sua impressionante capacidade de impregnar o discurso em diferentes dimensões da vida. Assim, “o segundo espírito do capitalismo, portanto, encontra sua expressão mais natural na literatura de gestão empresarial”, a qual estabelecerá que a satisfação dos clientes é um valor supremo, “de observância obrigatória” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 86-111).

O desenvolvimento pessoal contínuo e o autogoverno sobre a carreira culminam na ideia e necessidade de melhorar a própria empregabilidade, donde os processos de *coaching* que vislumbram uma verdadeira autonomia no processo de realização pessoal.

Afirmam ainda que, dentre as mudanças provocadas comparativamente entre os dois espíritos capitalistas, salientam que “enquanto o primeiro espírito do capitalismo dava valor a uma moral da poupança, e o segundo, a uma moral do trabalho e da competência, o novo espírito é marcado por uma mudança tanto da relação com o dinheiro quanto da relação com o trabalho” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 189).

Em relação ao dinheiro destaca-se a necessidade de uma administração do tempo livre e sua possibilidade de otimizar ganhos; no que diz respeito às mudanças em relação com o trabalho, firmadas anteriormente sobre a necessidade de diferenciação da vida privada da profissional, apontam que “num mundo conexionista, a distinção entre vida privada e vida profissional tende a desvanecer-se [...]. Torna-se então difícil fazer a distinção entre o tempo de vida privada e o tempo da vida profissional, entre jantares com amigos e jantares de negócios, entre elos afetivos e relações úteis etc.” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 193).

Apontam para uma série de transformações ocorridas na organização interna do trabalho, de maneira diferente e em dimensões diversas a depender do ramo e do tamanho da empresa, mas que de qualquer forma viriam a culminar numa precarização do emprego, veiculadas pelo eufemismo “inovações organizacionais”, que implicam aprimoramento dos processos de seleção, serviços temporários, contratos por tempo determinados, terceirizações, redução da proteção aos

trabalhadores, pagamento circunscrito ao tempo efetivamente trabalhado (o que leva ao aumento da intensidade do trabalho), entre outras.

A lógica interna que opera essas mutações no âmbito do espírito do capitalismo é retomada aqui com o propósito de aproximá-la da ideia lacaniana que problematiza qual seria a saída para o discurso capitalista.

No âmbito do capitalismo, Boltanski e Chiapello (2009, p. 426) lembram que “a promessa de libertação contida no capitalismo foi fortemente contestada já na primeira metade do século XIX”. Libertação essa que pode ser entendida “como *obtenção de liberdade* em relação a uma situação de *opressão* sofrida por um *povo*, ou como *emancipação* em relação a qualquer forma de *determinação* capaz de limitar a autodefinição e a autorrealização dos *indivíduos*” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 434).

Essa contestação salienta, por um lado, a efetividade dos processos disciplinares e sua improvável dissolução (o que corrobora a eficácia capitalista), ou seja, a promessa de liberação funcionando e azeitando o processo de sujeição (de tal forma associado com “Discurso da servidão voluntária”, de *La Boétie*), isto é, a promessa de liberdade impondo disciplina e otimizando a roldana capitalista. Isso é nomeado pelos referidos autores como “o caráter falacioso da libertação prometida pelo capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 427), ocasião em que lembram que:

Esse argumento é que o consumidor, aparentemente livre, na verdade está inteiramente submetido ao império da produção. Aquilo que ele acredita ser desejo próprio, proveniente de sua vontade autônoma como indivíduo singular é, sem que ele perceba, produto de uma manipulação por meio da qual sua imaginação é subjugada por aquele que oferece os bens. Ele deseja aquilo que querem que ele deseje. O efeito da oferta subjugua e determinada a demanda ou, como dizia Marx (1957, p. 157), ‘a produção não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto’.

Por outro lado, a contestação do espírito do capitalismo como fonte de liberação é contestada pelo fracasso que os egoísmos e o individualismo representam para a formação de coletividades.

Durante o processo dessas mutações, os autores ressaltam o fato de que as garantias na condição dos assalariados eram fatores de limitação da autonomia individual e, mais uma vez, com a promessa de liberação efetiva, apontava-se para as alternativas de vida plena em outros espaços que não os do trabalho. Dava-se

assim a nova promessa de liberdade que implicava, desta vez, a ideia de rejeição às coerções hierárquicas. Um segundo capitalismo chamado pelos autores de “em rede” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 429).

No terceiro espírito, além de atualizar a ideia fracassada de liberação intrínseca a todo processo – ou seja, inserindo aqui a noção de alienação como algo estrutural –, surge também o fracassado entusiasmo dos executivos e operários pela sua suposta capacidade de agir autonomamente e com criatividade. Não obstante, é importante mencionar o quanto o que designamos estrutural flerta com uma suposta naturalização do processo de alienação.

É preciso voltar a isso para esclarecer a contribuição que a teoria dos discursos efetiva em relação à de estruturas clínicas (por exemplo), para diferenciar essa suposta naturalização de um processo ideológico (coisa que Althusser faz com propriedade ao dizer que a psicanálise é materialista) e, portanto, sustentar a perspectiva dialética presente na psicanálise que a retiraria de um idealismo e de uma metafísica. Retornaremos a isso.

A autonomia foi obtida em troca de garantias, de tal modo que se trata frequentemente de uma autonomia imposta, não escolhida, dificilmente sinônimo de liberdade: os ‘assalariados recém-transformados em empreendedores’ continuam a depender do empregador principal, e a subordinação é apenas dissimulada formalmente pela passagem do ‘direito do trabalho’ para o ‘direito comercial’ (SIMITIS, 1997, p. 663 *apud* CHIAPELLO; BODANKSI, 2009, p. 430).

Junto com a autonomia teria vindo o aumento da responsabilidade, e com isso se instaura o paradoxo de que os assalariados são mais autônomos e, também, mais coagidos. A autonomia também leva a um aumento do trabalho em equipe e do controle que os pares exercem entre si, ou seja, com o advento de novas formas de controle e o que todo aparato burocrático e tecnológico lhe permitem.

Ao cooptar a promessa de libertação, o capitalismo veicula a possibilidade de se liberar de formas de dependência historicamente estabelecidas como domínio, bem como, num âmbito mais estético, liberação das necessidades, seja as que digam respeito ao pertencimento ao ambiente, aquelas relacionadas ao mundo objetivo, ou mesmo as relacionadas ao próprio corpo; em outros termos, uma promessa de libertação de qualquer forma de coerção.

Aproximar-nos criteriosamente desse processo de transformação proposto por Boltanski e Chiapello (2009) quanto à lógica capitalista e sua relação na produção de

subjetividades proletarizadas nos permitirá entrever o que caracterizaria o novo sujeito proletário, sabendo que esse novo sujeito proletário se organiza em torno da promessa que se atualiza, a cada novo momento do capitalismo – tal como o neoliberalismo se apresenta –, pela libertação da subjugação. Ou seja, o novo sujeito proletário é efeito da maneira peculiar com que, no neoliberalismo, se veicula a promessa de libertação.

Com efeito, “seria possível mostrar que **quase todas** as invenções que alimentaram o desenvolvimento do capitalismo foram associadas à proposta de novas maneiras de libertar-se” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 439, grifo nosso). Quase todas, já que o capitalismo não precisa conter a promessa de libertação que se dá pelo consumo. O produto disso é tanto um novo sujeito proletário quanto um novo mestre. Eis a articulação possível com o discurso capitalista.

Assim, estamos de acordo com Boldanski e Chiapello (2009) quando afirmam que o caráter disciplinar do capitalismo se dá com base em sua promessa de libertação, tanto no que diz respeito às formas específicas de alienação (opressão com base no capital), como nas formas mais genéricas (como a ideia de que o desenvolvimento tecnológico libertaria).

O capitalismo (que se organiza por oposição às sociedades tradicionais) se desenrola, como que num movimento dialético entre alienação genérica e alienação específica, em cada fase, acentuando essa ou aquela forma de alienação e, portanto, essa ou aquela forma de libertação. O efeito do predomínio de um tipo de alienação (específica ou genérica) e sua tentativa de libertação produzem um determinado tipo de proletário.

Assim, a aparente superação de algumas formas de alienação se dava com o incremento de outras. Logo, alguns ganhos de liberdade eram identificados, ao preço de novas formas de dependência. A lógica do capitalismo implica, então, um campo de forças que lhe é intrínseco, entre as formas de opressão e libertação, campo de forças esse que é interrompido pelas reestruturações que sofre.

Temos até aqui o fato de que o mecanismo do capitalismo produz modalidades diferentes de sujeitos proletários com base nas estratégias (tentativas) de libertação; que essas tentativas de libertação geram novas formas de opressão; e que a libertação oferecida pelo consumo não apresenta freio no processo capitalista e,

portanto, é sua forma de cooptar, enquadrar e mercantilizar o desejo, especialmente o desejo de liberdade.

8 O ESTILHAÇAMENTO DA BORDA DO COMUM E DA EXPERIÊNCIA COMO DEFINIDORES DO CAMPO EDUCACIONAL

Evocar o sintoma social, isto é, os discursos que nos regem, [...] não pode deixar de concernir ao psicanalista.

Melman

Alguns autores têm se debruçado sobre a possibilidade de demarcar o que constituiria o “comum” como a expressão mínima do que articularia, enlaçaria os anseios da sociedade. Algo próximo do que seria possível designar como *mínimo denominador comum*, segundo proposição de Dardot e Laval (2017, p. 23) quando fazem o que propõem ser uma “arqueologia do comum”.

Para delimitar essa problemática e articulá-la a nossa questão educacional, utilizaremos, particularmente, duas proposições sobre o comum: em um primeiro momento, Dardot e Laval (2017), e em seguida Alemán, que se serve das contribuições lacanianas para demarcar o que seria uma noção psicanaliticamente viável para demarcar esse ponto.

Finalizaremos com o esforço de se pensar a escola como um lugar em que a experiência do comum pode ser consolidada, para a qual a presença do sistema de ensino implicaria num risco. Analogamente falando, assim como o discurso do analista permitiu isolar um laço que torna possível o impossível da experiência da análise, seria demarcar na escola o possível para resguardar o impossível da educação, experiência especificamente ameaçada pelo discurso capitalista aqui, de certa forma, personificado pelo assim designado sistema de ensino.

Dardot e Laval (2017) se aproximam da problemática do comum insistindo que seu empreendimento se justifica pelo fato de que o neoliberalismo impõe a lógica da concorrência a todas as dimensões da experiência humana, o que implodiria a possibilidade de demarcar algo comum e, por consequência, aceleraria a saída da democracia.

Essa tentativa de demarcar algo comum estaria relacionada, então, com a necessidade de se “conservar espaços vitais não mercantis”, necessidade essa solapada pela “*tragédia do não comum*” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 14, grifo do autor), que traduz a realidade em que vivemos. Assim, compreendem que “‘comum’ se tornou a designação de um regime de práticas, lutas, instituições e pesquisas que

abrem as portas para um futuro não capitalista” e, por isso, assumem o propósito de “*refundar* de maneira rigorosa o conceito de comum” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 18, grifo do autor).

Tendo demarcado essa real ameaça para o que poderia resguardar a experiência do comum, os autores citam oportunamente o risco que os grupos oligárquicos representam para o que seria a experiência do comum. No caso aqui em análise, lembramos não apenas os esforços da empresa em questão para, sob a narrativa de uma educação de qualidade para todos, corrigir os supostos fracassos da escola pública com seus dispositivos (os instrumentos do sistema de ensino), consolidando a entrada dos interesses da iniciativa privada no que consideramos que poderia ser um “espaço vital não mercantil”, bem como pela via “democrática” de eleger um dos principais acionistas do grupo como senador da república, no pleito de 2018.

Dardot e Laval (2017) lembram que a propriedade pública foi uma forma de proteção do comum, forma essa perdida com as privatizações. Sabemos que o sistema de ensino que constitui aqui parte de nosso objeto de estudo não é equivalente à privatização da educação, mas bem pode ser entendido como sua antessala. Outrossim, há que se assinalar uma diferença entre a educação como política pública – reservada a todos os espaços educacionais, que deveriam zelar pelas condições de possibilidade – e a instituição escolar, seja ela pública ou privada.

Compreendemos, portanto, que o “campo educacional”, público ou privado, é um campo que deveria ser regulado pelo comum, esteja ele numa escola pública, privada ou com parceria público-privada, como é nosso caso. Especificamente tratando do nosso caso – escolas públicas com intervenção da iniciativa privada através de um sistema de ensino –, demonstramos como essa presença dilui essa proteção, seja pela fragilização da autonomia docente, pelo imperativo de todos (professores e alunos) operarem segundo as premissas do sistema de ensino e de seus insumos como objetos técnicos, pelas diretrizes estabelecidas por um ente localizado fora da comunidade escolar, seja pela destituição de práticas que não colocam o sistema de ensino como protagonista – uma forma de valorização marketeira do sistema de ensino –, etc.

Temos, no entanto, um limite ao que Dardot e Laval (2017) nos apontam ao designar o comum como um princípio político e compreendê-lo como um direito,

portanto, ao que *deve ser* e não propriamente ao que estaria inscrito no ser como tendência.

Propomos pensar que é em relação a isso que Alemán nos oferece uma alternativa.

Alemán articulará a noção de *comum* tentando responder a possibilidade de se pensar o que chama de uma “esquerda lacaniana”, ou seja, tenta formular o que em sua posição poderia constituir uma contribuição lacaniana para pensar a esquerda, um outro tipo possível de laço social, bem como o que constituiria para esta o comum. Para Alemán, o comum **não** designa um conjunto dos sujeitos iguais que formariam uma comunidade, nem formal nem materialmente, mas aquilo que pode se subtrair do circuito da mercadoria. Embora seja uma afirmativa preliminar, para não perdê-la de vista, importa dizer que o sistema de ensino ratificava justamente o circuito da mercadoria no contexto das escolas em que se fazia presente. Solaparia, portanto, essa possibilidade de constituir algo para além desse circuito.

Por várias vezes em seus livros, Alemán (2014) lembra a condição comum do sujeito: sexuado, falante e mortal. Poderíamos dizer, falante e, por isso, sexuado e mortal.

O autor propõe a fórmula “solidão:comum”, escrita dessa forma, como ele mesmo estabelece: “separados por dois pontos, e isso é muito relevante, indicando uma relação de conjunção e disjunção entre ambos termos”³⁸ (ALEMÁN, 2018, p. 91, tradução nossa). Salienta nessa mesma ocasião que essa expressão conserva um caráter paradoxal da mesma natureza que o neologismo “extimidade” contém em Lacan.

Lembra que o termo solidão é proveniente do ensino de Lacan, embora apareça poucas vezes, ocasiões em que está referido à “solidão do sujeito em sua constituição vazia” ou mesmo “pela singular relação autoerótica com o gozo” (ALEMÁN, 2018, p. 92, tradução nossa)³⁹: uma solidão estrutural (não alusiva, portanto, à sua acepção corrente relacionada ao isolamento, ao narcisismo, à identidade – próprios do individualismo), ou como diz Alemán (2018, p. 95, tradução nossa), a “‘solidão sociológica’ da época”⁴⁰. Essa solidão é alusiva tanto àquilo que constitucionalmente

³⁸ “separados por dos puntos, y esto es muy relevante, indicando una **relación de conjunción y disyunción entre ambos términos**”.

³⁹ “a la soledad del sujeto en su constitución vacía” [...] “por la singular relación autoerótica con el goce”.

⁴⁰ “soledades sociológicas de la época”.

seria impossível de obturar como ao fato da dependência estrutural do sujeito lacaniano ao campo do Outro.

Já o “comum” da fórmula é alusivo (logo, está referido) ao que Lacan designou com o neologismo francês *lalangue*, como estrutura transindividual, portanto, “a matriz **a partir** da qual se constroem os vínculos sociais” (ALEMÁN, 2018, p. 97, grifo nosso, tradução nossa)⁴¹. O comum não é, portanto, o fundamento comum dos laços sociais, mas a impossibilidade da relação, cujo **efeito** seriam os vínculos sociais. Assim, a sustentação da impossibilidade é o que viabiliza os laços sociais; a erradicação da impossibilidade é a dilaceração, a dissolução do laço.

Denomino Comum a esta nova e distinta relação com a causa, entendida como um vazio de não saber [...]. O comum está efetivamente constituído topologicamente por um vazio central e exterior ao mesmo tempo (ALEMÁN, 2018, p. 119-120, grifo do autor, tradução nossa)⁴².

Assim, esse comum proposto por Alemán alude a algo estrutural e, portanto, que antecede as identidades culturais.

Embora esse comum não esteja designado na obra de Lacan, para Alemán ele pode ser entrevisto da tentativa política de Lacan em fazer de sua Escola o âmbito da transmissão da experiência psicanalítica. Um lugar advertido dos engodos imaginários – já que a proposta é a de funcionar na contracorrente das identificações – e que por esse resguardo seria capaz de, a partir de alguns outros, estabelecer uma filiação. Era na possibilidade de sustentar essa estrutura de escola que permitiria a ela vir a instaurar-se como uma experiência coletiva (ALEMÁN, 2019).

Se os demais discursos articulam o que Coutinho Jorge (1988) propôs como campo do sujeito e campo do outro, presumindo um **efeito do laço** – logo, colocando em perspectiva **a causa** –, propomos que o discurso capitalista **é** a subjetividade, demovendo, assim, o “indivíduo” de sua elaboração fantasmática: “*che vuoi?*”. Isso coaduna com a fórmula do significante, que pressupõe um sujeito como efeito da incidência da linguagem e a decorrente articulação fantasmática do que o Outro dele quer, preservada nos discursos, exceto no do capitalista.

⁴¹ “la matriz a partir de la cual se construyen los vínculos sociales”.

⁴² “**Denomino Común a esta nueva y distinta relación con la causa, entendida como un vacío de no saber [...]. El Común está efetivamente constituído topologicamente por un vacío central y exterior a la vez**”.

No texto “Alocução sobre o ensino”, de 1970, Lacan situa o ensinante como um efeito do laço constituído pelo ensino: “portanto, professores, vocês me fizeram. Não sem que um certo des-ser me agarrasse” (LACAN, 2003, p. 304). Assim como o psicanalista não é uma categoria ontológica, mas constitui-se como efeito do laço analítico, o professor é efeito do ensino (portanto, pressupõe a operação lógica do laço social).

Assim, o que caracteriza o laço social (inscrito sob a fórmula do discurso do mestre, do analista, da universidade e da histérica) é o fato de que sua instauração *o cria, o origina*, como efeito. É aí que o discurso capitalista seria a antítese do laço – a “negação” da operação lógica do laço.

Como expusemos anteriormente, o amo antigo, escrito com o discurso do mestre: num quarto de giro por regressão, dá origem ao discurso universitário, o amo moderno; por progressão ao discurso da histérica e, por uma pequena – e profunda, já que resulta na ruptura da fórmula do significante – alteração, dá origem ao discurso capitalista. O discurso capitalista é uma metamorfose – no sentido kafkiano – dos discursos (o que poderia ser suposto em relação aos demais, que seriam desdobramentos metonímicos) e o indivíduo contemporâneo, análogo à figura de Gregor Samsa (personagem da novela de Franz Kafka “A metamorfose”, de 1912).

O que se coloca em perspectiva é a força que um laço precisa deter para ser capaz de aplinar as crateras abertas pelo processo de subjetivação. Essa força é o discurso capitalista e seu corolário na hipótese de sua consumação seria um “autismo generalizado” (ALEMÁN, 2018, p. 98, tradução nossa)⁴³ por todo laço social.

Desse desenvolvimento queremos depreender que a escola como instituição teria por função resguardar esse mínimo da estrutura. Em Alemán, isso aparece como “solidão:comum”.

Algo dessa ordem Teperman (2014) postulou, a partir de Lacan, como função resíduo da família, demarcando o que é imprescindível em termos de família para o advento de um sujeito. Vamos, agora, compreender essa proposição para inferir possíveis aproximações e diferenças, tangenciando a problemática de se seria possível estabelecer uma função resíduo da escola, função essa que seria comprometida pela presença do sistema de ensino.

⁴³ “autismo generalizado”.

Para delinear a questão da “função resíduo”, Teperman (2014) irá se reportar ao texto de Lacan “Nota sobre a criança”, de 1969, do qual extrai a premissa de que a função resíduo exercida pela família “é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo” (TEPERMAN, 2014, p. 74).

Particularmente, pretendemos destacar dois aspectos a partir dessa circunscrição da função resíduo e colocá-las em perspectiva ao que vislumbramos ameaçar o que seriam seus análogos no contexto escolar. Primeiramente, por designar o mínimo capaz de possibilitar a emergência de um sujeito; em segundo lugar, pela função que exerce o pai impedindo a captura total da criança como “o objeto” do desejo da mãe.

Com isso, queremos interrogar se a presença do sistema de ensino privado na escola pública compromete a função que instauraria a possibilidade de o sujeito advir e, advindo como sujeito, uma função que operasse impossibilitando sua total captura. É inevitável articular essas funções – a que veicula um desejo não anônimo por parte da mãe e a paterna que encarna a Lei – na perspectiva do laço social, aproximando-as, portanto, do conceito de discurso. Ou seja, estabeleceríamos que o laço é condição de possibilidade do sujeito em qualquer contexto humano.

Assim, a escola pública, ao admitir a presença de um sistema de ensino privado, alçado a um objeto tecnocientificista e reduzindo os indivíduos que o operam – discentes e docentes – a meros executores de “orientações pedagógicas” preestabelecidas, dilaceram o laço e instauram uma forma de interface (não laço) que elide a figura do terceiro, reduzindo as interfaces a uma dimensão dual e não mais ternária.

Teperman (2014, p. 74-75) ainda lembra que

[...] resíduo remete ao que resta, mas também ao que permanece como irreduzível [...]. A noção de resíduo permite ainda circunscrever o que não é redutível a uma determinada época, o que permanece independentemente das formas de conjugio, das ficções jurídicas e dos discursos do especialista da família.

Então, como afirmado anteriormente, assim como essa função resíduo designa o imprescindível da família, analogamente poderíamos propor o imprescindível da escola no que tange à possibilidade de sustentar o laço social e, assim, permitir nesse *locus* (a escola) o advento de um sujeito. Em contraponto a isso, de que não se pode

prescindir, Teperman (2014, p. 75) reconhece o surgimento de “discursos normativos e ortopédicos” que prometem o “exercício de uma parentalidade competente e asséptica”. Ora, é em nome da competência e da neutralidade que o sistema de ensino se pretende fazer valer. Assim, ele encarna com precisão o que a autora designou como competente e asséptico.

Para Teperman, a função resíduo se articula com o fato de que a família resiste, ante a hipótese socialmente veiculada de que a “família vai mal”, e está claramente referida ao modelo familiar nuclear burguês. O fato de que “a família resiste reduzida ao que tem de irredutível” e de que “esta irredutibilidade remete à exigência de uma transmissão, transmissão dos elementos necessários para que haja sujeito”, é o que nos leva mais uma vez a aproximar a tese de Teperman à nossa proposição.

Agamben, em seu texto “O que resta de Auschwitz” (2008), articula o resto como aquilo que não é passível de transmissão, ou seja, o que resta da experiência como não transmissível, algo intestemunhável. No caso específico de sua análise, a experiência do campo de concentração vivida no seu termo (que levaria à morte), derradeiramente, seria impossível de transmitir (já que mortos não podem dar testemunho de sua experiência). Assim, o que “resta” alude a um impossível de articular numa transmissão. “O testemunho traz uma lacuna”, diz Agamben, e logo em seguida cita Levi, que diz:

Testemunhas são, por definição, sobreviventes e, portanto, todos, em alguma medida, desfrutaram de um privilégio... Ninguém narrou o destino do prisioneiro comum, pois, para ele, não era materialmente possível sobreviver... O prisioneiro comum foi descrito também por mim, quando falo de ‘muçulmanos’: mas os muçulmanos não falaram (LEVI *apud* AGAMBEN, 2008, p. 42).

E mais à frente conclui: “Não somos nós, os sobreviventes, as autênticas testemunhas”.

O campo de concentração é definido por Agamben como uma lógica político-jurídica que funda um estado de exceção, e neste delimita corpos matáveis (corpos despidos de estatuto político). Ou seja, “o paradigma biopolítico do moderno” (GAGNEBIN *apud* AGAMBEN, 2008, p. 13). Dessa forma, a testemunha se perfila como aquela capaz de articular algo de sua experiência, narrador esse esvaziado da função de julgamento.

A figura descrita como o cadáver ambulante, alusivo ao *Muselmann* – a redução sinistra do humano à vida nua – é um corpo desprovido de sua capacidade de articular

o gozo. Lacan, na aula intitulada “Estou falando às paredes” (2011), vai apontar que o gozo precisa de um corpo, ou seja, “para gozar, é preciso um corpo” (LACAN, 2011, p. 28). A vida nua de Agamben alude a um corpo desprovido de gozo. A espoliação do gozo, a que se refere Safatle (2020), diz respeito ao êxito do capitalismo em esvaziar o corpo de seu estatuto político. Logo, tem-se que a lógica do campo de concentração coaduna com a lógica do discurso capitalista.

A testemunha, para Agamben, tem um estatuto lógico (testemunha a experiência *a posteriori*), funda-se sobre aquilo que pode se tornar. Assim, o que sustenta a potência do testemunho não é algo que está dado pela sua circunstância imediata, mas aquilo que pode ser articulado como representante da perda que a experiência lhe inscreveu.

Vale lembrar, partindo de Agamben (2008, p. 35-37), que “testemunha é *martis*, mártir”, o que vai designar a possibilidade de dar “testemunho de sua fé”. Esse testemunho tem a função de recordar uma memória (aquilo que foi passível de inscrever num corpo) e que porta, por isso, “ensinamentos inesperados”. Assim, “a doutrina do martírio nasce, portanto, para justificar o escândalo de uma morte insensata, de uma carnificina que não podia deixar de parecer absurda”.

Podemos propor que santo (no sentido lacaniano) é um equivalente de mártir (no sentido agambeniano), ou seja, aquele que, portando um corpo passível de perda é, não obstante, capaz de articular algo da experiência para além de sua condição.

Na esteira de demarcar esse comum, vale a pena uma menção àquilo que é, segundo Agamben, citado por Mbembe (2020, p. 8), “o lugar no qual se realizou a mais absoluta *condicio inhumana* que já se deu sobre a terra”, lugar esse definido como os campos de concentração e extermínio – a solução final –, âmbito do exercício de um poder soberano expresso como direito de matar. Lugar esse por definição – e por isso mesmo aqui evocado – como a expressão mais radical e absoluta da negação da política, definida como “um projeto de autonomia e a realização de acordo em uma coletividade”.

O estatuto veiculado pela empresa proponente do sistema de ensino o postulava, como mencionamos acima, uma “solução educacional”. Nessa perspectiva, compreendemos que, à luz desse desenvolvimento, essa “solução” estritamente pensada no âmbito educacional configura menos uma alternativa e mais como “a solução final”, dada a potência devastadora de eliminação do laço. O laço (discurso)

é, assim, a afirmação da política enquanto alternativa da construção do comum. Seu rechaço – o rechaço do laço – é o aniquilamento dessa alternativa e, por sua vez, êxito do discurso capitalista. Dissolução de um espaço coletivo em favor de um espaço de uns.

Mbembe (2020, p. 30-31) lembra-nos que o *apartheid* surgiu “como uma forma peculiar de terror”. Perguntamo-nos sobre a atual forma de terror, se teríamos migrado de um projeto soberano de destruição em massa para uma outra lógica de extermínio, cujo exercício soberano se dá pela via da demarcação dos corpos matáveis – como já aconteceu em outras épocas – mas, desta feita, sua eliminação se dá no um a um.

Dessa forma, como o *self-made man* é a expressão da autonomia e do empreendedor de si, em última instância a consumação de seu fracasso também estaria sob seu encargo. O amo neoliberal veicula a promessa de conceder a cada um uma autonomia sobre sua vida e sua morte, isentando-a de qualquer filiação que resultaria na marca simbólica de uma não propriedade de si, de uma dívida, portanto. Referimo-nos aqui ao suicídio e o que seria sua face neoliberal como consumação do extermínio de si, consumir a vida até consumir a morte.

Aqui vida e morte são reduzidas a mercadorias passíveis de consumo, uma propriedade *privada* nos seus dois possíveis estatutos: privada enquanto acepção coloquial de particular e privada da privação que seria a “resultante da interdição” (KAUFMANN, 1996, p. 427), ou seja, enquanto não marcada simbolicamente pela impossibilidade. Já no que diz respeito ao termo *propriedade*, não nos ocuparemos da genealogia do direito de propriedade, mas apenas da alternativa que Dardot e Laval (2017, p. 245, grifo do autor) nos oferecem de aludir o *inapropriável* em contraponto à propriedade, ou seja, “se o comum tiver de ser instituído, ele só poderá sê-lo como *inapropriável* – em hipótese alguma como objeto de um direito de propriedade”.

Essa posse sobre a vida do outro foi o que ocorreu na escravização da população preta, momento em que se consolidou o poder não apenas sobre o *corpo* do outro, mas “o poder sobre a *vida* do outro” assumindo “a forma de comércio. [...] a vida do escravo é propriedade de seu senhor” (MBEMBE, 2020, p. 29, grifo nosso)⁴⁴.

⁴⁴ Senhor e escravo, aqui, não se refere à dialética hegeliana do amo e do escravo mencionada ao longo do texto, mas à escravidão propriamente dita, que Mbembe (2020, p. 27) considera “uma das primeiras manifestações da experimentação biopolítica”. Sobre a escravização, o autor lembra que “o escravo é capaz de demonstrar as capacidades polimorfos das relações humanas por meio da música e do próprio corpo, que supostamente pertenciam ao outro” (MBEMBE, 2020, p. 30). É um apontamento que pode ser lido como a brecha que sustentou possibilidades de emancipação. No campo de

Alemán lembra-nos que a figura do “campo de concentração” já aparece em Lacan como ponto de fuga e em Agamben como operador formal que explica a fabricação de cadáveres, cuja versão atual é a de indivíduos reduzidos em sua “vida nua” (ALEMÁN, 2014, p. 37).

Mbembe (2020) lembra oportunamente, citando Foucault em seu “Vigiar e Punir”, o quanto os procedimentos de execução retratam um *processo de civilização das maneiras de matar*. Nesse empreendimento, retoma as execuções públicas que levavam horas, passa pelo período da guilhotina (inicialmente prerrogativa da nobreza) como forma “democrática” de eliminação dos inimigos do estado, como alternativa ao enforcamento, até chegar a formas mais tecnológicas de eliminação de massas.

Esse cenário é para sinalizar a porta que se fecha como promessa de instauração de um laço no contexto educacional, e a porta que se abre quando esse não laço se cumpre. É o flerte com esse desfecho que se consolida.

Oportunamente lembramos que Lacan, em seu texto “Função e campo da fala e da linguagem”, de 1953, diz-nos que é na função de quem ensina que melhor se inscreve o valor da experiência. E prossegue:

Se a negligenciamos, oblitera-se o sentido de uma ação que só extrai seus efeitos do sentido, e as regras técnicas, ao se reduzirem a receitas, suprimem da experiência qualquer alcance de conhecimento e mesmo qualquer critério de realidade (LACAN, 1998, p. 241).

Experiência aqui, convém destacar, é alusivo ao fragmento de verdade que Freud soube inscrever a partir de sua clínica. A clínica, portanto, demarca o campo da experiência freudiana formalizada nos conceitos teóricos. A teoria é, propriamente, um efeito da experiência.

Esse vazio central de não saber designado por Alemán que se relaciona ao esforço de Lacan em constituir a Escola enquanto lugar para uma experiência coletiva da psicanálise, é precisamente essa função resíduo que propomos ser ameaçada pela presença do sistema de ensino. Ao se delinear como um “objeto técnico” ele incide justamente ali onde a possibilidade do não saber poderia ter lugar. É o que desenvolveremos no próximo capítulo.

concentração, o último apelo não estaria colocado em relação à vida ou à morte, mas em manter a humanidade. O que sustentamos é que o discurso capitalista tem potencial totalitário e incide expressivamente sobre essas alternativas.

Se para Lacan, ao se referir à obra de Joyce como uma *alternativa* de engendrar um sujeito que faz algo em nome próprio tendo falhada sua estrutura subjetiva, essa *alternativa* converte-se em regra quando os demais dispositivos (família – entendida em sua função resíduo – e escola) fracassam. Dessa forma, são os sobreviventes, aqueles que, embora as contingências (laço), advém como sujeitos. É como se a contemporaneidade em sua face de indivíduo empreendedor de si eliminasse os dispositivos que circunscrevem um campo do comum – em seu aspecto real e imaginário – e reduzisse essa possibilidade àquele empreendido simbolicamente no confronto do um a um com a castração.

Estamos propondo que o discurso capitalista incide nos dispositivos coletivos de subjetivação, relegando a possibilidade da ocorrência da subjetividade às alternativas solitárias. Poderíamos indagar em que medida a proliferação dos movimentos identitários não é um sintoma (um pedido de socorro) a esse estilhaçamento do comum, ou, até mesmo, poderíamos utilizar o crescimento desses movimentos como um contra-argumento à nossa hipótese de estilhaçamento do comum. É nesse ponto que tocamos o ponto nevrálgico desses movimentos.

8.1 OU HÁ RESTO OU... O PIOR

Dominique Fingermann e Mauro Mendes Dias articulam, no livro “Por causa do pior” (2005), vários temas às faces contemporâneas do pior. Dominique retoma o processo de identificação entendido como uma lógica da alteridade na qual está em jogo “como fazer Um a partir do Outro”. Lembra que nesse processo em que um significante vem a representar um sujeito para outro significante há uma perda, uma falta a ser – na ausência do que seria capaz de designar um sujeito por identidade (e não processo de identificação) – que coloca como causa isso que ela chama de pior, um resíduo. Nas suas palavras: “a gênese do sujeito denuncia e inicia uma aposta ‘do pai ao pior’, pois aí, na barra do sujeito submetido e suposto à lei do significante, se inscreve, sulca-se, o resto, o resíduo, o pior como causa” (FINGERMAN; DIAS, 2005, p. 37).

Esses termos como resto, resíduo, pior instaurados a partir da incidência do significante marcam a operação lógica que está em questão no acontecimento do sujeito, ou seja, a cada ocasião em que o sujeito é interpelado no laço social, essa causa está em questão.

Por isso, em psicanálise o sujeito não é do desenvolvimento. Sustentar a perda, o resto, o resíduo, o pior como causa é condição do sujeito. Sustentar *isso* é uma ética e não um alento, já que tragicamente impõe ao sujeito, como lembra a autora citando Milan Kundera (2008, p. 38-39), por seu deslizamento de significante em significante, “a insustentável leveza do ser”, uma “consequência infernal da estrutura”. Essa perda fundante do sujeito é designada por Lacan como *objeto a*, conceito que Fingermann (2005, p. 39) compreende ter sido proposto por Lacan para “dar uma medida comum a esse resto da operação lógica do Outro”.

O laço social – discurso – é o aparelho que enlaça o pior na atualidade do acontecimento e dele extrai efeitos.

Propomos que o discurso capitalista tem seu maior êxito não tanto em instaurar mecanismos mais “eficientes” de lidar com a perda, com a parte mal dita, com o objeto *a* – já que enquanto falantes somos efeitos dessa operação –, e sim por ser perspicaz, hábil, ávido em agenciar o pior. Concordamos com os autores que é possível entrever novos mecanismos na tentativa de obturar a falta (recusação, por exemplo), mas compreendemos que o discurso capitalista tributa seu êxito na capacidade que detém em aparelhar o pior.

A morte – simbólica ou real – é a oferenda ao amo pós-moderno. Fazemos aqui uma alusão às duas mortes que Vorsatz lembra a partir de “Antígona e a ética trágica” (2013), marcando que o que está em jogo nessa oferenda ao amo é uma positividade que impede a efetivação da pura perda, colocando os sujeitos em um interminável inferno melancólico, um luto sem fim.

É como se a morte – e a vida por consequência –, como objeto de consumo, fosse incapaz de “outorgar seu estatuto de objeto perdido” (ALLOUCH, 2004, p. 13). Como lembramos em outro momento, é como se o discurso capitalista levasse os sujeitos a uma oferenda de um cordeiro em sua positividade. Uma sociedade imolada. O discurso capitalista imola a civilização.

Que o luto seja elevado a seu estatuto de ato. A psicanálise tende a reduzir o luto a um trabalho; mas há um abismo entre trabalho e subjetivação de uma perda. O ato, este, é suscetível de efetuar no sujeito uma perda sem qualquer compensação, uma perda seca. A partir da Primeira Guerra Mundial, a morte não espera menos. Contra ela não se vocifera mais em conjunto; ela não dá mais lugar ao sublime e romântico encontro dos amantes por ela transfigurados. Certo. Resta que, na ausência de rito a seu respeito, a atual selvageria tem por contrapartida que a morte induza o luto ao ato (ALLOUCH, 2004, p. 11).

O que a presença do sistema de ensino privado na educação pública atualiza como acontecimento, em determinados laços capitalistas, é inviabilizar a transmissão como dom. O contexto contemporâneo regulado predominantemente pelo discurso capitalista nos impõe exaustivamente ter que afirmar a perda em cada laço. Diante desse exaustivo labor, é preferível ser *coach*. No contexto educacional, do qual nos ocupamos aqui, propomos pensar que estamos próximos de colocar, no lugar de professores, *coachs*.

Embora esteja se referindo especificamente ao trabalho clínico, vale acompanhar a operação que Allouch (2004, p. 16) propõe e aproximá-la no que sustentamos.

Há luto efetuado quando o enlutado, longe de receber sabe-se lá o que do morto, longe de retirar o que quer que seja do morto, suplementa sua perda sofrida com outra perda, a de um de seus tesouros. Assim, cabe hoje à análise, se é verdade que ela soube, com Lacan, delimitar o alcance subjetivante do 'objeto pequeno a' enquanto objeto radicalmente perdido, elevar esse real de uma economia técnica mercantilista, e contra essa própria economia, à dignidade do macabro).

Fingermann (2005, p. 77) lembra que os discursos de Lacan

[...] escrevem as quatro maneiras possíveis de um ser humano suportar, sustentar o princípio paradoxal do sujeito (a exclusão de uma parte mal dita e essencial) sem perder a subjetividade dividida nem se deixar arrebentar seja na obscenidade seja na ferocidade do Outro. Os *Quatro discursos* de Lacan escrevem as possibilidades humanas de suportar a impossibilidade da relação.

Essa afirmação é feita para logo em seguida dizer que as tentativas de burlar essa impossibilidade levam ao pior, inscrevendo o discurso capitalista como uma dessas tentativas de solucionar o paradoxo, o que resulta numa aberração. O que a autora nos conduz no fio do argumento é uma clara referência ao efeito civilizatório do discurso do mestre e da eminente barbárie resultante do laço capitalista.

A metáfora que permite substituir Isaac pelo carneiro no sacrifício é ilustrativa da inserção a uma tradição, a uma filiação que “promete a vida, a sucessão e multiplicação de gerações” (GEREZ-AMBERTÍN, 2009, p. 144). Dom como sustentação de um intercâmbio que implica numa dialética, “refere-se ao pacto e à reciprocidade e só pode ser outorgado pelo valor simbólico da palavra”, e sacrifício “responde, por sua vez, à busca do sujeito por sinais da existência de um desejo no

Outro e do lugar que o Outro lhe concede nesse desejo, o que garantiria sua proteção” (GEREZ-AMBERTÍN, 2009, p. 69).

O que o discurso capitalista fratura, dilacera, estilhaça na potência que o laço educativo conservaria é justamente essa equação que possibilita uma vinculação à civilização. Na sua ausência, temos barbárie. Ou seja, o empuxo da subjetividade de época cuja origem não viria marcada por essa dívida. A obra de Lacan sempre lembrou os paradoxos do pai. O que é necessário entregar para que eu me insira numa tradição? Que filiação resulta de uma não entrega? É o que estamos problematizando sobre a diluição que ocorre quando o laço capitalista prevalece no contexto educacional: seu fracasso em filiar.

Para Goldenberg (2002), a marca da presença de uma civilização é seu lixo e resulta de um processo de “digestão”. Ou seja, implica que algo seja retido (marcas) e algo seja perdido, cuja perda não é pura nem definitiva, já que pode ser atualizada em cada discurso. Atualização, essa, que o discurso capitalista inviabiliza. Ou seja, a articulação de história e estrutura que o conceito lacaniano de discurso compreende não aparelha a perda como função. Essa perda, esse resto, implica uma operação lógica: houve uma marca estrutural, passível de ser veiculada no laço, no discurso.

A peculiar forma de aparelhar esse resto, esse lixo, esse refugo, esse dejetos é, como vimos, uma das coisas que caracteriza o discurso capitalista. Nesse discurso, o refugo não é um significante possível da perda, mas é a identidade do indivíduo que se oferece ao Outro como cordeiro. O discurso capitalista anseia atribuir um valor de mercado (proporção da relação sexual) a esse intercâmbio. O laço capitalista, no contexto educacional aqui analisado (sistema de ensino elevado à condição de objeto tecnocientificista), veicula *isso* (a proporção entre saber e verdade; entre falta e objeto; entre preço e valor) como possível. Essa proporção silencia, neutraliza o grito ensurdecido da diferença. O amo pós-moderno não renuncia nada.

Safatle (2020, p. 58) lembra a centralidade que o conceito de gozo passa a ocupar na obra lacaniana, especialmente pelo que na clínica permite manejar: “dinâmicas ligadas à dimensão do Real”. É nisso que a clínica e política – que são indissociáveis – interpelam o psicanalista a não recuar da tarefa de entrever os efeitos desse registro do Real. Clínica e política dizem respeito à possibilidade de sustentar a potência contida resultante da operação da perda.

É isso que leva Safatle (2020, p. 58-59) a afirmar que “Lacan lê o capitalismo não a partir de uma economia política, mas de uma economia libidinal que se constrói através de homologias importantes com a crítica marxista”, para, então lembrar que o capitalismo é um sistema de “espoliação do gozo” e que a “*incitação e a administração do gozo*”, como lembramos anteriormente, “transformaram-se na verdadeira mola propulsora da economia libidinal da sociedade de consumo”.

E é isso que vai precisamente implicar numa dificuldade adicional no que tange às formas de emancipação e da filiação. A inscrição (marca) que decorre da perda (referente à queda do objeto) que introduz o sujeito na dialética do desejo e a fantasia que o sujeito formula para responder à demanda do Outro (*Che vuoi?*) o situam numa tradição.

Lacan (2008, p. 11, grifo do autor) vai dizer, no Seminário XX:

O que é o gozo? Aqui ele se reduz a ser apenas uma instância negativa. O gozo é aquilo que não serve para nada. Aí eu aponto a reserva que implica o campo do direito-ao-gozo. O direito não é o dever. Nada força ninguém a gozar, senão o superego. O superego é o imperativo do gozo – *Goza!*

Propomos pensar que o discurso capitalista forja, de certa forma, um utilitarismo do gozo, ao aparelhar o corpo dos sujeitos naquilo que esse corpo tem particular compromisso com o gozo. Como afirmado, o gozo está fora da linguagem, mas o corpo que se sacrifica não é metafórico (menção ao sacrifício de Isaac). Se o fio do argumento nos leva a compreender que a instauração do gozo se dá a partir da incidência do significante, cuja perda resulta no operador lógico da estrutura, há efetivas transformações nesse agenciamento.

Logo, com Goldenberg e Fingermann podemos entrever a potência criativa fundada pela operação estrutural da perda. O suporte dessa negatividade como indicando a cota de liberdade possível. Na eliminação dessa potência, tem-se um indivíduo, como mencionamos anteriormente, submetido a uma sujeição totalitária. E entrevemos que o sistema de ensino nas escolas públicas abre a possibilidade para a instauração desse laço, ou seja, um impedimento, uma neutralização da função do desejo na socialização.

Sustentar o âmbito do desejo – tal como a tradição psicanalítica o concebe – é da ordem da vida, da civilização. Esse é o empreendimento civilizatório do qual a educação não pode prescindir, sob o risco de sucumbir à barbarização que o

capitalismo impõe. Essa sustentação é a dimensão da função educacional que não poderia estar sujeita à negociação.

A dinâmica que a inserção de um sistema de ensino privado numa escola pública de ensino fundamental instaura abre precedentes loquazes para o estilhaçamento e a anulação dessa potência vital. A entronização do sistema de ensino como capaz de obturar todos os impasses educacionais, a designação do fracasso como “imperícia” dos usuários (professores e alunos), o estatuto que a técnica assume graças à preconização dos atributos do sistema, a destituição de todo contraditório, entre outras questões já apontadas, são a porta aberta para a tomada de todos no laço capitalista. Há nessa impossibilidade de sustentar essa função algo que poderia ser designado como um horror ao feminino, tal como veio a ser descrito nas fórmulas da sexuação, outro passo decisivo na elaboração lacaniana posterior à teoria dos discursos. Isso fica para uma próxima ocasião.

O excedente no discurso capitalista – o mais-de-gozar – é articulado e converte-se numa experiência de excesso, extraviando sua força disruptiva.

Se para a psicanálise, como nos lembra Safatle (2020, p. 65, grifo do autor), o Real “diz respeito a um *campo de experiências* que não podem ser adequadamente simbolizadas ou colonizadas por imagens ideais de forte circulação social”, é propriamente o que o sistema de ensino na escola pública empreende, criando um obstáculo a mais na sustentação desse impossível, já que a promessa que ele veicula é de toda lacuna suplantar. Na qualidade “negativa e destituente” do Real reside sua força. “O real indica uma experiência de exterioridade em relação aos processos de reprodução material da vida e que preserva sua negatividade como forma de impedir que experiências de diferença sejam esmagadas pelas determinações possíveis do presente” (SAFATLE, 2020, p. 65).

É precisamente esse esmagamento que o sistema de ensino na escola pública contribui para realizar. Como afirma Safatle (2020, p. 69), para finalizar, “o capitalismo coloniza nosso gozo, e nossa única alternativa é retirar tal gozo para fora do modo de produção que o coloniza”.

9 O SISTEMA DE ENSINO ALÇADO A OBJETO TECNOCIENTIFICISTA À LUZ DO DISCURSO CAPITALISTA: CONFIGURAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

O consumo e sua possibilidade de criar objetos massificados para o desejo faz parte de uma engenharia que tem implicações na própria produção de sujeitos massificados. Não só os objetos são produzidos em série para atender as demandas apresentadas pelo mercado de consumidores como o próprio estabelecimento da demanda e sua resposta padronizada forjam uma massificação de sujeitos humanos para os quais se apresentam os mesmos objetos de satisfação.

Essa abolição da diferença e da distância pela resposta padronizada oferecida pelo mercado de objetos, ou seja, a tradução do desejo dos sujeitos por uma demanda de objetos produzidos em massa, resulta em uma forma de tratar a diferença e a distância entre os objetos de satisfação e o desejo, para o qual não há objeto.

O próprio processo produtivo capitalista leva à pressuposição de que a linha de montagem, por exemplo, admite a presença de indivíduos perfeitamente substituíveis, que perdem toda a singularidade (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). A suscetibilidade dos sujeitos ao fenômeno de massa foi apontada por Freud em “Psicologia das massas e análise do eu”, de 1921, com os eventos históricos que culminaram na Segunda Guerra Mundial. Seguiram os eventos relativos à massificação causada pelos meios de comunicação, que resultaram nos eventos de maio de 1968.

Em “Dialética do Esclarecimento” Adorno e Horkheimer, segundo Boltanski e Chiapello (2009, p. 443),

[...] denunciam, numa linguagem que tem ressonâncias marxistas [...] o nivelamento consensual, a dominação conformista de uma sociedade que adotou como finalidade a destruição de qualquer diferença. Eles pretendem levar a termo uma crítica radical à massificação e à padronização que atingem todas as dimensões da existência e até a linguagem.

Todo esse processo é acompanhado por uma denúncia quase que sistemática dos riscos totalitários envolvidos nos processos de massificação. Retomaremos em breve essa questão para produzir argumentos em torno de que a atual incidência da lógica neoliberal, inscrita no discurso capitalista, traduz algo da mesma ordem de um totalitarismo. O novo mestre, ou, como podemos formular, o mestre neoliberal, é um mestre totalitário.

Como foi possível demonstrar, o mecanismo do capitalismo é capaz de fagocitar completamente as tentativas de libertação. Sendo assim, foi capaz também de exercer essa mutação sobre o processo de massificação de forma a constituir uma mercantilização da diferença. Nesse processo surge a possibilidade de mercantilizar “bens que até então haviam ficado fora da esfera do mercado” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 444).

Dessa forma, temos ampliado o escopo de intervenção do mercado, introduzindo drasticamente a reprodução de serviços, por exemplo, os educacionais. Logo, entra também de forma drástica a oferta de “relações humanas autênticas e de qualidade”. Temos a entrada no âmbito do comercializável, de todas as dimensões humanas valorizadas. E quando salientamos o valor comercializável, deixamos claro o seu caráter de reprodutividade. As qualidades humanas que aspiram à autenticidade – e quando se fala da capacidade do capitalismo de converter tudo em objeto de consumo isso não deve ser subestimado – e que são valorizadas pelo mercado tornam-se passíveis de reprodução.

Podemos articular esse anseio de converter tudo em objeto de consumo do capitalismo para problematizar a lógica de mercado que perpassa o contexto escolar, com o que Lacan menciona na abertura dos “Escritos” no que diz respeito ao *estilo*. O estilo do homem sendo a alternativa singular de responder a como recolho a mensagem proveniente do Outro, seria a dimensão do sujeito que não seria passível de reprodutividade.

O processo de mercantilização pressupõe a mecânica de converter qualquer coisa em objeto de consumo, passível, portanto, de reprodutividade.

Walter Benjamin escreve em meados de 1935 e 1936 um ensaio intitulado “A obra de arte na época de sua reprodutividade técnica”, que foi publicado pela primeira vez na Alemanha em 1989. Salienta já no início de seu trabalho que do capitalismo “era de se esperar não só uma exploração cada vez mais intensificada dos proletários, como também, finalmente o estabelecimento das condições que tornariam possível a sua própria abolição” (BENJAMIN, 2012, p. 9).

No ensaio o autor se dedica a pensar os efeitos, no âmbito da arte, da lógica de produção industrial. Parte do pressuposto de que a obra de arte sempre foi passível de reprodução, mas algo novo se coloca por ocasião da presença da reprodução técnica da obra de arte. Lembra que o advento da imprensa promoveu algo similar em

relação à literatura, posteriormente com a fotografia e com o som. O que teria alcançado, em meados de 1900, “um padrão a partir do qual começou não só a transformar a totalidade das obras de arte tradicionais em seu objeto [...], como também conquistou para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos” (BENJAMIN, 2012, p. 17).

Alerta para o fato de que a autenticidade da obra de arte está relacionada ao seu aqui-e-agora, ou seja, “a autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo aquilo que nela é transmissível desde a origem, de sua duração material até seu testemunho histórico” (BENJAMIN, 2012, p. 21). A reprodução subtrairia o testemunho histórico da coisa, ou seja, retira o reproduzido do âmbito da tradição e o insere no âmbito na produção em massa. Isso produziria “um abalo da tradição” (BENJAMIN, 2012, p. 21).

Articular isso ao fato de a escola se constituir como uma fábrica de produção em massa de subjetividades, e de uma produção específica a partir do discurso capitalista, leva-nos a conceber uma subjetividade que porta em sua estrutura uma determinada relação com a tradição. Haveria uma dimensão estética no sujeito decorrente de sua autenticidade, originalidade e singularidade. O fantasma, na teoria lacaniana, formaliza os termos para se chegar a isso. Tudo leva a conceber que nos processos constitutivos tem-se a oportunidade de constituir a subjetividade ao modo de uma obra de arte. Estamos propondo problematizar esse processo constitutivo e seus efeitos quando de uma reprodução em massa, balizado pela lógica de mercado, sob o império do objeto e a mercantilização do desejo. Retornaremos a isso.

De acordo com Benjamin, o movimento do consumo de massas pressupõe o anseio de uma proximidade tal com o objeto que nos faz supor o que seria da ordem de uma fusão. Como ele diz, “diariamente, torna-se cada vez mais irresistível a necessidade de possuir o objeto na mais extrema possibilidade, pela imagem, ou, melhor, pela cópia, pela reprodução” (BENJAMIN, 2012, p. 29). É como se pudéssemos depreender disso um processo de identificação ao objeto, tal como fica possível de ser lido no discurso capitalista, em se analisando o vetor $a \rightarrow \$$.

No entanto, o que Benjamin advoga é que a reprodução se diferencia da imagem, algo em torno do que Lacan veio a nomear como fórmula do significante: um significante é o que representa o sujeito para outro significante. A hipótese que se

circunscreve é a de que o discurso capitalista forja uma subjetividade em que esse processo é rompido.

Uma obra de arte está atrelada a um determinado contexto histórico, a uma determinada tradição, já que para alguns ela pode ser tomada como objeto sagrado e, por outros, como profano. É como se esse laço da obra com o meio aludisse a algo do conceito de laço, no que diz respeito à presença desses objetos nos discursos sociais.

O valor ritualístico da obra de arte e o subsequente culto profano à beleza surgido com o renascimento fez surgir o que seria uma “teologia negativa na forma da ideia de uma arte ‘pura’, que rejeita não só qualquer função social, mas também qualquer determinação por meio de um assunto objetivo” (BENJAMIN, 2012, p. 33). Benjamin (2012, p. 35) afirma que:

[...] levar em conta essas relações é indispensável para uma investigação que tem a ver com a obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica, pois preparam o conhecimento do que é decisivo aqui: a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa esta, pela primeira vez, na história universal, de sua existência parasitária no ritual. A obra de arte reproduzida torna-se cada vez mais a reprodução de uma obra de arte voltada para a reprodutibilidade. Da chapa fotográfica, por exemplo, é possível uma multiplicidade de tiragens; a pergunta sobre a tiragem autêntica não tem sentido. No instante, porém, em que a medida da autenticidade não se aplica mais à produção artística, revolve-se toda a função social da arte. No lugar de se fundar no ritual, ela passa a se fundar em uma outra práxis: na política.

Parece que, com isso, Benjamin sinaliza a saída que a arte encontra na presença do risco de ser reduzida a um objeto de massa, sendo um objeto de massa o que perderia seu estatuto de sagrado, ou profano, ou de belo.

A presença de dois polos na obra de arte, em seu valor de culto e seu valor de exposição, possibilita entrever o que culminará numa mudança de sua própria função, da função da arte. O que se entrevê de importante nesse processo dialético é que muda a posição do homem diante da produção da obra de arte: “a esta (consideração dialética) importa a diferença tendencial entre aquela técnica e a nossa, diferença que consiste no fato de que a primeira técnica utiliza ao máximo o homem e a segunda o utiliza o mínimo possível” (BENJAMIN, 2012, p. 41). De uma que implica o sacrifício humano, para outra que pressupõe aviões que prescindem de tripulação. O que

possibilitou o salto de uma para a outra, para Benjamin, foi o fato de que o homem se distanciou da natureza.

Entre os gregos e pelas limitações que o domínio da técnica lhes impunha, as obras eram feitas para a eternidade, o oposto do que se passa no auge da reprodutibilidade.

O ator de cinema não interpreta diante de um público, mas de um aparato. [...] Representá-lo significa conservar sua humanidade diante do aparato. O interesse desse desempenho é gigante. Porque é diante de um aparato que a preponderante maioria dos cidadãos, nos escritórios e nas fábricas, durante seu dia de trabalho, precisa se alienar de sua humanidade. À noite, as mesmas massas enchem as salas de cinema para vivenciar a revanche que o ator de cinema leva a cabo por elas, na medida em que não só afirma *sua* humanidade (ou o que assim lhes aparece) contra o aparato, como também coloca este a serviço de seu próprio triunfo (BENJAMIN, 2012, p. 67).

Isso nos coloca diante da possibilidade de pensar a efetividade e o alcance desse processo catártico que o público vivencia (tal como no teatro grego), mas principalmente porque o trecho nos evoca algo da estrutura do laço tanto no aparato de produção de cinema quanto da fábrica e, por que não dizer, da escola. Há algo que corrobora, em qualquer desses contextos, para o triunfo ou o fracasso da “humanidade” (que aqui aproximamos do conceito lacaniano de sujeito).

No processo de representação cinematográfica, o ator sabe que quem exerce sobre ele o controle diante do aparato que registra seu desempenho é a massa. É ela que detém o controle da cena, controle esse intensificado por sua invisibilidade. Benjamin alerta para o risco de exploração capitalista desse controle, especialmente no que diz respeito ao flerte que se dá quando constitui um culto público da massa corrompida ao brilho pútrido da mercadoria, donde o fascismo. É algo em torno disso que sustentamos quando afirmamos que o mestre capitalista agencia modalidades de gozo que lhe são próprias e flerta com mecanismos totalitários.

Benjamin aponta para outro processo que implicou o apagamento da diferença entre autor e leitor, decorrente da crescente e sistemática participação dos leitores de outrora nos jornais diários. Por que não propor que temos, nos atuais perfis de redes sociais, uma massa de um tipo específico de autores que produzem uma quantidade assombrosa de informações sabe-se lá para qual categoria de leitores. Muito provavelmente é uma face que consolida a promessa da produção de uns

(considerando o aspecto narcísico da questão), numa cultura em que a diferença e a alteridade não são suportadas.

A mecânica apontada por Benjamin nos processos de transformação da produção artística e os efeitos que isso tem sobre a formação de massa e da consequente exploração dessa massa esclarecem as entranhas da produção do proletariado. Instrumentalizar o anseio originário pela arte por via, por exemplo, de aparelhos publicitários, é a face nefasta denunciada pelo autor.

Partindo, então, do pressuposto de que a reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte e considerando a relevância que adquiriu para o processo produtivo, o domínio da técnica, Benjamin (2012, p. 101-103) alerta sobre

[...] as perigosas tensões que a tecnização, com suas consequências, engendrou nas grandes massas – tensões que, em estágios críticos, assumem um caráter psicótico –, então, reconhecer-se-á que essa mesma tecnização criou, contra tais psicoses das massas, a possibilidade de uma vacina psíquica por meio de certos filmes, nos quais o desenvolvimento forçado de fantasias sádicas ou delírios masoquistas pode impedir o amadurecimento natural e perigoso destes nas massas.

Destaca que uma tarefa implícita no processo artístico sempre foi a criação de uma demanda e a forma de respondê-la sempre resulta num para além de seu alvo. Podemos dizer, contorna o objeto, o que o resguarda do utilitarismo.

Para Dunker (2011, p. 455-456, grifo do autor),

Nos diferentes desenvolvimentos teóricos de Lacan o objeto a cumpre sempre uma função etiológica: a) *Objeto a causa de desejo*, no quadro da teoria da defesa e da dialética entre desejo e demanda, desenvolvida até os anos 1960. b) *Objeto a condensador de gozo*, objeto da angústia e anelador da consistência entre os registros do Real, do Simbólico e do Imaginário, no interior da teoria da fantasia, desenvolvida entre 1960 e 1966, função retomada também na teoria do nó borromeano desenvolvida entre 1973 e 1979. c) *Objeto a mais-de-gozar* no quadro da teoria dos quatro discursos, desenvolvida entre 1966 e 1970. d) *Objeto a que a mulher representa para o homem*, no quadro da teoria da sexuação desenvolvida, entre 1970 e 1975.

Em seu livro “Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento”, Dunker nos lembra que a psiquiatria se autonomiza enquanto especialidade médica e produz efeitos importantes na semiologia, na etiologia, na diagnóstica e na terapêutica. Esses efeitos nos permitem demarcar uma diferença fundamental na maneira de inscrever a experiência da clínica

legada por Freud – que resguardava o campo transferencial como o lugar donde, numa experiência de linguagem (ou seja, o privilégio da escuta em detrimento do olhar), adviria uma experiência de cura, e a teoria como âmbito da escrita como espaço de formalização dessa experiência – para com essa instaurada pela psiquiatria.

Nessa há o predomínio da observação e não da linguagem, o valor secundário da palavra do paciente em favor da palavra do médico como técnico do saber psiquiátrico. O resultado desse projeto de constituição de uma “ciência psiquiátrica”, na proposição de Dunker (2011, p. 431), “jamais chegou a se constituir, quanto à sua estrutura, como uma clínica”, e não obstante instaurou todo um aparato técnico, uma tecnociência. A “tecnociência psiquiátrica”, para o autor, “se organiza em torno do discurso capitalista”. E prossegue, lembrando Walter Benjamin:

[...] o ponto que quero ressaltar é a incompatibilidade da clínica como experiência, da clínica como estrutura e o discurso capitalista. Esta tem sido uma característica sistematicamente apontada pelos que examinam o capitalismo como discurso e laço social, ou seja, ele corrói, impossibilita e destrói a possibilidade de verdadeiras experiências, substituindo-as por simples vivências (DUNKER, 2011, p. 438).

Análogo a essa transformação causada pelo advento da “ciência psiquiátrica” no campo da clínica, estamos propondo que o advento das técnicas educacionais aqui presentificadas pelo sistema de ensino, provoca essa mesma corrosão da experiência no campo educacional.

Benjamin, em seu texto “Sobre alguns temas em Baudelaire”, estabelece uma importante e pontual diferença entre experiência e vivência – especificamente falando de como o leitor vive e se apropria das obras líricas – e articulando-a à memória, ao trauma e à transmissão. Nessa elaboração o autor aponta fundamentalmente para uma mudança na ordem dessa experiência, mudança essa localizada em Baudelaire, que identifica nos leitores dificuldades deles na presença da poesia lírica.

Sobre esses leitores, vai afirmar: “Com sua força de vontade e, conseqüentemente, seu poder de concentração não se vai longe; esses leitores preferem os prazeres dos sentidos e estão afeitos ao *spleen* (melancolia), que anula o interesse e a receptividade” (BENJAMIN, 1989, p. 103, grifo do autor). Para fundamentar sua hipótese sobre essa mudança, recorre à teoria freudiana da memória, demarcando uma diferença que a qualidade do acontecimento pode

conservar para seu subsequente registro mnêmico. Essa diferença qualitativa que é marcada pelos termos *experiência* e *vivência* é ilustrada, por exemplo, pela mutação nas formas de transmissão, como podemos observar no seguinte fragmento:

[...] na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento puro e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila. [...] Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo (BENJAMIN, 1989, p. 107).

Ora, temos aqui claramente delimitada a problemática com a qual intencionamos estabelecer um paralelo. Esse apagamento da digital do oleiro é alusivo à redução da transmissão ao nível do sentido. É propriamente o que se consoma na mera reprodução das atividades previstas no livro didático em sala, bem como o que se consolidaria como política pública no que se convencionou chamar de “escola sem partido”.

Assim como Dunker o faz em relação à clínica, propomos que o discurso capitalista presentificado no campo educacional, em nosso caso pelo sistema de ensino, corrói esse dispositivo da experiência e, portanto, desarticula as formas de inscrição da memória de um laço que implica a coletividade.

Toda a tradição cultural seria reduzida às informações que são hierarquizadas pelo seu grau de utilidade e valor de mercado, informações essas que não veiculam nenhum “vestígio das mãos” de seu autor (sem autoria), já que o oleiro (professor) está reduzido a uma posição subproletarizada (desprovida do saber que no discurso do mestre é alusivo à figura do escravo) e que funciona como peça da engrenagem que faz o discurso capitalista funcionar, e no qual o aluno é interpelado pela sua capacidade autônoma de apropriação do conhecimento.

Com essa qualidade de acontecimento aqui descrita e baseando-nos no proposto por Benjamin sobre o conceito de *vivência* e de *experiência*, somos levados à hipótese de afirmar que ele conserva um potencial traumático, ou seja, algo cuja forma de inscrição não permite uma articulação coletiva do acontecimento.

Ainda uma última alusão ao texto de Benjamin nos é oportuna e necessária. Ao relacionar o homem ao trabalho, o autor lembra o quanto para o artesão essa relação

se desenrola numa temporalidade e numa conexão contínua com as diferentes etapas da produção, enquanto na linha de montagem fabril “essa conexão aparece como autônoma e coisificada”. E prossegue: “a peça entra no raio de ação do operário, independentemente da sua vontade. E escapa dele da mesma forma arbitrária” (BENJAMIN, 1989, p. 125). Autonomiza-se. A peça – o sistema de ensino – implica apenas o adestramento de seu operador.

A degradação da figura do professor articulado à proposição de uma técnica e de um equipamento – o sistema de ensino – em cujo processo está em questão o adestramento (adaptação do operário ao equipamento), instaura um contexto de automatização dos gestos, de destruição do coletivo, de redução da experiência à vivência, o que implica num registro traumático do acontecimento.

Com isso, afirmamos que a escola como instituição educacional pública que conta com a intervenção de um sistema de ensino privado tem reduzido e esvaziado as oportunidades e condições de sustentar uma experiência coletiva. Isso implica em perdas no processo civilizatório. Tal acontecimento seria criteriosamente descrito como trauma da vivência escolar do laço capitalista. A escola converter-se-ia numa vivência traumática na medida em que não viabilizaria a construção de narrativas compartilhadas dos acontecimentos que a comunidade escolar protagoniza, já que essa coletividade é diluída.

Além de apurar os mecanismos envolvidos no processo artístico, está também atento ao comportamento da massa no mesmo processo. Reconhecemos em sua obra o destaque que confere a divisão de que a massa procura na obra a distração, e o amante da arte teria nela um objeto de devoção. Acompanhar esse argumento, voltamos a afirmar, aproxima-nos das nuances do processo totalitário de organização das massas proletarizadas identificadas por Benjamin. Esforços esses de constituir uma massa proletarizada a partir de uma estetização da vida política, que culminaria na guerra. Convém lembrar que em outro ensaio o autor propõe que a guerra é fruto do excedente tecnológico produzido que precisa encontrar seu uso. É a técnica exigindo material humano; é o material humano a serviço da técnica.

Propomos pensar que, quando o sistema de ensino de que tratamos faz semblante de deter a verdade sobre a educação ao assumir-se como tecnicamente dotado dos atributos que faltariam, ele flerta com o que Fingerhann (2005, p. 78) designou como uma verdade totalitária.

10 SERIA O NEOLIBERALISMO TOTALITÁRIO?

Temos notícias de que a capacidade de regeneração do sistema capitalista é invejável. Boltanski e Chiapello (2009) também destacam sua capacidade de expansão e consequente degradação do tecido social. Também Alemán (2018, p. 30, tradução nossa), nessa mesma direção e lembrando Pasolini, afirma que o capitalismo, “para cumprir com seus imperativos de gozo [...] é capaz de destruir todos os laços sociais”⁴⁵.

Além de Boltanski e Chiapello (2009), outros autores a exemplo de Harvey (2014), Dufour (2005; 2008), Chauí (2019)⁴⁶, entre outros, destacam incremento e alto nível de crescimento do mundo financeiro, no qual há grande capacidade de operar com novos produtos financeiros descompatibilizados de uma atividade produtiva qualquer, operações financeiras essas que aumentam exponencialmente a concentração de renda, isso em detrimento do bem estar social, a precarização do trabalho, o deslocamento forçado de populações – que pode ser ilustrado, como nos lembra Bauman (2013), pela manchete do *Le Monde* em 10 de maio de 2011: “A Europa precisa de imigrantes” –, etc.

Particularmente sobre a educação como um todo, entendida como sistema escolar, apesar da reivindicação de um lugar democrático e republicano, encontramos crescentes e diferentes formas de desmantelamento.

O que se pretende nesse momento não é produzir um argumento aprofundado sobre neoliberalismo, pós-modernidade e totalitarismo, mas estabelecer um conceito para os mesmos, que permita relacioná-los e elucidar se, no que diz respeito à subjetividade, é possível pensar na formação de sujeitos dóceis. De uma forma cinematograficamente louvável, o diretor de “A Fita Branca” (*Das Weisse Band*), Michael Haneke (2009), levanta problemática similar ao indagar, entre outras coisas, de que maneira a educação austera de toda uma geração (o filme é ambientado na Alemanha de 1913) teria contribuído para a ascensão do nazismo.

Para Harvey (2014, p. 12),

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras

⁴⁵ “para cumplir con sus imperativos de goce [...] es capaz de destruir todos los lazos sociales”.

⁴⁶ Disponível em: j.puc-sp e no YouTube.

individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.

Como pode-se perceber, a liberação assume um caráter central no processo, o que nos leva a articular com a categoria psicanalítica do impossível, como traço estrutural constitutivo do sujeito. Ou seja, o neoliberalismo, em sua política, visa resguardar a qualquer custo o imperativo de que o mercado deve funcionar, faz essa subjugação em nome da liberdade.

O autor, além de fazer um trabalho de mapear os indicadores econômicos (como a concentração de renda e mercado financeiro), sociais (como a precarização do trabalho), bem como a concepção de Estado (como a crítica ao Estado intervencionista) relacionadas ao mercado e o advento dessa forma de política, destaca que

[...] nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. [...] As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tornando-se como “os valores centrais da civilização (HARVEY, 2014, p. 15).

O que está em questão, como podemos perceber, é a instauração de uma forma paradoxal de poder que implica a promessa de liberdade; paradoxal porque, ao prometer a liberdade, subjugamos os sujeitos afirmando por um lado que ela é possível, e, por outro, ao forcluir, negar, recusar, o impossível – o que limitaria as liberdades – agência, utiliza o que seria o desejo para o âmbito do consumo do objeto prometido.

A suposta ausência de plena liberdade é reduzidamente traduzida como escravidão e o neoliberalismo se converte no garante da liberdade. Curiosamente destaca que os movimentos estudantis de 1968 foram “em parte motivados pela busca de uma maior liberdade de expressão, escolha pessoal” (HARVEY, 2014, p. 15).

Assim, adverte, citando Polanyi, que

[...] a ideia de liberdade ‘degenera assim em mera defesa do livre empreendimento’, que significa ‘a plenitude da liberdade para aqueles

que não precisam de melhoria em sua renda, seu tempo livre e sua segurança, e um mero verniz de liberdade para o povo, que pode tentar em vão usar seus direitos democráticos para proteger-se do poder dos que detêm a propriedade'. [...] a única maneira de manter essa visão utópica liberal está na força, na violência e no autoritarismo (HARVEY, 2014, p. 46).

O autor se ocupa em estabelecer as condições que tornaram a lógica neoliberal hegemônica, ou seja, que conduziram a prevalência da perspectiva política que admite a liberação do poder corporativo e de negócios, que visa restabelecer as liberdades de mercado que as políticas da social-democracia supostamente ameaçavam.

Já Chauí (2019), em conferência intitulada “Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo”, lembra que o surgimento da economia política neoliberal se deu nos anos 1930 e que veio a se configurar, na atualidade, como uma nova forma de totalitarismo, efeito do empreendimento de enfrentamento das “crises” internas do capitalismo. Destaca, particularmente, o processo crítico que culminou na atual configuração e a forma que assumem, nessa forma de poder, o estado, a economia e a política.

Especialmente no que tange ao mecanismo de desregulamentação intrínseca ao neoliberalismo, aponta particularmente o fato da maximização do recurso público em benefício do capital; o capital necessita do fundo público como seu financiador. Isso em prejuízo dos direitos sociais. O que era direito, torna-se um serviço privado. Salienta que a nova forma de mercado traz algumas características, entre as quais podemos mencionar as seguintes: o desemprego estrutural; o monetarismo e o capital financeiro que leva à desvalorização do trabalho produtivo; a terceirização (passagem do Fordismo ao Toyotismo) que leva ao desmantelamento da classe trabalhadora como classe, que culminará na “uberização”; a ciência e a tecnologia, que tornaram-se força produtiva, convertendo-se em agentes da acumulação do capital, indicando que o poder do capital se enraíza na ciência, na tecnologia e na posse de informação (sociedade do conhecimento); a transnacionalização da economia que dispensa o estado nacional e estabelece novos operadores (Banco Mundial, FMI); a operação por lutas e guerras para maximizar os lucros; um novo poder de vigilância e controle, concretizada na Rede Mundial de Computadores (Web); a cronificação da crise, demonstrando a incapacidade do mercado de se autorregular; o crescente incentivo do ódio ao outro (racismo, misoginia, homofobia); o cinismo, como recusa da diferença

entre verdade e mentira; entre outras. Esses elementos corroborariam, segundo a autora, para a configuração do neoliberalismo como totalitário, especialmente porque o faz de maneira insidiosa.

Particularmente, interessa-nos destacar o caráter totalitário do neoliberalismo apontado pela autora.

Na esteira de Lacan que advertiu os jovens de *Vincennes* sobre o novo amo, Alemán (2018) também se encarregou de denunciar o risco totalitário dessa atual forma de “enlace”.

Da mesma forma Fingermann (2005, p. 78), ao ser referir ao discurso capitalista, aproxima-o dessa designação. Ao lembrar que esse discurso é resultante de uma “mutação” do discurso do mestre, vai dizer: “Essa nova fórmula (do discurso capitalista) inverte a posição do significante Mestre, o Um, que é colocado no lugar da verdade, denunciando-o como uma verdade sem falha, portanto totalitária, nessa proposta de solução do paradoxo”. Precisamos que a autora fala “da verdade sem falha” (logo, não semidita como proposta por Lacan) como totalitária e não propriamente do discurso em si.

Por sua vez, Dardot e Laval (2016, p. 17), no livro “A nova razão do mundo”, defenderão a tese de que “o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”. E prosseguem: “A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”.

Com isso, queremos destacar essa peculiaridade da lógica neoliberal destacada pelos autores que é sua capacidade de perpassar todos os laços sociais e instaurar-se como modelo de subjetivação. Alemán (2018) também destaca da obra de Dardot e Laval o fato de que eles aprofundaram a análise do neoliberalismo na sua nova extensão planetária. Alemán lembra da tradição foucaultiana desses autores e chama a atenção para que, para eles, o neoliberalismo não apenas destrói o espaço público como se instaura como uma racionalidade que borra a diferença entre público e privado e também, principalmente, “que dispõe de uma potência de apropriar-se das

distintas dimensões da vida até chegar a configurar o mais íntimo da vida do sujeito” (ALEMÁN, 2018, p. 52, tradução nossa)⁴⁷.

Antes de se debruçar sobre o aspecto totalitário do neoliberalismo e sobre como isso pode ser depreendido do discurso capitalista, gostaríamos de trazer ainda a contribuição de Alemán (2018, p. 45, tradução nossa), que o define da seguinte forma: “O neoliberalismo é o tempo histórico atual onde o social, em princípio, trata de evitar por todos os meios o deslocamento do político”⁴⁸. Trouxemos essa definição pela oportuna forma de contrapor estrutura e história.

Ainda segundo o autor, “o social é uma estrutura” que se define por alguns aspectos, dentre os quais destacamos: 1. Que a estrutura não forma uma totalidade, que o social impõe um mal-estar constitutivo que denota sua não totalidade, é incompleta, imperfeita; 2. Que a estrutura tem uma materialidade de discurso que é uma matriz que constitui e organiza o laço social; 3. Que a estrutura permanece virtualmente aberta aos deslocamentos.

Portanto, destacamos nesse momento a maneira como confluem o aforisma lacaniano de que o inconsciente é a política e a hipótese de que o neoliberalismo é a morte da política. O que possibilita o giro dos discursos (como afirmamos em outro momento) é o inconsciente, logo, é a política. O discurso capitalista faz com que o inconsciente seja não reconhecido, ou melhor, seja silenciado (por isso a relevância da diferenciação dos mecanismos de recusa, recalque e forclusão). Nesse estrito sentido o neoliberalismo seria a morte da política e, portanto, do inconsciente.

Basta mencionar, por exemplo, as narrativas políticas produzidas e as chamadas *fake news* – que, como Alemán nos lembra, não podemos desprezar – no contexto da pós-verdade em que a relação delas com o fato ou a verdade é perdida. Alemán (2018, p. 158, tradução nossa) lembra pontualmente também “o problema do denominado *Big Data* que analisa esta questão, advertindo de que entregando todo tipo de dados da rede pode-se manipular as pessoas”⁴⁹.

A política e o inconsciente pressupunham o acontecimento como um marco que os interpela e promovem suas dialéticas. O acontecimento fora da política se reduz a

⁴⁷ “que dispone de la potencia de apropiarse de los distintos órdenes de la vida hasta llegar a configurar el modo más íntimo de la vida del sujeto”.

⁴⁸ “El neoliberalismo es el tiempo histórico actual donde lo social, en principio, trata de evitar por todos los medios la dislocación de lo político”.

⁴⁹ “al problema del denominado *Big Data* que analiza esta cuestión, advirtiéndole de que entregando todo tipo de datos a la red se puede manipular a la gente”.

uma sucessão de vivências não encadeadas numa história, portanto, numa reprodução infinita sem rupturas. Esses movimentos sinalizados são homólogos ao encontrado na referida circularidade do discurso capitalista.

Alemán (2018, p. 50-51, tradução nossa) ainda aponta que:

O específico e determinante do neoliberalismo consiste em ser o primeiro regime histórico que anseia de todas as formas alcançar a fundamental e primeira dominação simbólica, ao alcançar os corpos e capturá-los pela palavra em sua dependência estrutural⁵⁰.

Dufour (2008, p. 138) nos lembrará como “é notável o discurso que recusa a transmissão na escola ter sido exatamente contemporâneo do discurso da autonomia na empresa”. Com efeito, prossegue: “por que eu escutaria o outro, o outro da outra geração, aquele que pretende me formar? Como a renegação da diferença sexual leva a consideráveis mudanças na instituição familiar, a renegação da diferença entre gerações só pode abalar a instituição escolar. Talvez até destruí-la”.

Neste momento, não entraremos no mérito de problematizar ponto a ponto o que o autor propõe – por exemplo, pensar criteriosamente como se dá a inscrição da diferença sexual –, mas apenas de salientar a ideia de que a escola vive profundas transformações na contemporaneidade e, mais do que isso, apontar a porosidade da escola em relação à lógica empresarial, como já mencionado em outro momento. Também pretendemos destacar os termos “recusa” e “renegação” utilizados pelo autor para designar o processo adotado pelos jovens para se defender das diferenças, configurando o entendimento de que estaríamos em meio a um empuxo perverso.

Lebrun (2004, p. 48), ao postular que foi o progresso da ciência que subverteu a autoridade do pai e promoveu seu declínio, afirma que “hoje em dia, o lugar para o pai está invalidado e engendra o declínio evocado: algo que tornou caduco esse lugar para o pai deve ter acontecido no social”.

Ao perseguir as mutações que vieram a designar um novo lugar para o pai no laço social, o autor salienta a importância da função paterna para o processo de constituição subjetiva, destacando a instauração de três primordiais operações: castração primária (pai simbólico), castração secundária (pai imaginário) e validação

⁵⁰ “Lo específico y determinante del neoliberalismo consiste en ser el primer régimen histórico que intenta por todos los medios alcanzar la fundamental y primera dominación simbólica, al alcanzar a los cuerpos y capturarlos por la palabra em su dependencia estructural”.

(pai real). Compreende que o mecanismo prevalente de defesa diante da operação paterna é o de exclusão dessa operação, ou, forclusão.

Propomos, ante ao que pode se constituir como tentativa de delinear a defesa própria ao laço capitalista, um outro conceito que é o de “recusação” (tal como desenvolvido em outro momento).

O autor prossegue com a indagação de que a lógica caberia, para uma geração que se supõe autônoma, haver-se com a herança da tradição legada por outra geração. Há um ponto de proximidade com o que Hannah Arendt (2007) vai propor, em “A crise da Educação”, ao sustentar a pergunta sobre os destinos da educação em uma geração que não se organizará nem pela tradição nem pela autoridade (duas figuras – tradição e autoridade –, segundo a autora, indissociáveis da educação).

A pergunta categórica é se há nos processos subjetivantes da escola que temos tangenciado a possibilidade de pensar numa nova forma de lidar com a dívida resultante da constituição subjetiva. Ou seja, o laço capitalista que nos faz funcionar na lógica do mercado – consumidores consumidos e satisfeitos – nos introduziria numa relação de alteridade e de reconhecimento de que somos tributários do Outro?

Sabemos que o discurso do mestre é o discurso da constituição subjetiva, que funda um sujeito que mantém com a lei uma peculiar relação, e que a transmite também peculiarmente. O discurso capitalista promove ao sujeito, do qual é efeito, um tipo específico de vinculação com a lei e sua transmissão? Dufour (2008, p. 138) tangencia essa problemática ao afirmar que as práticas educacionais contemporâneas afetaram sobremaneira a juventude pós-moderna, modificando tanto a “aderência a si” quanto a “experiência de se encontrar”,

[...] o que de imediato coloca muitos problemas já que, então, adiro a eu mesmo ao acreditar que sou eu. Embora esse eu [*moi*] seja aquele que meus próximos me deram sem que eu tivesse querido, e que era preciso, ao contrário, que eu deixasse para me encontrar em outro lugar, a fim de que me tornasse, enfim, eu [*moi*]. Logo, esse sintoma da aderência a si acarreta imediatamente outro: a crença de que o outro, que pretende me formar, é o inimigo.

Percebemos aqui uma intrínseca relação das subjetividades, produto desse novo laço, com o outro (a alteridade) e consigo mesmo – experiências indissociáveis. Melman (2011, p. 18) nos lembra que “o que Lacan, no começo do seu percurso, chamava de intersubjetividade, o fato de que não havia subjetividade que fosse

separável da intersubjetividade, é isso”. Com isso, podemos situar a subjetividade ao que precisamente se produz como efeito do laço.

Dufour também faz uma crítica à filosofia foucaultiana, situando-a como um pensamento que teria oportunizado um caminho amplo para a destituição do mestre e a consequente ideologia de mercado. Por conseguinte, poderíamos situar o trabalho do Dufour, em contrapartida, como uma apologia ao mestre. A solução que propomos a essa controvérsia que tem ocupado muitos autores, psicanalistas especialmente, é a apontada por Lacan (já mencionada em outro momento) de que qualquer revolução clama por um novo mestre. Assim, uma cruzada contra o mestre ou sua apologia resultarão na restituição ou instituição de um amo – um novo amo, de qualquer forma, já que cada época é hábil em constituir o seu próprio mal. A questão é saber: qual? Eis aí a alternativa de aprofundar a hipótese de que o amo contemporâneo instaurado pelo discurso do capitalista é virtual, voraz, totalitário, não castrado. A virtualidade e virtuosidade do neoliberalismo nos leva a sustentá-lo como um dos significantes possíveis para se nomear esse novo amo.

Há duas inserções que talvez possam corroborar essa hipótese. Uma encontrada em Goldenberg (2002, p. 20), quando afirma que o “sinal mais seguro da presença de uma civilização” é a presença do lixo. Esse lixo designaria algo da ordem do refugio, pois, como o próprio autor lembra, “denominamos cultura ao resultado de uma digestão”. Logo, algo é assimilado pela própria operação de descarte. A segunda inserção vem de Kaufmann (1996, p. 250), quando nos lembra que “no discurso do mestre o objeto *a*, o mais-de-gozar, não diz respeito ao mestre, mas a seu outro que é o dominado, o escravo. Esse é o impossível da mestria”, e logo em seguida conclui: “De fato, a mestria é renúncia ao gozo”. Um mestre castrado.

Essas inserções nos levam a apontar para o fato de que o discurso capitalista é o discurso que viabiliza a mestria (como impostor). No discurso do mestre essa função implica uma renúncia ao gozo, o que não ocorre no discurso capitalista que nada renuncia. É voraz. Um mestre não castrado. Insaciável.

Gerez-Ambertín (2009, p. 141, grifo nosso), ao mencionar o sacrifício de Isaac, ajuda-nos a estabelecer essa diferença.

Abraão responde duas vezes ‘Eis-me aqui’: uma, par *Elohim* (um dos nomes de Deus) e outra para seu filho. Este *Eis-me aqui* em resposta à pergunta de Isaac sobre o cordeiro para o holocausto revela sua total determinação a cumprir o pedido de Deus; como se dissesse: *Eis-me*

aqui – em conjunção com Deus – disposto a cumprir a prova. Abraão está pronto a abandonar seu lugar de pai. Eis aí sua dualidade.

Logo em seguida, a autora lembra que um enviado detém a mão de Abraão para que esse “renuncie a consentir com o gozo de Deus” (GEREZ-AMBERTÍN, 2009, p. 142), ou seja, que ouse romper com esse gozo.

Consideramos particularmente importante o quanto esse consentimento contém de apelo à inserção numa linhagem, numa filiação. O ônus que está em jogo no confronto com uma herança e a particular equação que é feita a partir do discurso capitalista no contexto educacional. Assentir com o gozo do mercado é viabilizar filiação a que linhagem?

Compreendemos que é a uma linhagem terrível! Equivaler Deus a mercado, lembramos, não é uma proposição nossa. Ela já foi veiculada por Dufour quando lembra, em seu entendimento, o decálogo do mercado em seu “O divino mercado” (2008), em que destaca a cilada presente da ideia liberal de que pode haver um mecanismo autorregulado, situando a proposição de Adam Smith a uma teologia e apontando que esse anseio veicula uma perversão (donde nosso interesse de problematizar qual o mecanismo de defesa que especificaria a contemporaneidade). Que o mercado seja uma teologia nos parece uma hipótese plausível. Que haja divergência entre a teologia de mercado e o neopentecostalismo é absolutamente questionável. Muito provavelmente a contemporaneidade é um momento singular de ilustrar o lugar de Deus em determinar a política.

No entanto, Walter Benjamin, em seu texto “O capitalismo como religião”, aponta o que chama de três traços que ilustram “a estrutura religiosa do capitalismo”: 1. O aspecto cultural e não dogmático ou teológico do capitalismo; 2. Esse culto é sem trégua, permanente; 3. É um “culto não expiatório, mas culpabilizador”, o que resultaria em um “movimento monstruoso”, um “estado de desespero universal” (BENJAMIN, 2013, p. 21-22).

No bojo de sua crítica, Benjamin inclui um quarto traço que diria respeito a uma “divindade imatura”, ou, poderíamos dizer, a um Deus caprichoso. Aqui, faz uma crítica à psicanálise, colocando-a entre as atividades que seguem os moldes capitalistas, já que o recalcado seria “o capital que rende juros para o inferno do inconsciente” (BENJAMIN, 2013, p. 22). Não nos ocuparemos em desdobrar essa crítica, já que não é nosso objeto, mas queremos entrever nela o estatuto da psicanálise como uma

política que pode lançar luz sobre a capacidade do discurso capitalista de aparelhar o gozo.

Benjamin (2013, p. 23-24) afirma que “o capitalismo é uma religião puramente do culto, desprovida de dogma” resultante da Reforma na qual o cristianismo teria não apenas favorecido o capitalismo, “mas se transformado no capitalismo”, para logo em seguida dizer que no bojo das elaborações sobre essa forma de produção está posta uma preocupação que versaria sobre “uma doença do espírito própria da época do capitalismo”.

Isso, de alguma forma, endossa nossa proposição em torno da subjetividade neoliberal, já que esta se organiza como efeito do lugar em que é tomada no laço social. O autor ainda menciona o caráter culpabilizador e “**sem saída**” (BENJAMIN, 2013, p. 24, grifo nosso) dessa doença, que articula essa forma de sofrimento (vide as produções de pesquisa do Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise da Universidade de São Paulo – LATESFIP, a saber: “Patologias do social. Arqueologias do sofrimento psíquico” e “Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico”, ambas pela Autêntica).

Convém lembrar que Lebrun (2004, p. 67) também se ocupa detalhadamente do que viria a conferir ao contexto contemporâneo seu caráter totalitário.

Alguns poderiam ficar surpresos ao verem evocarmos aqui um totalitarismo histórico como consequência do terceiro momento da ciência, mas é que a dimensão implícita da ciência, que se refere a sua pretensão totalizante, se encontra sem freios no desenvolvimento técnico, e é por isso que a ciência – que em si é totalizante, sem, por isso, ser totalitária por profissão – carrega, entretanto, nela a ameaça do totalitarismo.

Importante salientar que o autor, ao postular diferentes momentos da ciência, propõe características para o que nomeia como “discurso da ciência”, das quais podemos destacar: a perda da capacidade do senso comum, entendido como efeito da ordem simbólica que nos caracteriza e permite nos situarmos no mundo; a supervalorização da eficácia que exige de tudo sua capacidade operatória, sua funcionalidade; a expulsão da categoria do impossível; a supremacia do tudo ou nada que demarca que só há lugar para o que é binarizável; a presença da servidão voluntária em relação a enunciados como que desprovidos de enunciação, que valorizam a moda em detrimento da história; a perda do lugar social do fracasso, já que tudo se converte em erro, o que pressupõe a capacidade de garantias; uma

pretensão universalizante que pretende oferecer uma boa resposta para todos, a exemplo de uma posição materna sem inscrição paterna; a condição de se responder a questões existenciais em termos de saber e não de conferir um sentido à sua experiência; a conversão da temporalidade em uma medida puramente operatória; entre outras.

Essa configuração do discurso científico instauraria, segundo o autor, o risco do totalitarismo, mais precisamente designado de “totalitarismo pragmático” (LEBRUN, 2004, p. 68). Menciona o caso Eichmann, resultante da cobertura que Hannah Arendt fez de seu julgamento, que tem como consequência, além da teoria da “banalidade do mal” para Arendt, o paradigma do sujeito efeito do sistema totalitário para Lebrun.

Zizek (2013), por sua vez, tende a se opor à ideia de que as expressões de intolerância étnica, sexual, religiosa, etc. são decorrentes de uma intolerância em relação a nós mesmos que foi renegada. Para ele, essa compreensão guarda um resquício junguiano de que seria possível um acordo com o que se é. Compreende, assim,

[...] que a Alteridade verdadeiramente radical não é a Alteridade em nós, o ‘estranho em nosso coração’, mas a Alteridade do Outro para consigo. [...] nós amamos o Outro *por causa* das suas limitações. A conclusão radical é que, se Deus tem de ser amado, ele deve ser *imperfeito*, inconsciente em si mesmo, tem de haver algo ‘nele mais do que ele mesmo’ (ZIZEK, 2014, p. 44, grifo do autor).

O autor propõe, a partir da psicanálise, a compreensão de que o Real entendido como um enigma que resiste à simbolização não se opõe à liberdade, mas é sua própria condição, já que abriria uma possibilidade de simbolização para além do autômato. Em suas palavras, “a liberdade *não é senão* o espaço aberto pelo encontro traumático, o espaço que deve ser preenchido por suas simbolizações/traduições contingentes/inadequadas” (ZIZEK, 2014, p. 45).

Chama a atenção para o fato de que, enquanto prevalece o entendimento de que o grande Outro determina o sujeito, prevalecerá um determinismo. Logo, alerta para a necessidade de acompanhar Lacan até o momento em que “muda a ênfase para o grande Outro ‘barrado’ (inconsciente, faltoso), para a questão que surge do Outro (‘Che vuoi?’), é precisamente esse enigma que surge, um Outro com Alteridade em si mesmo” (ZIZEK, 2014, p. 46). Assim, compreende como uma má interpretação

a que parte do pressuposto de que o pai é um intruso que instaura a ordem simbólica. Para Lacan, vai afirmar Žizek (2014, p. 46-47, grifo do autor):

[...] ‘pai’ não é o nome de uma intrusão traumática, mas a *solução* para o impasse de tal intrusão, a resposta para o enigma. O enigma, obviamente, é o enigma do desejo da mãe (outro) (o que ela quer de mim, além de *mim*, visto que obviamente não sou suficiente para ela?); e ‘pai’ é a *resposta* para esse enigma, a *simbolização* desse impasse. Nesse sentido preciso, ‘pai’, para Lacan, é uma tradução e/ou um sintoma: uma solução de compromisso que alivia a ansiedade insuportável do confronto direto com o Vazio do desejo do Outro.

Destacamos disso, particularmente, três coisas que nos serão importantes: 1. A possibilidade de pensar como se inscreve a Alteridade no discurso capitalista; 2. Já que a noção de liberdade se dá como aquilo que se instaura a partir da incidência do simbólico sobre o Real, problematizar como se dá o agenciamento da liberdade pelo discurso capitalista; 3. O valor da introdução do Outro barrado para problematizar a figura do Outro totalitário (não barrado).

Como Žizek (2014, p. 101) nos lembra, “o ‘grande Outro’ lacaniano não designa apenas as regras simbólicas explícitas que regulam a interação social, mas também a teia intrincada de regras ‘implícitas’ *não escritas*.” Propõe que na atualidade, entendida por ele como uma época de permissividade, há um agenciamento da transgressão a ponto de tornar-se uma prática hegemônica. Poderíamos articular com isso a ideia de que a *doxa* transgressiva tornada discurso dominante implica propriamente no que Lacan mencionou do retorno do Mestre, um Outro Mestre.

O autor lembra que em Freud podemos ler que, enquanto o luto é uma aceitação bem-sucedida da perda do objeto, a melancolia seria a persistência da identificação narcísica ao objeto. No entanto, postula uma “ética da melancolia”, que seria designada pela fidelidade que o melancólico mantém com o resto do objeto, em que o luto seria um “segundo assassinato” ao objeto perdido. Com efeito, afirma:

A melancolia, portanto, é uma posição altamente *pós-moderna*, a posição que nos permite sobreviver em uma sociedade global, mantendo a aparência de fidelidade às nossas ‘raízes’ perdidas. Por essa razão, a melancolia e o riso não são opostos mas, *strictu sensu*, dois lados da mesma moeda: a capacidade muito apreciada de manter uma distância irônica de nossas raízes étnicas é o anverso do apego melancólico a nossas raízes (ŽIZEK, 2014, p. 102).

Essa delimitação do lugar do objeto nos permitirá auscultar tanto os efeitos da substituição metonímica do objeto do discurso capitalista na produção de subjetividades como os efeitos da persistência do objeto, bem como os efeitos de

quando se está colmatado ao objeto (identificado de maneira não dialética, sem anverso). Ou seja, leva-nos a formular e desdobrar os efeitos específicos da relação de objeto própria do discurso capitalista no contexto educacional, quando da presença de um sistema de ensino, particularmente destacando as implicações relativas à capacidade de desejar.

Zizek (2014, p. 102) nos lembrará que o melancólico – que confunde a *falta* do objeto com a *perda* do objeto – chancelaria uma posse do objeto perdido, ou o que chama de “fixação incondicional ao objeto perdido”. Seria desse processo que resultaria a peculiar relação que a posição melancólica pós-moderna ilustra ao investir numa presença Absoluta (metafísica, alusão a Hegel) do objeto: uma presença em excesso, uma presença esmagadora. E não somente essa incapacidade de renunciar ao objeto perdido, como a permanente tentativa de fazer perder o objeto antes mesmo que seja perdido de fato, o que alude a uma falta de desejo pelo objeto (“o sujeito possui o objeto e perdeu seu desejo por ele”).

O flerte que o sistema de ensino estabelece com a questão objetual, quando presentifica a lógica de mercado, portanto, capitalista, em que oferece objetos (para fomentar o saber ou saciar a vontade de saber), leva-nos a problematizar a dupla acepção do conceito de objeto proposta por Lacan (objeto de desejo e objeto causa de desejo) e seus efeitos em determinadas formações discursivas. No presente momento do texto, convém esclarecer se há uma relação entre essa lógica atual e o que seria da ordem de um mecanismo totalitário. Voltemos, portanto, a essa questão.

Para Zizek (2014, p. 110),

[...] o “totalitarismo” não é apenas uma força política que visa o controle total da vida social, que visa tornar a sociedade totalmente transparente, mas sim o curto-circuito entre a Alteridade messiânica e o agente político determinado. [...] no momento em que a democracia não é mais “por vir”, mas pretende ser efetiva – plenamente efetivada –, nós entramos no totalitarismo.

Assim, a redução que o pragmatismo efetua é a de consolidar o fim de uma alteridade transcendente como diz Zizek, o que ainda poderia manter a democracia como projeto. Logo, somos instados a propor que o discurso capitalista, que é de uma certa forma a escrita do neoliberalismo, colide frontalmente com a sustentação da ideia de democracia, o que tem levado diferentes autores já mencionados (Zizek, Han, Safatle) a entrever uma outra força “política”. Alemán (2018) lembra que Arendt em seu “Origens do totalitarismo” nos ensina que são nas fases finais do totalitarismo que

ele aparece como mal absoluto e que foi isso que nos permitiu conhecer a radicalidade do mal.

Para Alemán (2018), Arendt, ao desvendar a lógica totalitária, alerta que ela implica uma anulação da ação e do pensamento. O autor destacará também que vários pensadores tentaram **“reinventar a democracia para fazer dela o autêntico avesso e cura do totalitarismo”** (ALEMÁN, 2018, p. 156, grifo do autor, tradução nossa)⁵¹. E prossegue:

Sem dúvida, segundo meu critério, nesta nova mutação do capitalismo, que denominamos neoliberalismo, a disjunção totalitarismo e democracia tornou-se opaca [...]. Há que se levar em conta que o neoliberalismo, como venho insistindo, funciona como um dispositivo com pretensões totalizantes, tentando fechar qualquer brecha no social, anulando sua heterogeneidade e negando qualquer antagonismo no campo social (ALEMÁN, 2018, p. 157, grifo do autor, tradução nossa)⁵².

Ou seja, ainda segundo Alemán (2018, p. 159), esse apagamento da diferença entre democracia e totalitarismo é propriamente uma “transformação perversa” que leva a um “novo estado de exceção desdobrando sua vocação totalitária”. E conclui:

O capitalismo, em sua modalidade histórica neoliberal, funciona como um Estado de exceção sem golpe militar, que necessita cada vez menos da democracia, pois escondendo-se sob uma aparência institucional, à base de normas e procedimentos, está destruindo – precisamente – a democracia como sede da soberania popular (ALEMÁN, 2018, p. 160, grifo do autor, tradução nossa)⁵³.

A face totalitária do neoliberalismo é insidiosa, capciosa, difusa, abrangente. Não necessita mais de um funcionário público medíocre e burocrata, como nos lembrava Arendt em “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal” (1999), mas, como propaganda a maior emissora de TV brasileira, 100 milhões de uns (slogan de uma propaganda da referida emissora). Um homem comum reduzido à sua vida nua basta para o empreendimento totalitário.

⁵¹ **“reinventar la democracia para hacer de ella el auténtico reverso y cura del totalitarismo”.**

⁵² “Sin embargo, según mi criterio, en esta nueva mutación del capitalismo, que denominamos neoliberalismo, **la disyunción totalitarismo o democracia se ha vuelto opaca [...].** Hay que tener en cuenta que el neoliberalismo, como vengo insistiendo, funciona como un dispositivo con pretensiones totalizantes, intentando cerrar cualquier brecha en lo social, anulando su heterogeneidad y negando cualquier antagonismo en el campo social”.

⁵³ **“el capitalismo, en su modalidad histórica neoliberal, funciona como un Estado de excepción sin golpe militar, que necesita cada vez menos de la democracia,** pues escondiéndose bajo una apariencia institucional, a base de normas y procedimientos, está destruyendo – precisamente – la democracia como sede de la soberanía popular”.

Pretendemos extrair com argúcia e sem maiores prolegômenos o que nos interessa desse desenvolvimento, propondo que a onipresença que o sistema de ensino assume na escola, como mencionado no caso, consolida algo dessa pretensão totalitária. O sistema de ensino personifica uma dimensão técnica, dimensão essa que já encontrava lugar na escola por meio do que De Lajonquière (1999) veio chamar de “ilusão (psico)pedagógica”, mas que ganha um novo vigor e configuração desta feita, já que é “enlaçada” pela lógica de mercado, pelo discurso capitalista.

Poderíamos dizer que essa tentativa de com a técnica do sistema de ensino suplantar o impossível da educação, não se concretizaria de todo, mas devemos admitir que no eixo diacrônico, histórico, produz efeitos. Dessa forma, ainda que o fizesse em nome da ciência psicopedagógica – embora possível de se indagar seu caráter cientificista – no que já era possível demarcar, por exemplo, o surgimento “dessa nova criatura, *A-Criança*” (DE LAJONQUIÈRE, 2010, p. 19), agora o faz em nome do sistema de ensino, da tecnologia embarcada no mesmo, do mercado, de um outro não barrado.

Como tivemos a oportunidade de mencionar anteriormente nos debruçando sobre, por exemplo, a reprodutividade técnica de Walter Benjamin e o tecnocientificismo de Lebrun, o sistema de ensino atende perfeitamente as premissas que permitem enquadrá-lo nessa categoria. Ou seja, **o sistema de ensino como objeto técnico funciona como “uma autêntica vontade acéfala”** (ALEMÁN, 2018, p. 177, grifo do autor, tradução nossa)⁵⁴, o que, por sua vez, produz cadáveres ou zumbis. Esse estatuto do objeto técnico resguardaria uma potência que, com mais um passo, permitiria que a “inteligência artificial nos libertaria das repetições obscuras que governam as paixões humanas” (ALEMÁN, 2018, p. 179, tradução nossa)⁵⁵.

Essas premissas nos levam à necessidade de demarcar uma diferença precisa entre técnica e ciência, em que nos é oportuno lembrar Alemán (2018, p. 177, grifo do autor, tradução nossa):

[...] a diferença fundamental entre ambas se refere à relação com o saber. De tal forma que a ciência se define como um saber determinado acerca disso ou daquilo, requerendo um limite para poder delimitar seu objeto de estudo, explicado dentro do marco de saber concreto, e sendo por isso resolutive. Por sua vez, a técnica não necessita delimitar seu campo de saber porque carece de um sujeito

⁵⁴ “una auténtica voluntad acéfala”

⁵⁵ “la inteligencia artificial nos liberaria de las repeticiones oscuras que gobiernan las pasiones humanas”.

epistemológico e não constrói objetos de estudo. Ou o que dá no mesmo: a técnica não tem um limite, nem sequer a guerra e sua devastação⁵⁶.

Essa vontade acéfala, esse processo de autonomização e essa ausência de delimitação, características que definem o objeto técnico, podem ser perfeitamente localizadas como atributos do sistema de ensino em questão – um saber absoluto, tecnológico e instrumental –, o que nos leva a afirmar que a lógica de gozo intrínseca ao discurso capitalista é própria da técnica.

Além disso, a gestão do sistema de ensino como uma função a ser exercida pelo seu coordenador contempla integralmente e implementa o espírito empresarial que Alemán (2018, p. 52, tradução nossa) menciona, o que “leva a existência mesma a comportar-se como uma empresa”⁵⁷. ***Isso tem a potência de subverter o laço social no contexto escolar, portanto, o sistema de ensino na escola pública instaura, inocula nas entranhas da educação o discurso capitalista.*** Lembramos Lacan, ao tentar depreender os efeitos dessa “pequeninha inversão”. É dessa forma que se configura e se consolida essa vocação totalitária no contexto escolar com o sistema de ensino.

É subjacente a importância de situar a instituição escolar nesse contexto de mutações do capitalismo. Essas mutações são designadas por Laval (2019) em alguns momentos como neoliberalismo, como capitalismo global, ou ainda como ultraliberalismo. O fato de que a escola e seu ambiente existem no interior de uma economia de mercado não deve absolutamente ser desprezado. É partindo desse pressuposto que Laval (2019, p. 128) lembra que:

[...] a escola pública, laica, gratuita e obrigatória ambicionava separar o talento escolar do poderio econômico: o dinheiro não seria mais o principal critério de distinção entre os alunos; valores cívicos e culturais deveriam reinar sozinhos nessa esfera e moldariam os cidadãos do futuro.

O que não foi possível. O próprio autor lembra que “o princípio da escola pública estabelece que as atividades escolares não sejam financiadas nem patrocinadas por

⁵⁶ “La diferencia fundamental entre ambas se refiere a la relación con el saber. De tal forma que la ciencia se define como um saber determinado acerca de esto o aquello, requiriendo un limite para poder acotar su objeto de estudio, explicado dentro del marco de saber concreto, y siendo por ello resolutive. Em cambio, la técnica no necesita reducir su campo de saber porque carece de sujeto epistemológico y no construye objetos de estudio. O lo que es lo mismo: la técnica no tiene un límite, ne siquiera la guerra y su devastación”.

⁵⁷ “lleva a la existencia misma a comportarse como una empresa”.

empresas privadas, e que o poder público assegure e controle seu financiamento, cumprimento e responsabilidade” (LAVAL, 2019, p. 161).

Acompanhemos, então, brevemente, algumas das transformações que o autor destaca desse processo que foi transformar a escola em uma empresa:

- Laval lembra que a grande oferta de produtos tecnológicos transformados em “mercadorias educativas” incrementará o mercado na educação básica (infantil e fundamental);

- embora não utilize o termo totalitário, ao salientar a tendência globalizante da educação, ou seja, “uma era de homogeneização mundial governada pelas lógicas de mercado” (LAVAL, 2019, p. 136), Laval nos leva a pensar numa configuração totalitária;

- aponta para o que formalizaremos com uma etapa do processo que pode ser nomeado como a obsolescência da figura do professor, ao destacar que “já a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) prevê que a globalização será a força que fara os sistemas de ensino entrarem em ‘redes’ muito mais abertas, que associarão parceiros múltiplos e tornarão obsoletas as escolas públicas e os professores profissionais: ‘A globalização – econômica, política e cultural – torna obsoleta a instituição implantada localmente, ancorada numa cultura determinada, a chamada ‘Escola’ e, com ela, o ‘Professor’” (LAVAL, 2019, p. 138);

- entende claramente que está em curso um processo que chama de “mercadorização” da educação, que compreende uma série de processos, como a oferta de produtos dos mais diferentes (alimentos, *softwares* educativos, etc.) sob o argumento de se extrair alguma forma de benefício. Assim, destaca dois grupos de mercadorização, sendo um deles o que prevê ações de marketing das empresas no interior das escolas, e outro o que transforma as escolas em produtoras de mercadorias. Lembra que nenhuma atividade, espaço ou instituição está alheia à lógica capitalista, não obstante, questiona o confisco da autonomia da escola num contexto regido pelas leis do comércio;

- a invasão das premissas empresariais de gestão como parte de uma

ofensiva política de grande amplitude contra os sistemas de educação pública. Em muitos países ocidentais, dirigentes políticos e econômicos responsabilizaram os professores, acusaram o ‘paquiderme’ burocrático, propuseram o modelo da empresa e do mercado. De modo geral, a retórica conservadora pôs em dúvida os profissionais do ensino [...] (LAVAL, 2019, p. 118).

Em suma, um discurso contra o Estado educador e a favor de um mercado escolar, que oferece uma escola pensada a partir da demanda do cliente. Laval aponta para o compromisso que a escola pensada numa relação de consumo assume, que é de “se adaptar às demandas das famílias, dos alunos e das empresas” (LAVAL, 2019, p. 123);

- da mesma forma,

uma das mudanças mais importantes na evolução dos sistemas educacionais, em geral, encoberta pela massificação do corpo discente, está relacionada precisamente à adoção, pelo discurso interno da instituição escolar, de uma ideologia subserviente às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a própria escola a um mercado escolar por meio de uma eficaz operação de metaforização (LAVAL, 2019, p. 124);

- também,

Essa representação da educação como relação mercadológica se tornou a vulgata das organizações financeiras internacionais e de muitos governos. A educação e o comércio já foram associados em muitos países: funções essenciais do dia a dia dos estabelecimentos escolares foram delegadas ao setor privado (merenda, reforço escolar, creches, transporte etc.), e a tendência é a privatização total da própria atividade de ensino (LAVAL, 2019, p. 125).

Acrescentamos a isso o fornecimento de diferentes insumos (*softwares*, cursos, livros, etc.) que o sistema em questão consolida com eloquência;

- sob a alcunha de modernização, dá-se o sistemático e capilarizado processo de implementar medidas que implicam na desregulação e desconstrução do espaço escolar e sua consequente transformação em um âmbito dócil aos interesses e financiamentos privados, transformação essa que implica um “apagamento progressivo dos limites entre o domínio público e os interesses privados [...]” (LAVAL, 2019, p. 127);

- a transformação do professor de uma figura intelectual em um *coaching*;

- a consumação da ideia de que os alunos constroem seu próprio saber – o que é designado como horizontalização –, que por sua vez sinaliza o fim do mestre – “verticalização” – e, portanto, a modificação da lógica da transmissão;

- o processo de “colonização mercadológica na educação”, escrutinando os meandros desse processo – cuja etapa é designada como um *tsunami publicitário* –, muitas vezes empreendido sob pretexto de inovação, eficiência, modernização, linguagem juvenil, etc. traduzidos no suposto interesse pedagógico. Aponta para os processos requintados da entrada da publicidade no contexto escolar e seus efeitos

de infestação do contexto educacional da oferta de produtos, a partir do entendimento de que crianças e jovens constituem um nicho de mercado a ser explorado.

Para o autor, a parceria escolas-empresas permite não só a capilaridade da publicidade como principalmente “reequilibra o tempo de exposição (à propaganda) entre os grupos etários e derruba as barreiras da escola à influência comercial” (LAVAL, 2019, p. 154);

- um nefasto processo de desconstrução do valor da instituição escolar pública, decorrente de sucessivos ataques à sua falta de qualidade e a consequente constituição de um número considerável de famílias insatisfeitas com a escola pública;
- a constituição da figura do consumidor da educação soberano de suas vontades. Sobre isso, vale trazer as indagações do autor:

Mas que produtos? Que consumo? O que é um estabelecimento escolar que satisfaz o consumidor? De que natureza é a informação necessária à escolha? O consumidor isolado, um átomo entre outros átomos, sabe do que precisa? Ele tem como prever as consequências de longo prazo de suas escolhas? (LAVAL, 2019, p. 184);

- a incorporação de discursos e práticas de técnicas de gestão próprias do setor privado – princípios de gestão científica – que leva a uma determinada governança e à replicação de suas boas práticas;
- a assimilação da noção de que uma instituição escolar deve ser competitiva e estar a serviço do cliente;
- a transformação de professores e diretores em homens de negócios;
- a valorização das formas de mensuração dos resultados (tão própria do mercado) que o autor vai chamar de “orgia tabular” (LAVAL, 2019, p. 202), para designar o quanto a promessa de medir a aprendizagem é recebida com entusiasmo;
- a estigmatização dos professores que não demonstrem aderência aos novos propósitos institucionais e mostrem para com ele uma resistência, e a consequente implantação de medidas de recrutamento (no caso em questão, havia práticas específicas para “professores resistentes”, que envolvia desde realização de cursos, entrega de “brindes”, até viagens à sede da empresa);
- a incorporação do taylorismo – com a prescrição de métodos e formas de controle de qualidade (“qualidade total”) – como tendo causado importantes mudanças no magistério;
- a eliminação de turmas pequenas e das matérias consideradas inúteis em prol da rentabilidade, demonstrando um caráter declaradamente utilitarista;

- a impregnação da lógica corporativa que transforma a escola em empresa, o aluno em cliente e o professor em colaborador (as redes eram designadas pelo sistema como clientes);

- a instauração de um discurso condenatório e hostil aos professores que não aderem às práticas gerenciais, de eficiência, acusando-os de resistência às mudanças (argumento padrão para todo aquele caso que não ilustrasse o êxito do sistema – importante destacar que nas situações de êxito, o que hesitava era o sistema e não os atores);

- entre outros.

Se a escola era responsável por um certo mecanismo de proteção das crianças e dos jovens diante dessa exposição, essa invasão promove a diluição do espaço público por interesses privados, o que constitui uma espécie de violência insidiosa e silenciosa. Fica notável no processo descrito pelo autor a porosidade da escola em relação à lógica de mercado, ou seja, a docilidade com que o contexto escolar acolhe o discurso do mercado.

Essa afronta sistemática e conjuntural a uma escola democrática e pública, dentro do contexto que aqui se propõe analisar, seria um fator determinante para o tipo de laço prevalente no contexto escolar nessa conjuntura. Quanto a isso, estamos convergentes com o autor. Não obstante, ele se limita a apontar os efeitos sociológicos desse processo para a instituição pública escolar. De nossa parte, estamos dispostos a perscrutar as implicações subjetivantes desse processo, particularmente esclarecidos pela experiência em questão.

Não obstante todo esse cenário que parece conservar ares apocalípticos (“retórica fatalista”), o autor finaliza afirmando que há contradições que demonstram que o sistema neoliberal na educação não é de todo viável. Destaca pelo menos duas: uma que seria de âmbito econômico (que prevê a necessidade de investimento se quer se transformar a escola em um ambiente eficiente), e outro cultural (que implica a invasão no contexto escolar das contradições da sociedade). Portanto, “é um equívoco dizer que o discurso dominante venceu e que a escola está a serviço da economia capitalista”, e conclui: “as contradições que surgem da implantação da escola neoliberal revelam um impasse geral” (LAVAL, 2019, p. 280).

Acompanhar o argumento do autor nos permite situar o que representa nesse processo de conversão da escola em empresa a presença do sistema de ensino, ou responder mais pontualmente à questão de saber se a implantação do sistema de ensino ilustra algo, uma etapa dessa conversão, e mesmo circunscrever de que forma pode interferir no processo de subjetivação.

Assim, desse amplo mapeamento do processo de conversão da escola em empresa, em que são revelados seus meandros e sua forma de se capilarizar não só na instituição, em suas rotinas e seus propósitos, mas na sua própria identidade social, poderíamos dizer que a implantação do sistema de ensino em questão é apenas mais uma etapa. Em si, percebido como inofensivo. Dessa forma inofensiva podemos depreender como o discurso vai impregnando os interstícios do contexto escolar, o vocabulário utilizado pelo mesmo para descrever suas práticas, a forma com que os entes relacionam-se entre si, já que a presença do sistema de ensino se atravessa e passa a permear todas as relações escolares.

O sistema – como qualquer outro estratagema no processo de fazer equivaler a escola a uma empresa e vice-versa – promove um deslocamento da problemática local da escola, que passa a girar em torno das questões relativas aos seus instrumentos (do sistema): suas propriedades, seus atributos, seus benefícios, sua eficiência, sua forma de operar e ser operado, suas vantagens e desvantagens e assim por diante. Poderíamos dizer que é uma etapa de um processo de colonização da escola.

Para Dufour (2008, p 147), somar-se-iam a esse processo de desconstrução da instituição escolar as teorias de Foucault e Deleuze que, segundo ele, seriam variantes do pensamento liberal que, “agenciadas juntas pela doxa da época, (essas teorias) criaram um verdadeiro clima de suspeita contra a escola”, o que teria contribuído consideravelmente para o desenvolvimento do liberalismo e a preparação para o ultraliberalismo, já que considera o capitalismo “revolucionário”, posto que não é nem conservador nem retrógrado. Lembra oportuna e pontualmente a ideia de Marx ao escrever no “Manifesto do Partido Comunista”:

A burguesia não pode existir sem abalar constantemente os instrumentos de produção, logo as relações de produção, logo o conjunto das condições sociais. Ao contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores era conservar sem mudança o antigo modo de produção. O que distingue a época burguesa de todas as precedentes é a mudança radical incessante da produção, o abalo contínuo de todas as instituições sociais, em suma,

a permanência da instabilidade e do movimento. Todas as relações sociais imobilizadas na ferrugem, com seu cortejo de ideias e opiniões admitidas e veneradas, se dissolvem; as que as substituem envelhecem antes mesmo de ficarem esclerosadas. Tudo o que era sólido, bem estabelecido, se volatiliza, tudo o que era sagrado se vê profanado, e, no fim, os homens são forçados a considerar com um olho desiludido o lugar que ocupam na vida, e suas relações mútuas (DUFOUR, 2008, p. 147-148).

Assim vai construir seu argumento de que a escola e sua crise foram gestadas num longo processo histórico do qual o liberalismo, a face que o mesmo assumiu no capitalismo, e suas mais recentes mutações neoliberais, são figuras centrais. Vale lembrar que é do liberalismo que viria a formulação de que governar menos é uma forma mais efetiva de poder. Essa efetividade, como lembramos em outro momento, veio a ser formalizada por Han como “psicopolítica”.

Portanto, as formas de agenciamento e instrumentalização da liberdade, próprias do discurso capitalista, são concomitantemente a expressão de um poder totalitário, do culto a si mesmo (com um estatuto próprio da “divisão subjetiva”) e de um ódio à cultura (entendida como emblemático resíduo civilizatório, portanto, alusiva à castração) (DUFOUR, 2008, p. 149). Analisaremos a face que a escola assume nesse poder totalitário, a fabricação de uma subjetividade narcísica e autônoma, bem como a peculiar forma com que se experencia a cultura (experiência em Benjamin). Por enquanto, convém destacar o quanto para Dufour essa configuração de época assume um caráter bélico, de ataque a tudo que diga respeito à cultura, o que nos convida a uma aproximação (como o próprio autor recomenda) de como essa temática é problematizada por Arendt.

No entanto, ainda antes desse intercurso em Arendt, convém destacar que Dufour marca como traço desse momento cultural a exclusão da negatividade. Nossa hipótese é de que, quando essa “exclusão” se dá no contexto escolar, entendido como um contexto de produção de subjetividades pelo laço que instaura, produz efeitos aos quais devemos estar atentos.

Para Dufour, nesse momento, a instituição escolar ainda seria para os jovens a alternativa de construção de um pensamento crítico; de nossa parte, já podemos indagar se é possível afirmar que temos testemunhado um deslocamento dessa função para outros contextos e se o surgimento de novos dispositivos para essa construção está em curso, muito embora ao afirmarmos a pregnância desse tipo específico de laço (capitalista), ele se instaura independentemente de contexto (não

há nenhuma novidade nos vendilhões do templo, a não ser o fato de que deixaram de escandalizar).

Ainda, se para Dufour (2008) a única função da escola é a de permitir às novas gerações o controle de suas paixões ou fazer entrar no limite o que é desmesurado, e se temos indicado o quanto a presença do sistema de ensino incita, incrementa a lógica mercantil, e se, como indica Han em *Psicopolítica*, o poder não se dá mais sob a forma de controle, estamos indicando uma franca ruptura com o que dessa instituição se poderia esperar. Lembrando que o domínio das paixões implica o reconhecimento de que o gozo pleno é impossível.

Portanto, estamos indicando que a presença do sistema de ensino, em determinadas configurações, consuma uma das (inúmeras outras) portas de entrada da lógica de mercado no laço educativo e faz com que os muros (simbólicos, reais e imaginários) que demarcavam uma separação desabem. Logo, se para Dufour (2008, p. 159) a escola seria “um lugar à par na sociedade”, estamos afirmando que não o é mais (se algum dia o foi).

Vale salientar que o autor sustenta sua compreensão no fato de que entre os gregos a escola designava esse outro lugar que habilitava o sujeito ao controle de suas paixões e seria um ambiente livre das preocupações da vida, tais como o trabalho e o mercado. De nossa parte, temos demonstrado como essa lógica protetiva sucumbe no discurso capitalista, eliminando o que funcionaria como anteparo e, particularmente, que o sistema de ensino, tal como implementado no caso em questão, vulnerabiliza a instituição e seus anseios, bem como precipita sua falência.

Dessa forma, o *outro* não é tão somente o que nos enlaça na cultura (entendida aqui genericamente), como também o que ela encarna como impossibilidade (gozo ilimitado). A carne introduz propriamente um limite. Se outrora a escola era o que permitia o enredamento de um sujeito para além de si, na lógica que temos tangenciado, a escola estaria reduzida a um aprisionamento de si, ou, melhor dizendo, não interviria na prisão do que não se divide. Eis aqui o valor da dialética e da negatividade para o que ensejamos demonstrar (tratado em outro momento).

Importa salientar (embora já mencionado) que a lógica discursiva proposta por Lacan implica assumir a operação do inconsciente e, logo, que a instauração de determinados enlaçamentos discursivos não é tributária de um ato de volição – portanto, não é consciente –, mas um efeito da lógica desejan- te.

Não há ingresso na cultura sem que isso implique a passagem pelo Outro, que em primeira instância é a linguagem. Sujeito e corpo são efeitos da incidência dessa instância sobre um candidato, operação essa colocada em curso por um Outro encarnado (não transcendental, portanto). Há que se apontar a notável diferença que há entre o reconhecimento da identidade como efeito do processo de desalienação do Outro (quando a operação de alienação já se consumou) daquela que se dá como forma de afirmação do traço ao qual me identifico e alieno (lembrando que há um cruzamento entre eixos sincrônico e diacrônico); é no processo de desalienação do Outro que reside a possibilidade de instituir-se como mestre de si.

Fora dessa alternativa estariam sujeitos ordenados pelo gozo e fora da lógica desejante. Dessa forma, compreende-se que a identidade não é uma etapa estável e finita, mas um processo.

Há que se ter presente que todo regime que preconiza uma tentativa de controle da língua tem dimensões totalitárias. Tentativa, já que se pode afirmar que a língua é viva e se rebela ao empreendimento de domínio, ao mesmo tempo que é em si mesma uma tentativa de governo da natureza; dimensão totalitária que na literatura já foi ilustrada, por exemplo, pela *novilíngua* de “1984”, de George Orwell, ou ainda pelo caso citado por Hannah Arendt no que representa um epítome do culto à ignorância, quando a polida sociedade inglesa passa a se referir à batata inglesa como “aquele tubérculo”, para não se associar à realidade desagradável que a batata inglesa aludia, entre outros exemplos.

Para Arendt, uma obra condensa algo mais do que seu artista. Traduz todo um *status* do mundo cultural em que foi criada, constituindo, assim, uma espécie de testemunho da humanidade em seus diferentes momentos históricos e que ainda possua uma permanência relativa, uma durabilidade. Essa durabilidade no caso do objeto de consumo é evanescente, efêmera, fugaz; logo, a permanência e a durabilidade não são atributos do objeto de consumo, mas de um objeto da cultura.

A durabilidade estaria para um objeto da cultura e a funcionalidade estaria para o objeto de consumo. A escola seria, assim, uma instituição que passaria pelos mesmos avatares e sofreria em si os efeitos do fato de que “o fio da tradição está rompido” (ARENDT, 2007, p. 257). A ameaça, a perenidade da educação é a marca emblemática de sua transformação em objeto de consumo, cuja característica é a efemeridade, ou seja, ser usado e consumido/consumível. Nesse sentido, o caráter

de resistir ao processo de ser consumido é próprio de um objeto da cultura, daquele que escapa à voracidade do consumidor.

Ao discorrer sobre os objetos de uso, da cultura e a arte, Arendt sinaliza um detalhe interessante, que diz respeito à distância necessária entre o sujeito e o objeto para apreciá-lo como arte; essa distância permitiria tanto o reconhecimento da estética do objeto em si quanto um certo esquecimento de si, o que implica o uso da liberdade. Portanto, arendtianamente falando, poderíamos apontar problemas quando esses critérios não são atendidos: o sujeito é confundido (ou tornado equivalente) com o objeto; tal equivalência rompe com a distância necessária; o rompimento da distância equivale também ao aniquilamento da liberdade. Resultado: colmatação, fundição do sujeito ao objeto e, conseqüentemente, a redução da vida à sua dimensão de necessidade, já que todo o movimento que ordena, que organiza o sujeito, deixa de ser a lógica demanda-desejo para ser necessidade-objeto.

Portanto, fazendo uma analogia com o comentário de Arendt poderíamos dizer que, se o consumo do entretenimento de massas surge em detrimento da cultura de massas, a escola consumida também assumiria uma nova configuração.

A cultura, para a reflexão que aqui pretendemos, pode ser definida a partir de Arendt, que a compreende como “o modo de relacionamento do homem com as coisas do mundo” (ARENDT, 2007, p. 267), donde seria proveniente o amor à beleza e à sabedoria – intrinsecamente relacionadas à *polis* e à política –, em oposição aos bárbaros (supostamente mais prisioneiros do gosto e, portanto, menos livres para o julgamento estético e sua verdade).

À parte a diferença proposta por Arendt entre arte e cultura, é importante destacar que o fator determinante é dado pela mentalidade utilitarista que leva à redução de seu valor (de um objeto qualquer) ao seu mero valor de uso, o utilitarismo. Portanto, reduzir a escola ao seu mero valor de uso, assim como de seus protagonistas (professores e alunos), sem conseguir resguardar um *outro* estatuto cultural, implica a sua ruína.

Importa destacar, então, que se na Grécia havia algo que pontualmente demarcava a diferença entre as criações artísticas e os produtos utilitários propriamente ditos (articulados à fábrica), algo no decorrer da história teria apagado essa diferença, dissolvido esse campo, esse espaço, o que levou à redução de tudo

a um objeto de consumo e, portanto, na escola como uma fábrica cujo resultado final é um produto. Tal como bem descreve Arendt (2007, p. 269),

A fabricação, mas não a ação ou a fala, sempre implica meios e fins: de fato, a categoria de meios e fins obtém sua legitimidade da esfera do fazer e do fabricar, em que um fim claramente reconhecível, o produto final, determina e organiza tudo que desempenha um papel no processo – o material, as ferramentas, a própria atividade e mesmo as pessoas que dele participam; tudo se torna meros meios dirigidos para o fim e justificados como tais.

Logo, temos que sondar com clareza quais são os efeitos desse processo na lógica subjetivante que se passa na escola quando essa assume com tanta eloquência seu caráter fabril. A invasão da mentalidade fabril, tão didaticamente apresentada por Laval (como lembramos há pouco), numa atividade de âmbito político (como um domínio do agir e do falar) como a educação, reduzirá sua ação a estratégias de meios e fins.

Ainda vale destacar que o caráter fabril da escola, arrefecida pelo mencionado sistema de ensino numa determinada configuração, visa a homogeneidade de tudo que por ali circula; assim, qualquer singularidade tende a ser anulada, tanto da parte dos alunos, quanto mais da parte dos professores, que são incentivados (quando não desejosos) de práticas protocolares e rotinas replicáveis.

Essa articulação do *Homo faber* com a política assumiria, hoje, diferentes configurações. A premissa de que a educação é uma atividade a ser compartilhada com o outro e a compreensão de que nisso reside sua beleza é pontualmente o que está em questão e, claro, suas consequências. A educação promoveria essa epifania, um local de encontro em via de se deparar com o belo da cultura.

Em via, já que, quando isso se dá, é um acontecimento – portanto, nem sempre suscetível de reprodução (como deseja a lógica fabril). (Acontecimento – esse ponto nos levará, na sequência, à articulação com os conceitos de *vivência* e *experiência* em Walter Benjamin, a fim de responder à questão: a utilização do sistema de ensino tal como aqui delineado resguarda ao acontecimento educacional um caráter de experiência?). Seria próprio desse encontro a utilização da persuasão (discurso convincente) e da coerção (pela verdade) como formas de discurso de caráter tipicamente político, uma alternativa à violência física.

A violência física, portanto, é resultado do fracasso da política, entendida como capacidade de colocar argumentos em torno da vida em comum (senso comum). O

tom belicoso, procedimental, ou mesmo impessoal que surge atrelado ao sistema de ensino muitas vezes consolida ou corrobora para esse aspecto de falência do diálogo. Toda a organização escolar visava terminantemente a evitação de qualquer questão (ou conflito) próprio e intrínseco ao encontro social. Essa lógica não era necessariamente (geralmente) originária do sistema de ensino, mas claramente ratificada por ele.

O compromisso de erradicar do contexto escolar qualquer espécie de impossibilidade era um ideal compartilhado como atributo do produto comercializado, ou seja, o sistema (em todos os seus insumos) ratificava o ideal de eliminação de todas as barreiras, inclusive aquelas que nesse momento consideramos próprias do encontro social.

Claramente há um prejuízo daquilo que configura o valor intrínseco da instituição escolar (tal como proposto pela autora no texto “Crise da educação”) (ARENDT, 2007). Já destacamos em outro momento o empuxo exercido quando, em certas condições de implementação do sistema, ele reduzia a todos (professores, alunos, pais, coordenadores, etc.) como seus operadores. Dessa forma, queremos propor que, nessas condições, a presença do sistema de ensino ajuda a consolidar a transformação da escola em fábrica.

O valor dessa interface com a reflexão arendtiana sobre a cultura é dada pelo fato de que ela vai precisar o momento de conversão de um objeto da cultura em mercadoria e seu consequente uso para fins “mesquinhos” (ARENDT, 2007, p. 257). E como temos argumentado, essa conversão de um objeto da cultura em um bem de consumo, quando diz respeito a uma atividade subjetivante como é a educação, promove juntamente sua “ruína” (ARENDT, 2007, p. 264): da instituição e da subjetividade como seu produto. Uma subjetividade “alçada” ao estatuto de produto leva à consequente obsolescência dentro de uma lógica temporal própria da sociedade do consumo.

Não só por isso, mas seguramente também disso que decorrem as difundidas estratégias de “atualização profissional”, das “formações continuadas”, da inovação, que configuram uma espécie de *recall* de profissionais tomados nessa posição objetificante. Do fato, portanto, de que tudo tenha se convertido em objeto do consumo e que esses objetos se tornam obsoletos de tempos em tempos, cada vez mais em

pouco tempo. O tempo da subjetivação é, dessa forma, atropelado pela sua objetificação.

11 EMANCIPAÇÃO, LIBERAÇÃO E REVOLUÇÃO: HAVERIA SAÍDA DO DISCURSO CAPITALISTA?

Maria Victoria Gimbel, ao escrever a introdução de “En la frontera. Sujeto y capitalismo”, de Jorge Alemán, lembra que o mesmo insiste no fato de que

[...] não é possível nenhum tipo de emancipação ou liberação total, menos ainda de revolução, porque o hiato ou vazio que constitui o sujeito, o impossível de fechar ou obturar, impede sempre a identificação, construindo-se uma experiência subjetiva atravessada por seus fantasmas (GIMBEL, 2014, p. 11).

Por fim, gostaríamos de propor que essa subjetividade neoliberal que resulta num professor e aluno microempresários de si, efeito da instrumentalização dos sujeitos pelo discurso capitalista, pode ser demonstrada topologicamente por uma modificação na estrutura da banda de Moebius.

Sabemos do valor da topologia no ensino lacaniano. Como bem aponta V́ictora (2013), o desenvolvimento da mesma se deu ao longo de todo o curso do ensino de Lacan, ganhando cada vez mais relevância no escopo de sua teorização.

A banda de Moebius permite localizar, num determinado ponto, portanto, localmente, dois lados (o lado de dentro e o de fora, interior e exterior), mas no conjunto é apenas uma face, que ilustra como “o consciente e o inconsciente são suportados e se comunicam por um universo t́orico” (V́ICTORA, 2013, p. 60). V́ictora (2013, p. 57), oportunamente, lembra que a banda de Moebius “se define como sendo uma superfície unilátera com característica de Euler = 0 (zero)”, e que Lacan a utilizou pela primeira vez no seminário “A identificação”.

A transição de uma estrutura t́orica de bilátera a unilátera seria o efeito da instauração de uma estrutura neurótica. A figura t́orica que antecederia essa operação é a de dois toros entrelaçados. Essa figura representaria a relação entre desejo e demanda e alude a uma relação imaginária de completude entre o sujeito e o Outro.

Víctora nos lembra que, topologicamente, as estruturas neurótica e psicótica podem ser representadas como uma banda de Moebius (cuja superfície é unilátera) sem que ocorra fronteira clara entre interior e exterior, e por uma banda sem a torção (bilátera, portanto, em que o interior e exterior correm separadamente), respectivamente. Essa transformação é decorrente do corte significativo do Nome-do-Pai, que marca então a passagem de um toro (um eu não castrado) para uma figura moebiana (um sujeito barrado).

Alemán (2014) nos lembra que para Lacan a psicose seria o que situaria determinada estrutura de sujeitos fora do discurso – os psicóticos seriam os “fora do discurso” (e não fora da linguagem) – representada topologicamente por uma banda de Moebius sem a torção, logo bilátera. Essa forma de compreender a psicose como fora do discurso torna que paralelo possível com o discurso capitalista como aquilo que não faz laço?

A questão que propomos levantar é que espécie de figura topológica seria capaz de representar essa subjetividade neoliberal.

A tradição marxista problematiza, entre outras coisas, as formas de emancipação da classe operária, ou seja, sob quais circunstâncias seria possível pensar num processo de desalienação de classe. Como nos lembra Lacan (1997, p. 255) em seu seminário “A ética da psicanálise”, “Marx aspira a um Estado onde não será apenas politicamente, como ele se expressa, mas realmente, que a emancipação humana se produzirá, e onde o homem se encontrará, com respeito à sua própria organização, numa relação não alienada”.

O recorte que nos propomos fazer da questão diz respeito a como pensar a particularidade do amo neoliberal, sua lógica de “enlace” e as alternativas de “emancipação”. Que emancipação está em questão no sujeito neoliberal? Já nos ocupamos em demonstrar as especificidades do amo moderno e a lógica de “enlace” presente na escrita do discurso capitalista. Resta em aberto a questão da “emancipação”: haveria saída para o discurso capitalista? Alemán (2018, p. 30,

tradução nossa) nos diz que: “Se nenhuma força política atual, inclusive as que hoje em dia combatem o neoliberalismo, são em si mesmas emancipatórias, porque ainda está por emergir o sujeito que as encarne, então parece que não há nenhuma saída”⁵⁸.

Para Alemán (2018) e partindo de sua leitura de Freud, a civilização sempre se sustentaria em sua forma própria de constituir um sujeito e seus peculiares modos de gozo. Para esse autor e como efeitos da leitura da obra de Marx, é possível reconhecer a existência de um sujeito histórico: o proletariado. Sujeito esse atrelado a um contexto em que parte da população se vê obrigada a vender sua força de trabalho e explorada na engrenagem de produção da mercadoria.

Portanto, o proletariado não existiria como sujeito a-histórico, metafísico, como uma essência, senão diretamente relacionando as forças constitutivas que operam para sua emergência. As forças que operam de maneira a dar origem a esse sujeito proletário são dependentes do lugar em que esses sujeitos são tomados e de sua disponibilidade em “comercializar” sua força de trabalho. Esse sujeito proletário explorado em sua força de trabalho adquire um estatuto de mercadoria – no dizer de Alemán (2018, p. 22, tradução nossa), “uma classe coisificada”⁵⁹.

Com esse aparelho que se constitui – e que goza dos atributos do que Lacan postulou com o conceito de discurso – abriu-se a questão de se interrogar sobre o que possibilitaria a emancipação ou uma revolução (lembrando que para Lacan a revolução é o retorno ao mesmo lugar). Questão essa que nos faz entrever, portanto, – reservadas as diferenças entre elas – quais seriam as possibilidades e sob que circunstâncias se daria uma liberação.

Formulando a questão ao modo marxista, estaríamos nos perguntando o que promoveria a mudança de uma classe oprimida a uma classe livre. Lacanianamente falando, poderíamos formular a questão nos perguntando em torno do que se dá o giro dos discursos que promovem outras formas de enlaçamento. É nesse momento que fica particularmente rico lembrar que no seminário sobre a ética da psicanálise Lacan (1997, p. 258-259) articula pulsão de morte a uma tendência irreversível:

A entrada em função de uma tendência irreversível, e que se exerce no sentido do advento de um equilíbrio terminal, é, propriamente

⁵⁸ “Si ninguna fuerza política actual, incluso las que hoy em día combaten al neoliberalismo, son en sí mismas emancipatorias, porque aún está por emerger el sujeto que la encarne, entonces parece queno hay ninguna salida”.

⁵⁹ “una clase coisificada”.

falando, o que é articulado na energética como entropia. Eis um primeiro sentido que pode ser dado à pulsão de morte em Freud.

Bem sabemos que esse seminário de Lacan realizado entre os anos de 1959 e 1960 antecede em oito anos o que pode ser o marco do início da elaboração teórica da psicanálise como um discurso, que se deu no seminário “De um Outro ao outro” nos anos de 1968–1969; não obstante, é possível entrever aí nessa nota de uma energética entrópica de tendência irreversível o que formulará na conferência em Milão em 1972 como “loucamente astucioso, mas destinado a explodir” (LACAN, 1972, p. 17).

Focando na especificidade de nossa investigação, somos levados a indagar as forças que operam para o ingresso nessa modalidade atípica de laço social chamada de discurso capitalista e sob que circunstâncias seria possível supor a mudança. Claramente Alemán afirma que o capitalismo não é eterno, embora se apresente com a aparência de ilimitado, já que não se consegue nomear o seu *après-coup* histórico.

Como afirmamos anteriormente, esse aparelho de gozo que é a fórmula dos discursos e seu funcionamento preveem giros que modificam a especificidade do laço. Sem adentrar minuciosamente à especificidade do que levaria a esses giros, mas respondendo pontualmente a isso, seríamos levados a dizer com Lacan (2003, p. 517) em seu texto “Televisão”, de 1973, que “há surpresas nessas questões de discurso, é justamente esse o feito do inconsciente”.

Dessa forma, resumidamente apontaríamos que a surpresa do inconsciente é o que permite os giros discursivos. Surpresa essa cuja existência no discurso capitalista é possível questionar, ou seja, há inconsciente no discurso capitalista? E estaria reservado para o discurso do capitalismo uma particularidade que o faz se movimentar em circularidade sem que seus elementos mudem de posição.

Dito de outra maneira, não raro encontramos psicanalistas enaltecendo essa qualidade dos giros discursivos para marcar uma certa cadência dialética. Não obstante, ficam ocultas as elaborações sobre o que leva ao rompimento dessa lógica, bem como o que promoveria sua ruptura, sua mudança. O termo “ruptura” é proposital por sinalizar a dimensão do problema, já que o funcionamento “perfeito” e em circularidade do discurso capitalista o autonomiza de tal forma que seu desmonte ganha ares insolúveis. É da seguinte maneira que Alemán (2018, p. 25, tradução nossa) formula:

E é aqui onde se confrontam duas questões chaves que ingressam em uma tensão irremediável e sem solução, a saber, por um lado a estrutura discursiva do social não dispõe de um fechamento definitivo, pois seu fechamento é inevitável e crítico, e por outro lado, o discurso capitalista é um movimento circular que se apresenta sem o problema do fechamento, já que sua própria forma de existir é um círculo que volta sempre ao começo⁶⁰.

Quanto ao que promoveria sua saída, Lacan nos diz a seu modo enigmático: “Quanto mais somos santos, mais rimos, esse é meu princípio, ou até mesmo a *saída do discurso capitalista – o que não constituirá um progresso, se for apenas para alguns*” (LACAN, 2003, p. 519, grifo nosso). É a esse texto que Alemán (2014, p. 40, grifo do autor, tradução nossa) se refere ao lembrar que “a maneira de interromper o movimento circular do discurso capitalista se produziria quando a subjetividade neoliberal se encontrasse com o que Lacan (2014, p. 40) chama *ser um santo*”⁶¹.

Desse enigma, Alemán salienta que Lacan está se referindo a uma saída e não ao cancelamento do capitalismo, saída essa alusiva a Tomás de Aquino que, ao final de sua vida, não coloca no centro o brilho de sua obra realizada, mas **o resto inassimilável como causa de desejo**, ou seja, “o santo é o que levaria ao *impasse* a lógica do discurso capitalista, ao não estar implicado no movimento circular. [...] Assim, o *santo* impede que o ‘desfecho’, o resto, seja reciclável nesse circuito” (ALEMÁN, 2014, p. 41, grifo do autor, tradução nossa)⁶².

Em nossa posição, propomos que esse resto impossível de reciclar alude àquilo que se resguarda de valor mercadológico. É algo análogo ao dinheiro na análise, é o impossível representante daquilo que não tem preço. Nessa mesma direção prossegue Alemán quando aponta que: - a figura do *santo* interrompe a lógica consumidor consumido, própria do discurso capitalista; - a vocação à que o santo está à serviço se situa fora da lógica comercial, o que chancelaria o desejo; - é aquele que encontra um lugar fora da lógica dos bens; - articular algo da ordem do amor para além de seu eixo imaginário; - não se estrutura pela via do rechaço.

⁶⁰ “Y es aquí donde se confrontan dos cuestiones claves que ingresan en una tensión irremediable y sin solución, a saber, por un lado la estructura discursiva de lo social no dispone de um cierre definitivo, pues su cierre es inevitable y crítico, y por otro lado, el discurso capitalista es un movimiento circular que se presenta sin el problema del cierre, ya que su propia forma de existencia es un círculo que vuelve simple a comenzar”.

⁶¹ “La manera de interrumpir el movimiento circular del discurso capitalista se procuraría cuando la subjetividad neoliberal se encontrase con lo que Lacan llama *ser un santo*”.

⁶² “el *santo* es el que llevaría al *impasse* la lógica del discurso capitalista, al no estar implicado en el movimiento circular [...]. Así, el *santo* impide que el deshecho, el resto, sea reciclable en esse circuito”.

Percebemos que é possível estabelecer uma certa analogia da figura do *santo* com o analista. O analista é uma função que sustenta um discurso, que viabiliza o confronto com as diferentes formas de lidar com a castração, função cujo motor é a transferência que viabiliza uma experiência de amor sobre a qual é atribuído um *valor ad-hoc*, ou seja, estabelecido naquela circunstância e regulado por outra ética que não a norma comercial ou o valor de mercado.

Não obstante, vale lembrar que no dia 1 de junho de 1972, na palestra “Teoria das quatro fórmulas”, no momento em que articula a especificidade do saber do psicanalista, Lacan faz uma menção aos santos, que reproduzimos aqui:

Os santos também se preferem, aliás, não pedem outra coisa, consomem-se para encontrar a melhor maneira de se preferirem, embora haja algumas muito simples, como também mostram os *medi-santos*. Enfim, estes não são santos, é óbvio (LACAN, 2012, p. 189, grifo do autor).

Nesta pontual, mas relevante menção de Lacan, chama atenção também a utilização do termo “consomem-se”, já que o utiliza para designar a circularidade própria do discurso capitalista. Essa analogia que faz entre os psicanalistas, os médicos e os santos, encontra no “se preferem” a forma de designar um virtual ponto em comum, como se houvesse algo que pudesse designar a identidade do psicanalista como se designa a dos santos e dos médicos.

Alemán (2018), seguindo Lacan, dirá que a modificação das forças produtivas não basta para que um sujeito deixe de ser explorado. Para isso é necessário que o proletário “**não consinta ou não aceite que sua força de trabalho seja explorada**” (ALEMÁN, 2018, p. 39, grifo do autor, tradução nossa)⁶³. Ora, o que está justamente em questão na lógica do discurso capitalista é anular a dimensão do desejo. É como se a oferta incessante de produtos não permitisse sequer a formulação da questão do que se quer. É também por isso que hoje em dia o desejo assume uma potência subversiva peculiar.

⁶³ “no consienta y no acepte que su fuerza de trabajo sea explotada”.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que o presente trabalho nos possibilitou percorrer na tentativa de responder à sua problemática originária, permitiu-nos desvelar novas problemáticas, esclarecer pontos até então obscuros ao pesquisador, promover tensionamentos conceituais, estabelecer novas questões, entre outras coisas.

Dessa maneira, a consistência da trajetória está dada, por um lado, pelo caminho que permitiu ao pesquisador consolidar, tal como lembra Antonio Machado⁶⁴:

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar, caminhante.

Por outro lado, pelos apontamentos teórico-conceituais que a pesquisa possibilitou.

O contexto em que nos encontramos no último ano desse trabalho é o contexto da pandemia do Novo Coronavírus, que causa a enfermidade designada pela Organização Mundial da Saúde – OMS como COVID-19. Esse contexto não é nada anódino à figura do pesquisador. Queremos destacar quatro autores (dentre tantos outros) que, de pronto, nos ajudam a nos situarmos em relação ao acontecimento.

Lacan (1998, p. 321) lembra-nos que “deve renunciar à prática da psicanálise todo analista que não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época”. Mario Pujó (2006, p. 60, tradução nossa) lembra-nos que um conjunto de questões “constituem por si só uma expressão sintomática da falta de fixidez e de certezas que reconhecemos como característica de nossa época”⁶⁵. Por sua vez, Roudinesco afirma que “O vírus não é a vingança da natureza, é uma pulsão de morte”⁶⁶. Por fim, Joel Birman (2020, p. 12) nos lembra o quanto o contexto pandêmico coloca em xeque conquistas civilizatórias, lembrando, portanto, que “a dimensão psíquica da pandemia se conjuga necessariamente com as dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas”.

⁶⁴ Disponível em: <https://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>.

⁶⁵ “constituye de por sí una expresión sintomática de esa falta de fijeza y de certezas que reconocemos como característica de nuestra época”.

⁶⁶ Disponível em: <https://www.fronteras.com/entrevistas/elisabeth-roudinesco-psicanalise-em-tempos-de-pandemia>.

Esses apontamentos foram feitos apenas porque ajudaram minimamente a enodar o trabalho de pesquisa e o empuxo que os acontecimentos que sucederam em seu curso final, e a forma como impactam o pesquisador. Ou seja, foi sustentado por essas premissas (entre outras) que permitiram o não recuo da elaboração.

No que tange à trajetória do pesquisador, renovou-se a convicção de que entre os pares se encontra a possibilidade de nomear algo “dlsso”, e que a escrita acadêmica pode ser um bom lugar para veicular essa nomeação.

Já no que tange ao objeto pesquisado, à problemática estabelecida e às interrogações, foi possível chegar a alguns pontos de síntese (que tal como a dialética estabelece, podem situar novo ponto de origem), que têm mais a função de marcar a posição do pesquisador e sua pesquisa que demarcar não o fim, mas um fim do processo.

Afirmamos com a segurança que o presente trabalho nos permite, que não é sem consequências que “se encarne”, de forma impostora, um suposto cientificismo e com ele se vise modificar a seara educacional. Os efeitos, como podemos constatar ao longo do trabalho, não dizem respeito aos fracassos educacionais, como a literatura farta e oportunamente demonstrou, através dos índices escolares, mas da formação subjetiva e da sociedade.

O presente trabalho nos permitiu estabelecer aproximações que entendemos consistentes do discurso capitalista como uma das formas de escrita do neoliberalismo e, portanto, colocando-o como, para além de um modelo econômico, uma força específica de relação – e não de laço –, força essa que invade insidiosamente todos os domínios da vida, em particular, no nosso caso, o domínio das escolas públicas.

Além de uma lógica produtora de subjetividades, o discurso capitalista, por operar de uma maneira específica em relação às categorias do negativo – falta, castração, impossibilidade –, instaura um Outro não marcado pelo efeito da incidência da categoria do negativo. Comumente, em psicanálise, chamamos esse conceito de “Grande Outro Barrado”, escrito com **A**.

Essa não marcação do Outro confere à lógica um empuxo totalitário, o que, atrelado a dispositivos subjetivantes como é a escola, incide não apenas em sua vocação de espaço aprendizagem e socialização, mas também nas formas específicas com que novos candidatos se inserem numa tradição, numa época.

Dessa forma, podemos afirmar que a escola, como sempre soubemos, reproduz a lógica social, só que, desta feita, essa lógica afronta sua própria vocação causando efeitos deletérios tanto em relação a seu empreendimento – promover a natalidade, como diria Arendt (2007) – como também em diluir as condições que resguardariam essa possibilidade de ocorrer. Convém salientar que o caráter totalitário é bem retratado pelo discurso capitalista, já que o mesmo denota o perfeito funcionamento do aparelho discursivo, ou seja, tudo se passa como se as coisas estivessem sendo feitas na escola – bem ou mal feitas, não importa –, mas sempre com o ímpeto de não parar, de reparar suas imperfeições sempre com qualidades imaginariamente infundáveis do objeto técnico (sistema de ensino), que conserva uma capacidade impostora de sempre e inevitavelmente propor um novo produto – ou uma atualização – diante de um impasse, de prosseguir até o fim, até consumir, até se consumir.

Dessa forma é que adentramos com o conceito de discurso como o que promove um laço e, particularmente, principalmente, do discurso capitalista como aquele que porta seu paradoxo de não permitir que esse laço se consolide.

Sustentamos que se a lógica do mercado neoliberal, traduzida pelo discurso capitalista, invade todos os domínios da vida, demonstramos no trabalho que uma das portas de entrada desse discurso no âmbito da escola pública de ensino fundamental se dá pela presença de um sistema de ensino privado.

Esse sistema contribui eficazmente para levar o laço discursivo à sua mais eficaz e mortal forma, de maneira a sustentar que tudo vai bem. Incide prioritariamente por elevar seus insumos à qualidade de objeto técnico-cientificista que arroga, como falamos, a capacidade de responder por todas as “falhas” do ensino-aprendizagem, que desloca abruptamente o estatuto e o lugar do saber para o objeto, que torna potencialmente todos que dele fazem uso, seus operadores subproletarizados.

Nesse sentido, o aspecto mais emblemático de ler o contexto educacional através do aparelho discursivo tal como proposto por Lacan e nomeado por ele de discurso capitalista não nos faz apenas demonstrar como ele pode se dar no campo da escola pública de ensino fundamental, mas bem mais sua potência devastadora.

Quando o contexto educacional é insidiosamente ordenado pela lógica capitalista, o que se tem é um simulacro dos efeitos que dali poderiam surgir. Parte da astúcia e do artil do discurso capitalista está em esfumaçar, borrar sua lógica e

conferir um caráter de normalidade. Nesse quesito, a potência desse discurso, acreditamos, ficou bem demonstrada.

Quando essa lógica se instaura com a potência que tentamos descrever, entendemos ser possível contrapor o título do livro de Laval (2019), “A escola não é uma empresa”, e afirmar que, nessas condições, **a escola é uma empresa**, com todos os efeitos que disso podemos deduzir. Claro, vale ressaltar que, no mencionado livro, o autor faz uma ampla, consistente e promissora crítica do ataque que o neoliberalismo faz à escola.

Se chegamos até o presente momento do trabalho, foi pelo esforço de tornar possível alguma forma de inscrição da experiência profissional que vivenciamos, que acreditamos traduzir de alguma forma os dilemas de nossa época. Não é o que poderia ser, nem tampouco o que se apaga como escrita na areia do mar. É o que restou possível inscrever.

Por fim, se por um lado o contexto da pandemia limita a circulação da palavra pelo efeito de estarrecimento diante da tragédia em curso, por outro lado acentua a potência de sua lâmina cortante. Bascular entre uma posição e outra é laborioso, mas traduz uma tarefa que esteve colocada durante boa parte do curso de desenvolvimento do trabalho aqui apresentado.

Curitiba, 10/03/2021

2.286 mortos pela pandemia

Dados do Consórcio Brasileiro de Imprensa

(O Globo, Extra, G1, Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo)

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALEMÁN, Jorge. **Lacan en la razón posmoderna**. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, 2000.

ALEMÁN, Jorge. **Derivas del discurso capitalista**. Notas sobre psicoanálisis y política. Málaga: Miguel Gómez Peña, S. L., 2003.

ALEMÁN, Jorge. **Em la frontera**. Sujeito y capitalismo. El malestar en el presente neoliberal. Barcelona: Editorial Gedisa S. A., 2014.

ALEMÁN, Jorge. **Capitalismo**. Crimen perfecto o Emancipación. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales, S. L., 2019.

ALLOUCH, Jean. **Erótica do luto no tempo da morte seca**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

ALLOUCH, Jean. **A clínica do escrito**. Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud, 2007.

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores(as)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época da reprodutividade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BERNARDINO, Leda Mariza Ficher. **As psicoses não-decididas da infância**: um estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BERNARDINO, Leda Mariza Ficher (org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do coronavírus**. Suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

BIRMAN, Joel; HOFFMANN, Christian. **Lacan e Foucault: conjunções, disjunções e impasses**. São Paulo: Instituto Langage; Université Paris Diderot, 2017.

BOÉTIE, Etienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BUENO, Cleuza Maria de Oliveira. **A denegação do mestre**. Os discursos da dominação e o mal-estar contemporâneo. 2011. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CABAS, Antonio Godino. **Curso e discurso da obra de Jacques Lacan**. São Paulo: Moraes, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARRIBA, Vinicius; D'ESCRAGNOLLE, Mauricio. A presença do capitalismo na teoria dos discursos de Lacan. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. XX, n. 2, p. 543-558, maio/ago. 2017.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Escritos de psicanálise e educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

DOSSE, Françoise. **História do estruturalismo: I. O campo do signo, 1945/1966**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud, 2005.

DUFOUR, Dany-Robert. **O divino mercado: a revolução cultural liberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **O cálculo neurótico do gozo**. São Paulo: Escuta, 2002.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica:** uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento. São Paulo: Annablume, 2011.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; PAULON, Clarice Pimentel; MILÁN-RAMOS, José Guillermo. **Análise psicanalítica de discurso:** perspectivas lacanianas. São Paulo: Editora Estação das Letras e Cores, 2016.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; PAULON, Clarice Pimentel; MILÁN-RAMOS, José Guillermo. **Educação em tempos de pós-verdade.** Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/08/educacao-em-tempos-de-pos-verdade/>. Acesso em: 9 jul. 2018.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Paixão da ignorância.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FINGERMAN, Dominique; DIAS, Mauro Mendes. **Por causa do pior.** São Paulo: Iluminuras, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor.** 1969. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3238534/mod_resource/content/1/foucault%20C%20michel%20-%20o%20que%20%C3%A9%20um%20autor.pdf. Acesso em: 9 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Lisboa: Edições 70, 2020.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente.** 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GEREZ-AMBERTÍN, Marta. **Entre dívidas e culpas:** sacrifícios. Crítica da razão sacrificial. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2009.

GÓES, Clara. **Psicanálise e capitalismo.** Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2008.

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

GOLDENBERG, Ricardo. **No círculo cínico ou Caro Lacan, por que negar a psicanálise aos canalhas?** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GONÇALVES, Luiza Helena Pinheiro. **O discurso do capitalista:** uma montagem em curto-circuito. São Paulo: Editora Via Lettera, 2000.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Agonia de eros.** Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica.** O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte; Âyiné, 2018.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **Para entender o capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013. Livro I.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Sexo e discurso em Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1988.

JORGE, Marco Antonio Coutinho; RINALDI, Doris (org.). **Saber, verdade e gozo**. Leituras de O Seminário, livro 17 de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

JORNAL DE PSICANÁLISE. Instituto de Psicanálise – Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. **O caso clínico, sua narrativa**. Entrevista com J.-B. Pontalis, v. 35, n. 64-65. Guarulhos: Lis Gráfica e Editora Ltda., 2002.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1996.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Editora Boitempo, 2009.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LACAN, Jacques. **...ou pior**. (1971-1972). Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LACAN, Jacques. **A ética da psicanálise (1959-1960)**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1997.

LACAN, Jacques. **As psicoses (1955-1956)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. **De um Outro ao outro (1968-1969)**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. **Do discurso psicanalítico**. Conferência de Lacan em Milão em 12 de maio de 1972. Tradução de: Sandra Regina Felgueiras. 2017. Disponível em: <http://lacanempdf.blogspot.com/2017/07/do-discurso-psicanalitico-conferencia.html>. Acesso em: 9 jul. 2018.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **Estou falando com as paredes (1971-1972)**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.

- LACAN, Jacques. **Mais, ainda (1972-1973)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LACAN, Jacques. **O avesso da psicanálise (1969-1970)**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1992.
- LACAN, Jacques. **O triunfo da religião**. Precedido de discurso aos católicos. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAVAL, Christian. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud, 2004.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: n-1 edições, 2020.
- MELMAN, Charles *et al.* **Adolescente, sexo e morte**. Porto Alegre: CMC, 2009.
- MELMAN, Charles. **A neurose obsessiva no divã de Lacan: um estudo psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 2011.
- MERLIN, Nora. **Colonização da Subjetividade na Era Neoliberal, Palestra com a Psicanalista (UBA) Nora Merlín**. 2020. Live. Disponível em: . Acesso em: 9 mar. 2021.
- MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011.
- PUJÓ, Mario. **Para uma clínica de la cultura**. Buenos Aires: Serie Tri Grama Ediciones, 2006.
- RUDELIC-FERNANDEZ, Dana. Linguagem do caso: modelos e modalidades. *In*: JORNAL DE PSICANÁLISE. Instituto de Psicanálise – Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. **O caso clínico, sua narrativa**. Entrevista com J.-B. Pontalis, v. 35, n. 64-65. Guarulhos: Lis Gráfica e Editora Ltda., 2002. p. 57-70.
- SAFATLE, Vladimir. **A esquerda que não teme dizer seu nome**. São Paulo: Editora Três Estrelas, 2012.

SAFATLE, Vladimir. **A paixão do negativo**. Lacan e a dialética. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

SAFATLE, Vladimir. **Maneiras de transformar mundos**: Lacan, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CHEMAMA, Roland. El reverso del psicoanálisis (1969-1970). In: SAFOUAN, Moustapha. **Lacanian II**. Los seminarios de Jacques Lacan 1964-1979. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

SAFOUAN, Moustapha; HOFFMANN, Christian. **O desejo nas mutações familiares e sociais**. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Aurélio. **Os discursos na psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud, 2008.

TEIXEIRA, Marcus do Rio. **Vicissitudes do objeto**. Salvador: Editora Ágalma, 2005.

TEPERMAN, Daniela Waldman. **Família, parentalidade e época**: um estudo psicanalítico. São Paulo: Escuta; Fapesp, 2014.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Senhor e escravo**: uma parábola da filosofia ocidental. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2175/2468>. Acesso em: 9 mar. 2021.

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

VÍCTORA, Ligia Gomes. **Topologia e clínica psicanalítica**. 2. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2013.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VORSATZ, Ingrid. **Antígona e a ética trágica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZANETTI, Sandra Aparecida Serra; KUPFER, Maria Cristina Machado. O relato de casos clínicos em psicanálise: um estudo comparativo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. XI, n. 21, p. 170-185, 2006.

ZIZEK, Slavoj. **Alguém disse totalitarismo?** Cinco intervenções no (mau) uso de uma noção. São Paulo: Boitempo, 2013.

ZIZEK, Slavoj. **Como ler Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.