



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANA PAULA WERLE

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PSEUDIFORMAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES
COM BASE NA TEORIA CRÍTICA E NA PSICANÁLISE**

Rondonópolis - MT

2023

ANA PAULA WERLE

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PSEUDOFORMAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES
COM BASE NA TEORIA CRÍTICA E NA PSICANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos. Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

Rondonópolis - MT

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

W489e Werle, Ana Paula.
Educação em tempos de pseudoformação: [recurso eletrônico] : Algumas reflexões com base na Teoria Crítica e na Psicanálise / Ana Paula Werle. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 102 f., pdf). – 2023.

Orientador(a): Nivaldo Alexandre de Freitas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Psicanálise. Teoria Crítica. Formação Humana. Pseudoformação. Falsa Formação. I. Freitas, Nivaldo Alexandre de, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PSEUDOFORMAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES COM BASE NA TEORIA CRÍTICA E NA PSICANÁLISE

AUTORA: MESTRANDA ANA PAULA WERLE

Dissertação defendida e aprovada em 06/12/2023.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. **DR. NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS** (Presidente Banca /ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. **DRA. SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES** (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. **DRA. ROSILENE CARAMALAC** (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

4. **DRA. RAQUEL GONÇALVES SALGADO** (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 06/12/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Nivaldo Alexandre de Freitas**, Docente UFR, em 11/12/2023, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues**, Docente UFR, em 11/12/2023, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROSILENE CARAMALAC**, Usuário Externo, em 25/12/2023, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.uf.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0254707** e o código CRC **374E46F5**.

AGRADECIMENTOS

Ao colo de amor de minha vó, Maria Lydia Moerschbaecher Werle, por me permitir sonhar e acreditar nas doçuras da vida.

Aos meus filhos Ingra, Enzo e Lara, pelos desafios que provocam e por me ensinarem o valor da humanidade.

Ao meu orientador, professor Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas, a quem reservo meu respeito e admiração, sua orientação e sabedoria foram e têm sido fundamentais nesse caminhar.

Ao corpo docente em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis.

Às professoras da banca examinadora, Dr^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Dr^a Rosilene Caramalac, das quais as importantes contribuições, por ocasião do exame de qualificação, me possibilitaram outras leituras e análises.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas – Fortep.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – Alfale.

Aos professores da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT, pelas partilhas de conhecimento e experiências nos encontros de formação continuada.

Por fim, a estudante que continuo sendo, dedica profunda gratidão e respeito aos que foram meus professores ainda na educação básica, por acreditarem na educação.

Das coisas indizíveis

Escrevo, é manhã de um domingo de inverno, a vizinhança por aqui sabe como se fazer silenciosa. Para alguém que escreve, é certamente um privilégio.

O corte do silêncio se faz por uma beleza inquietante do cerrado, umas oito ou dez araras de penas azuis e amarelas, que, vistas da janela, se prendem aos galhos secos das árvores em busca das sementes – privilégio meu.

Nunca desejei tanto o silêncio, quanto nestes dias de palavras urgentes. Compreendi o quanto ele é necessário para que o ruído possa se fazer.

Regresso para dentro, com o aroma do café, parto das últimas letras da escrita e estranhamento do que fui nas primeiras e capengas valentias que me deixei provocar.

Neste instante, sou náufrago que contempla a ilha deserta após longos meses na infinitude do mar, agora, talvez, nem mar, nem gente, somente o limiar daquilo que o desejo provocou e os últimos destroços da nau arremessados na areia.

Idealizo a ilha deserta, talvez seja estupidez acreditar que ela existe. Caso exista, o “outro” que fora perdido, permanecerá nas memórias do náufrago como um emaranhado de silêncios e de ruídos.

(Ana Paula Werle, 2023)

RESUMO

A presente pesquisa encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura, dialoga também com interlocutores do grupo de pesquisa: Alfabetização e Letramento (ALFALE) e grupo de pesquisa: Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas (FORTEP). O objetivo da pesquisa é refletir sobre as possibilidades da formação crítica na contemporaneidade, com base na teoria crítica e na psicanálise. A pesquisa pretende refletir sobre o seguinte problema: considerando a educação como um campo de transmissão de saberes e experiências, em tempos de uma tendência de pseudoformação, os sujeitos podem alcançar uma formação crítica ou se afastam dela? A pesquisa se constituiu em revisão bibliográfica, fundamentada em autores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e nos estudos psicanalíticos, que forneceram elementos para a organização da análise teórica. Mais especificamente, os principais referenciais teóricos que subsidiaram o estudo foram: Adorno e Horkheimer, referente à educação, formação cultural e autonomia, bem como alguns de seus comentadores; Arendt, sobre a crise na educação; Laval, que trata dos mecanismos de controle social e da mercantilização da escola pública, e Freud, sobre a transferência e desejo de saber. O resultado da investigação permitiu encontrar elementos para evidenciar de que maneira a pseudoformação afeta tanto a coletividade quanto a própria constituição da subjetividade. Atingidas pelo neoliberalismo, as experiências educacionais na contemporaneidade perderam seu prestígio e sua capacidade de formar sujeitos críticos para a realidade. Portanto, é urgente a compreensão de que a educação deve se voltar à crítica de si mesma, à pseudoformação a que tem se conformado, para possibilitar alguma formação humana no sentido da autonomia.

Palavras-chave: Psicanálise. Teoria Crítica. Formação Humana. Pseudoformação. Falsa Formação

ABSTRACT

This research was carried out with the Postgraduate Program in Education at the Universidade Federal de Rondonópolis, in the research line of Language, Education, and Culture. Also dialogues with interlocutors from the research group: Alphabetization and Literacy (ALFALE), and research group: Human Formation, Educational Theories and Public Policies (FORTEP). The objective of the research is to reflect on the possibilities of critical formation in contemporaneity, based on critical theory and psychoanalysis. The research aims to reflect on the following problem: considering education as a field for the transmission of knowledge and experiences, in times of a trend towards pseudoformation, do individuals manage to achieve critical education or do they distance themselves from it? The research consisted of a bibliographic review, grounded in authors from the Critical Theory of the Frankfurt School and in psychoanalytic studies, which provided elements for the organization of theoretical analysis. More specifically, the main theoretical references that supported the study were: Adorno and Horkheimer, regarding education, cultural formation, and autonomy, as well as some of their commentators; Arendt, on the crisis in education; Laval, addressing mechanisms of social control and the commodification of public schools, and Freud, on transference and the desire for knowledge. The result of the investigation allowed for the identification of elements to demonstrate how pseudoformation affects both collectivity and the constitution of subjectivity itself. Experiences in education in contemporaneity, affected by neoliberalism, have lost their prestige and their ability to form critical subjects in relation to reality. Therefore, it is urgent to understand that education must focus on criticizing itself, on the pseudoformation to which it has conformed, to enable some human formation towards autonomy.

Keywords: Psychoanalysis. Critical Theory. Human formation. Pseudoformation. False Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 AS CONDIÇÕES DA FORMAÇÃO NA ATUALIDADE.....	13
2.1 A influência do discurso neoliberal na educação.....	27
2.2 Emancipação e educação: um vínculo com o laço social.....	38
3 OS FENÔMENOS DA TRANSFERÊNCIA E O DESEJO INCONSCIENTE DE SABER.....	51
3.1 A questão da transferência na educação.....	56
3.2 O sujeito da Educação e da Psicanálise.....	65
4 A FORMAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA HUMANA.....	75
4.1 A elaboração do passado e a convivência no presente.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

“Me gusta la gente sentipensante, que no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón.”

(Eduardo Galeano, 2010)

Nossa intenção, nesta pesquisa de mestrado, tendo como base teórica a Teoria Crítica e a Teoria Psicanalítica, foi trazer ao debate a possibilidade de formação cultural. Para tanto, foi necessário nos voltarmos à dimensão e aos condicionantes envolvidos nas relações existentes entre professor, escola e sociedade.

Logo, sendo a educação e a formação humana elementos relacionados à emancipação, a confluência entre a Teoria Crítica e a psicanálise emerge uma abordagem relevante, ao discutir a emancipação dos sujeitos através da educação e formação humana, pois destaca a importância de uma educação que vai além da mera instrução.

Diante do exposto, esta pesquisa dialogou com os estudos que abordam a formação humana. Entretanto, a investigação destina sua observação sobre a formação de consciência, com base em alguns temas entrelaçados, como a transferência, o desejo de aprender e a educação na atualidade.

Em termos metodológicos, foi adotada a análise teórica, que incluiu a seleção de diversas fontes de informação, como: livros, revistas científicas, teses e dissertações, com uma abordagem de natureza qualitativa, que nos permitiu uma compreensão sobre a formação humana e a possibilidade de a educação, na atualidade, ser um campo de transmissão de saberes e experiências.

Para atingir os resultados, a pesquisa se estruturou sobre dois grandes referenciais teóricos, a saber: na perspectiva da Teoria Crítica e da Psicanálise. A escolha do recorte teórico nos possibilitou direcionar a investigação, mas também nos forneceu uma estrutura para a análise do objeto. Definimos, assim, como aportes, textos como: “A teoria da semicultura” e “Educação e emancipação”, ambos de 1959, de Theodor W. Adorno; o conceito de transferência, em Sigmund Freud, na obra “Além do princípio de prazer”, de 1920; e o “Seminário 8”, publicado em 1960, de Jacques

Lacan.

Para dialogar com esses principais autores, nos apoiamos em alguns de seus comentadores, como Millot (1987) e Kupfer (2010), a partir da teoria psicanalítica. Além destes, nos fundamentamos em interlocutores que investigam a estrutura social e cultural, sendo estes, Safatle (2020), Laval (2019), Pucci (2018) e Arendt (1972, 2007) no que diz respeito mais propriamente à crise do sistema educacional, ao neoliberalismo e à emancipação.

Entendemos ser importante falar acerca da cultura e seu inevitável entrelaçamento com a realidade material. Isso responde ao porquê da escolha teórica que sustenta a pesquisa. O que queremos é, com base nos teóricos da escola de Frankfurt e os da psicanálise, chamar a atenção para a importância da cultura enquanto conteúdo para a consciência, sem deixar de lado a condição de dominação presente.

Deste modo, sendo a educação uma ferramenta para elaborar o passado, por meio da Teoria Crítica e da Psicanálise, nos propomos a refletir sobre as possibilidades da formação crítica na contemporaneidade. A pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: considerando a educação como um campo de transmissão de saberes e experiências, em tempos de uma tendência de falsa formação, os sujeitos podem alcançar uma formação crítica ou se afastam dela?

A pesquisa buscou somar as contribuições da Teoria Crítica e da Psicanálise, conceituações e discussões estas provocadas em razão de ambos os saberes se basearem em percepções e representações voltadas à formação da consciência, que se apresenta, hoje, como um fenômeno que se depreende além da dimensão político-econômica, ele se manifesta, simultaneamente, nas condições socioculturais.

Esta dissertação está organizada em três seções, além desta introdutória: 1. As condições da formação na atualidade; 2. Os fenômenos da transferência e o desejo inconsciente de saber; e 3. A formação para a convivência humana.

No primeiro momento da pesquisa, que se apresenta na seção 1, analisamos a crise na formação cultural, para que, desta forma, pudéssemos abarcar uma leitura das representações socioculturais que se encontram nas estruturas de poder, algo não diferente nos sistemas de ensino, que transformou a razão crítica em instrumental, no qual as práticas permanecem e reproduzem relações cegas que não

contemplam a existência, ou quando, na sua maioria, reproduzem um modelo de adaptação.

A crise na formação cultural também está ligada à alienação das pessoas em relação a si mesmas e à sociedade. A cultura de massa contribui para uma padronização do pensamento e uma perda da capacidade de julgamento crítico, o que impede o desenvolvimento pleno da individualidade e da autonomia. A formação cultural autêntica, segundo Adorno (1959), deveria permitir às pessoas questionar as estruturas sociais, desenvolver uma sensibilidade estética e ética e promover uma verdadeira consciência crítica.

A respeito da discussão sobre a emancipação no campo da educação, faz-se fundamental recuperar o sentido histórico da educação e a intrínseca compreensão vanguardista burguesa de emancipação. Como herdeiros da revolução burguesa, vivemos sob as suposições de autonomia e liberdade, valores construídos ao longo da modernidade, mas que foram e têm sido duramente atacados, obscurecendo o sentido da formação humana.

Na seção 2 trazemos as contribuições dos estudos psicanalíticos nos fenômenos de transferência, as bases psíquicas do desejo e sua busca pelo saber, com base em conceitos de Freud sobre o inconsciente e em elaborações de seus revisionistas. Procuramos nos atentar às experiências que são produzidas nas relações sociais, nas quais se anunciam o funcionamento de mecanismos de controle social como também as questões para a instauração da emancipação que desvela qual o lugar dos sujeitos e, assim, aponta para a singularidade da existência como resultado da universalidade das experiências.

Aludimos, também, nesta seção, à interação entre psicanálise e educação, uma discussão presente desde o início dos estudos psicanalíticos desenvolvidos por Freud, bem como as controvérsias que acompanham a dimensão entre esses dois campos de atuação. É preciso que tenhamos a compreensão das diferenças entre as noções de sujeito inconsciente, que a psicanálise postula, e o sujeito da pedagogia, que diz respeito ao estudante, à formação e às práticas existentes na sala de aula.

Na terceira seção refletimos sobre a educação na atualidade e seus efeitos na formação individual e da convivência coletiva, como pilares fundamentais no processo de emancipação, e sua capacidade de transmissão e valorização na cultura. Partindo

dos ensaios de Freud sobre os elementos regulatórios da civilização, a leitura nos apresentou as formas e as interações e como estas produzem mal-estar na cultura.

Conforme o que destacamos até aqui, a intenção desta pesquisa, por meio de uma análise profunda das questões que afetam a cultura, foi refletir sobre as possibilidades da formação crítica na contemporaneidade. É preciso compreendermos a educação como um processo de formação do ser humano engajado na vida política e cultural, pois, desta forma, não corremos os riscos de concebemos a educação apenas como um meio para alcançar fins econômicos e produtivos, negligenciando assim a sua dimensão humanística e emancipatória.

A educação precisa cultivar a capacidade de pensamento crítico e permitir que os sujeitos participem ativamente do mundo. Evidenciamos a importância da educação na formação de um espaço público saudável, na qual a formação possa promover a compreensão mútua e a resolução construtiva de conflitos.

Com tais questões em nossas perspectivas de investigação, nos apoiarmos nas reflexões realizadas pela Escola de Frankfurt e também pelos teóricos da psicanálise nos possibilitou analisar alguns elementos relacionados às experiências do passado e à formação crítica na contemporaneidade. Os eventos históricos, estão fortemente presentes na formação de nossa consciência individual e coletiva. Pois a forma como o passado se conecta com o presente, e como essa ligação se manifesta na cultura, são preocupações constantes para os pensadores das vertentes citadas.

2 AS CONDIÇÕES DA FORMAÇÃO NA ATUALIDADE

Theodor W. Adorno, em “Educação e Emancipação”, publicado em 1959, analisa a educação, a formação cultural e seus objetivos e possibilidades em uma sociedade do pós-guerra, que se encontrava em crise. No texto, Adorno (1959/2000) analisa o conceito de formação cultural, *Bildung*, em sua conversão para a semiformação, *Halbbildung*.

As experiências formativas se voltam à mera adaptação, rompem com a essência do ser autônomo, e, segundo o autor,

A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma [...] rompe-se a relação entre objeto e sujeito vivo. Ou seja: mundo sensível e mundo intelectual já não se articulam mais no processo do trabalho, separando-se como trabalho manual e intelectual; portanto são travados também na experiência formativa, que não vem a termo, naufragando como semiformação (ADORNO, 1959/2000, p. 26).

Na *Halbbildung* os sujeitos se dedicam com entusiasmo aos bens culturais, no entanto, em sua práxis, realizam atos que conduzem ao contrário. Tal situação evidencia a extrema dissociação que há entre os bens culturais e o que é praticado na vida cotidiana.

A *Bildung* é mais do que apenas educação formal ou instrução acadêmica. Envolve um processo mais profundo de desenvolvimento humano, que abrange conhecimento, sensibilidade, pensamento crítico e emancipação. É a busca por uma formação que não apenas informa, mas também transforma a maneira como nos vemos, aos outros e ao mundo, contribuindo, assim, para a criação de sujeitos mais conscientes, reflexivos e autônomos.

Conforme o autor, o contexto social, histórico e cultural, tem efeitos sobre as pulsões:

O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação

e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da “subjetividade”, onde originam relações de dominação (ADORNO, 1959/2000, p. 19).

Adorno analisa a importância central das relações sociais na organização e funcionamento da sociedade. As dinâmicas de poder, a hierarquia, influenciam a interação entre indivíduos e grupos, conquistando um papel fundamental na determinação dos rumos sociais e individuais.

Adorno está apontando para a influência persistente das pulsões na sociedade e nas relações humanas. Isso sugere que mesmo em contextos sociais altamente desenvolvidos, os aspectos mais primitivos e irracionais da natureza humana ainda podem ter um impacto profundo. Para o teórico, são importantes as contribuições de Karl Marx e Sigmund Freud na análise das limitações do progresso humano e na compreensão das forças que impedem o esclarecimento e a emancipação individuais e sociais. Marx explorou as estruturas econômicas e as relações de classe que podem restringir o progresso, enquanto Freud investigou os aspectos psicológicos e inconscientes que influenciam o comportamento humano.

Na alienação, os sujeitos podem se sentir desconectados de si mesmos, dos outros e do mundo ao seu redor; essa alienação generalizada pode levar à dissolução da experiência formativa, ou seja, à perda da capacidade de aprendizado, crescimento e desenvolvimento pessoal.

As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da subjetividade, onde originam relações de dominação, e operam, também, nas percepções, emoções e experiências individuais.

Em resumo, a citação de Adorno ressalta a interconexão complexa entre fatores sociais, econômicos e psicológicos, que moldam a sociedade e a experiência humana. Ele ressalta como as relações sociais influenciam não apenas as estruturas materiais, mas as percepções individuais, a alienação e as dinâmicas de poder. Isso reflete a abordagem crítica e multidisciplinar da Escola de Frankfurt, ao examinar as complexidades da vida social e cultural.

As regras e instruções que se postulam como necessárias à formação da razão, como cuidar para disciplinar, moralizar e formar para criar um sujeito bom, são

elementos que geram impasses e que instalam a angústia no sujeito e o mal-estar presente na cultura. “A formação que, por fim, conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (ADORNO, 1959/2000, p. 19).

Para o autor, os modos de produção econômica exercem domínio sobre a subjetividade, o próprio sujeito faz de si um objeto na ordem civilizatória.

Nesta perspectiva, podemos citar o entusiasmo do advento da revolução burguesa de emancipação, no qual a formação de consciência era importante para o desenvolvimento do sujeito como empresário, gerente ou proprietário, o que deveria conduzir à formação de uma sociedade de sujeitos livres e seguros de sua própria consciência. A emancipação, assim,

[...] precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês. A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia (ADORNO, 1959/2000, p. 180).

O adaptar-se condiciona a existência individual e coletiva, de modo a enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma visão de mundo, uma compreensão da realidade.

No ensaio “Teoria da Semicultura”, publicado em 1959, Adorno evidencia que a sociedade inteiramente adaptada se identificaria com a história darwinista, baseada na lei do mais forte. A importância que outrora se punha na autonomia, como a capacidade do sujeito de fazer escolhas e ser senhor de si, se tornou, em tempos de neoliberalismo, em seu avesso.

Para o autor, a formação cultural necessita da liberdade para poder ir além da adaptação.

A sociedade inteiramente adaptada é o que na história do espírito demonstra este conceito: mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest*. Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou

da natureza de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada coloca-se em contradição com o seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 1959/1996, p. 390).

A crise na formação cultural se verifica quando as condições estabelecidas para a formação apenas permitem ao sujeito se adaptar às organizações sociais, para isso, deixando de lado suas próprias crenças, verdades e valores. No ensaio, Adorno (1959/1996, p. 405), descreve que: “o espírito da semiformação cultural pregou o conformismo [...] firmou-se o assentimento ao já existente, e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua própria justificação”. O autor alude que para alcançar a autonomia é preciso que o sujeito, partindo de seu entendimento de formação, e mesmo condicionado às esferas de poderes, tenha a capacidade de fazer escolhas para se libertar dessa tutela.

A dominação política de uma classe sobre a outra se organiza de forma primária pelas forças do Estado. Um exemplo disto é o surgimento da classe burguesa, que, por meio do abrigo mercantil de exploração da mão de obra barata da classe trabalhadora, passou a controlar os meios de produção, de comunicação e também os meios artísticos.

Adorno está discutindo como, durante o processo de mudança social e cultural, certos elementos da sociedade feudal passaram por uma transformação radical, perderam suas características tradicionais e determinações específicas. Eles se emanciparam das estruturas sociais e conceituais que os definiam anteriormente.

Caracteres ou tipos sociais do feudalismo, como o fidalgo e o gentleman, e especialmente a antiga erudição teológica, despiram-se de seu ser tradicionais e de suas determinações específicas e emanciparam-se de suas unidades vitais, de que até então, tinham estado impregnados. A formação tornou-se objeto de reflexão, e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais [...] (ADORNO, 1959/1996, p. 391).

Na questão, trata da transformação dos caracteres ou tipos sociais do feudalismo e da antiga erudição teológica no contexto da transição para a sociedade burguesa. O autor nos alerta acerca da ideia de que a transformação e reflexão sobre esses elementos culturais e sociais seriam um precursor ou uma característica da

sociedade burguesa emergente, na qual as pessoas são consideradas livres e iguais, em contraste com as estruturas rígidas e hierárquicas do feudalismo.

Em resumo, Adorno (1959/1996) explicita como a mudança social e cultural levou à transformação de elementos feudais e teológicos, levando a uma reflexão consciente sobre a formação e a purificação desses elementos. Ele também sugere que essa transformação está relacionada ao surgimento da sociedade burguesa, com seus princípios de liberdade e igualdade.

Todavia, o que se percebeu na práxis da formação cultural, quando ela passa a ser apenas entendida como a conformação à realidade, acaba por se converter em um culto sobre o próprio ego, um aspecto ideológico do espírito como um objeto de fetiche ao sistema econômico.

Com a intenção de nos distanciarmos da ideologia e da ingenuidade, é importante considerarmos que a formação, sozinha, não será suficiente para o alcance de um sujeito livre e consciente de si, lembrando que o desenvolvimento do modelo econômico burguês se consolidou para além do modelo feudal pelo fato de tornar-se uma força política quando passou a questionar as estruturas do velho sistema.

Contudo, a promessa do frescor das ideias burguesas não fluiu como o esperado para a classe operária. Com a concretude da sociedade burguesa, as transformações foram inevitáveis para a contenção da chamada sociedade de classes. Além da exploração econômica, foi negada, também, a formação cultural aos proletários; as condições de vida e de trabalho, e a divisão por classe a que foram submetidos, os mantiveram no vértice para a cisão e a ruptura desta exploração. Nesse sentido, compreendemos que a consciência de classe, ainda que debilitada, é uma maneira de se evitar a semiformação, mesmo estando tão fortemente crivada pelas relações de produção.

Adorno (1959/1996, p. 395) aponta que “a estrutura social e a sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação”. Desta maneira, ajudam a manter neutralizados, por meio dos mecanismos de mercado, aqueles que foram excluídos da formação cultural.

Nesta mesma esteira, Adorno (1959/1996, p. 392) registra que, “quando as teorias socialistas se preocuparam em alertar nos proletariados a consciência de si

mesmos, o proletariado não se encontrava de maneira alguma, mais avançado subjetivamente que a burguesia”. Podemos perceber que o mundo moderno, que se assumia com características revolucionárias que se referiam à totalidade do sistema capitalista, não foi eficaz em cumprir com as demandas da sociedade.

A emancipação, que fora possível em alguns setores, não ocorreu em outros espaços. É importante evidenciar que não estamos tratando de problemas específicos e nem isolados, são elementos sociais e políticos que têm circunstâncias em comum, a determinação dos esforços e das transformações envolve fenômenos universais que exigem a reflexão e o enlace de questões da nossa própria experiência de sociedade.

Um sujeito não se forma sem o outro; para que o processo de formação se torne um instrumento de esclarecimento, a formação cultural precisa ir além da experiência formativa do mercado, pois esta última não possibilita um caráter emancipatório do individual sobre o mundo externo, apenas acentua a relação de forças econômicas, sem reconhecer os pressupostos das demais instâncias da vida.

Porém, aquela identificação tende a fracassar, porque o ser singular nada recebe em relação às formas e estruturas de uma sociedade virtualmente desqualificadas pela onipotência do princípio de troca – nada sobre o qual, com certa proteção, pudesse identificar-se de alguma forma, nada sobre o qual pudesse formar-se em sua razão propriamente dita. Por outro lado, o poder da totalidade sobre o indivíduo prosperou sob tal desproporção que tem que produzir em si esse vazio de forma. O que antes estava de tal modo configurado que os sujeitos poderiam conseguir aí sua imagem problemática, que fosse, têm essa origem; porém eles estão tão destituídos de liberdade que sua vida conjunta não se articula com a verdadeira, pois lhe falta o apoio necessário em si mesmos (ADORNO, 1959/1996, p. 396-397).

Em análise aos apontamentos de Adorno sobre a formação cultural é preciso que tenhamos atenção no que diz respeito ao conceito de semiformação, que é algo totalmente diferente da não cultura. A pseudocultura tende a transformar elementos culturais complexos em algo simplificado e banal, muitas vezes, perdendo a riqueza e a complexidade das expressões culturais originais.

Adorno estava preocupado com os efeitos da pseudocultura na sociedade, argumentando que ela resultava em uma relação passiva com a cultura, em que as pessoas eram meros consumidores de entretenimento e informação pré-embalados. Ele via essa superficialidade cultural como parte de um processo mais amplo de

alienação e desumanização, no qual os indivíduos perdiam a capacidade de pensar criticamente e se envolver com questões sociais e políticas de maneira significativa.

Para o autor, a pseudocultura representa uma forma de cultura superficial e comercializada, que contribui para a alienação e a passividade do público, em vez de promover o desenvolvimento humano e a participação ativa na sociedade.

As relações de poder entre aqueles que ditam e aqueles que obedecem, de maneira alguma permitem a elevação e aprofundamento espiritual dos envolvidos. As opressões não proporcionam nem o vislumbre da liberdade. A memória e a tradição histórica de manutenção dos bens culturais e, assim, a efetivação da formação de consciência, perderam sua expressão e relevância. Emancipar-se, no mundo contemporâneo, tomou um sentido de rebelar-se contra a ordem do sistema e crenças, uma realidade que desconsidera a identidade do espírito para uma identidade do social, tende a restringir o princípio da formação que se perde em detrimento das qualificações e normas de uma sociedade racional que se apoia na tecnicidade de valores de troca e também na compra e venda do próprio espírito como mercadoria.

Trilhando o pensamento de Adorno, a formação cultural é herdeira do antigo ideal de esclarecimento kantiano. No entanto, ela não se realiza somente contando com a liberdade subjetiva, caso persistam as condições que a negam.

A formação esquia-se do autodidatismo, é de árdua conquista pelos próprios punhos e, se adquirida, tende à má posse. Mas, justamente, porque escapa da vontade, está envolvida no culpável contexto do privilégio. Apenas não necessitam adquiri-la, nem possuí-la, aqueles que, a todos os títulos já a possuem. Dessa maneira, cai-se na dialética da liberdade e da falta de liberdade (ADORNO, 1959/1996, p. 399).

Na citação, podemos verificar a complexa relação entre formação intelectual, autodidatismo e liberdade. Para o autor, a formação intelectual, isto é, o desenvolvimento de conhecimentos por meio da educação formal, não é algo que é facilmente adquirido por conta própria e, além disto, mesmo quando alguém adquire essa formação, ela pode não ser bem utilizada ou valorizada. A formação está frequentemente ligada a um contexto de privilégio, em que algumas pessoas têm mais oportunidades e recursos para adquirir essa formação do que outras. Isso cria uma

situação problemática, em que a falta de acesso a oportunidades educacionais adequadas pode resultar em desigualdades de conhecimento.

Adorno também aponta para um paradoxo: aqueles que já possuem uma formação privilegiada, muitas vezes, não precisam fazer um esforço especial para adquiri-la, porque ela já lhes é proporcionada. Isso reforça a ideia de que a formação está intimamente ligada ao privilégio, criando uma divisão entre aqueles que têm acesso facilitado à educação e aqueles que não têm.

Por um lado, a formação é vista como um caminho para a liberdade intelectual e o desenvolvimento pessoal. Por outro, a falta de acesso igualitário à formação cria uma restrição à liberdade, perpetuando desigualdades e limitando as oportunidades de algumas pessoas. Em resumo, o autor argumenta que a formação intelectual não é apenas uma questão de esforço individual, mas também está profundamente enraizada no contexto social, econômico e educacional em que as pessoas estão inseridas. Ele destaca como a falta de acesso à formação cria um ciclo de privilégio e desigualdade, afetando a liberdade individual e a capacidade de realização.

É notório que os processos formativos que estipulam a consciência de liberdade como um valor de produtividade acabam por produzir a sua falta, não existe meio sentido, meio experimentado, que constitua a formação; informações que penetram na consciência sem relacionar seu sentido a sua continuidade, acabam por fortalecer o seu caráter automático, sujeitadas, assim, à perda de autonomia e consciência. Por exemplo, um iniciante que se lançar à ética de Spinoza com carente propriedade de cogitar seu intuito, diz Adorno (1959/1996), certamente compreenderá o diálogo com um certo grau de arbitrariedade e dogmatismo e dificilmente acrescentará valor cultural. Ademais, tem-se o imaginário de que sujeitos dotados de gênio e talento realizem suas obras por si mesmos, o que não passa de ilusão, tudo o que se postula de formação foi apreendido por conjecturas anteriores.

Por meio da identificação, a semicultura ofertou a todos que dela comungam um espaço exclusivista, o narcisismo coletivo para compensar a impotência social, o que simula uma participação junto ao coletivo, uma satisfação, ainda que mínima, dada a incapacidade dos sujeitos, e estes, ao mesmo tempo, colocam-se imaginariamente como seres de mais alto conhecimento.

Nas palavras de Adorno (1959/1996, p. 405) “o semiculto dedica-se à

conservação de si mesmo sem si mesmo”, procura a formação cultural ao mesmo tempo que se coloca em oposição a ela, negando as suas experiências.

E, ao julgar o inimigo, frequentemente escolhido ao acaso por alguém ou até inventado dos pés à cabeça, encharca-se até o extremo da rudeza, imposta objetivamente pelo naufrágio da cultura naquilo que a reclama. A semicultura é defensiva: exclui os contatos que poderiam trazer à luz algo do seu caráter suspeito. E o que dá origem às formas psicóticas de reação ao social não é a complexidade e, sim a alienação, a psicose em si é alienação objetiva de que o sujeito se apropriou até o mais íntimo (ADORNO, 1959/1996, p. 407).

A estrutura que sustenta o semiculto prospera ao criar inimigos que se contrapõem aos seus objetivos, pois, no momento em que o semiformado não compreende a natureza do objeto ou não tem acesso ao mesmo, logo se volta contra ele ou então o transforma em fetiche, assim, a consciência alienada da semiformação ataca o que é diferente, com a intenção de tê-lo ou destruí-lo, e estipula seu contato imediatista com a realidade sem nenhuma reflexão crítica.

Bruno Pucci (2018), no artigo “A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo”, aponta que o ensaio sobre a “Teoria da Semiformação”, de Adorno, ainda pode ser muito importante para pensar a crise da formação cultural da atualidade. Esse autor atesta que Adorno expressa um diagnóstico da crise da formação cultural, sintomas que ultrapassam os métodos da educação, atingindo, de forma uníssona, a sociedade. O autor postula que os aspectos analisados por Adorno, no século passado, se apresentam com novas forças na contemporaneidade, e que é possível pensar a atualidade de uma formação que tem por base o modelo econômico neoliberal, com base no texto do filósofo alemão.

O termo *Bildung*, para os alemães, compreende duas esferas de tensão: a existência e a realidade, em outras palavras, a autonomia, que diz respeito ao espiritual, e a conformação, que se refere à integração do sujeito na sociedade. Pucci (2018) esclarece que Adorno a chama de ‘duplo caráter da cultura’:

Se, na análise de um fato cultural ou de uma atitude ética, se destaca apenas a ideia de cultura/ como sagrada, como elevação do espírito, em oposição à práxis, à vida real dos homens, então se absolutiza uma das dimensões da *Bildung*, que, no caso, se transforma em semiformação em espírito alienado [...] a dissociação entre o momento

de espírito e a integração nas relações sociais de produção é para Adorno uma das manifestações clarividentes de semiformação [...] por outro lado, se na Bildung se destaca unilateralmente o momento de adaptação, se a formação for entendida apenas como a conformação a vida real, então desfaz-se a tensão entre os dois polos e prevalece o momento do conformismo social (PUCCI, 2018, p. 597-598).

A semiformação não é definida como um meio caminho à formação e sim como um entrave a ela. Para Pucci (2018), em se tratando de formação cultural, não há um semientendido e sim um pseudoentendido.

A crise da formação cultural atingiu seu ápice na sociedade neoliberal; a semiformação é sua expressão primeira e sua roupagem inovadora e universal. É preciso tomar consciência dessa verdade e usar da força da negação e da intervenção na tentativa de lutar, em conjunto, pela formação (PUCCI, 2018, p. 613).

O ensaio sobre a semiformação foi elaborado em tempos de capitalismo do bem-estar social, em que o Estado promoveu intervenções decisivas no mercado. Assim, o supracitado autor aponta que as faces do capitalismo de Estado proporcionaram a deterioração da formação, pois o desenvolvimento da qualidade de aquisição sobre os bens materiais não beneficiou as coisas do espírito, nem a técnica e o nível de vida mais alto.

Além do mais, alude que, para Adorno, a perda de tradição resultou em uma carência de valores do espírito, as posições de autoridade que faziam a medição entre o tradicional e o real dos sujeitos, o desencanto pela memorização, a desvalorização da filosofia – esta, mesmo que idealista, permitia a provocação e o estranhamento; a semiformação enfraqueceu o desejo de ultrapassar a si mesmo, que transformou a formação cultural em norma de qualificação administrativa.

A semiformação presente no século XXI se manifesta de forma dominante no confinamento da consciência, o qual impede o acesso às experiências de formação. A cultura se tornou uma substância distante da realidade, ocupando uma posição ideológica que a localiza como algo apurado, de grau elevado e essencial, facilmente adulterado pela atrativa indústria cultural.

Uma situação que, para Adorno (2002), já se encontrava perceptível quando:

A cultura tornou-se ideológica não só como a quintessência das manifestações subjetivamente elaboradas pelo espírito objetivo, mas em maior medida, também como esfera da vida privada. Esta esconde, sob a importância e autonomia, o fato de que é mantida apenas como apêndice do processo social. A vida se transforma em ideologia da reificação, em máscara mortuária. É por isso que a tarefa da crítica, na maioria das vezes, não é tanto sair em busca de determinados grupos de interesse aos quais devem subordinar-se os fenômenos culturais, mas sim decifrar quais elementos da tendência geral da sociedade se manifestam através desses fenômenos, por meio dos quais se efetivam os interesses mais poderosos (ADORNO, 2002, p. 56).

O capitalismo neoliberal emancipou-se como uma política econômica que perpassa o mercado de trabalho, estende sua lógica e atinge todos os setores, tanto da vida pública, quanto nas esferas da vida privada, como um sistema normativo. O sujeito das massas não é capaz de se posicionar com aquilo que ele próprio acredita, seus sentidos e escolhas são adulterados pela atrativa indústria cultural, o que já se encontrava perceptível no capitalismo do bem-estar social.

O texto da "Teoria da Semiformação" (1960), tem sua escrita em um momento em que a Alemanha se contrapunha incisivamente a seu passado, com incentivos e intervenções do Estado na cultura e no social, abarcando a classe trabalhadora. Em nossa época, ou seja, no século XXI, o capitalismo assumiu progressivamente nova forma de inserção, mais autoritária e opressiva, com respaldo nas ciências e das tecnologias digitais, em detrimento das conquistas sociais dos trabalhadores.

Uma postulação indispensável ao conceito de formação cultural é a tensão entre autonomia e adaptação. Pucci (2018) afirma que o neoliberalismo se configura de forma totalitária na realidade, na existência e na natureza dos sujeitos, uma ontologia da semiformação. Se nos primórdios do capitalismo este se revelava para o bem-estar social, no qual as trocas compreendiam questões relacionadas ao todo social, o neoliberalismo nos direciona à inteira adaptação e à disputa do êxito e poder individual.

Para ele, na atualidade, o todo exerce um poder sobre o individual, de tal modo que dificulta a autonomia e a emancipação.

Embora o conceito de formação tivesse sido gestado no contexto inicial da burguesia, quando este se apresenta historicamente como classe progressista, no evoluir do próprio modo de produção

capitalista prevaleceu, de formas diferentes, o poder da adaptação, do conformismo, sobre os momentos de autonomia, de emancipação. A luta insana pela sobrevivência da maioria e o processo de ideologização exercido sobre ela, fez imperar o incomensurável poder do todo sobre o individual (PUCCI, 2018, p. 603).

Todo sujeito, com o advento do neoliberalismo, passa a ser um empreendedor em potencial, suas potencialidades são direcionadas para a disputa do mercado, um ser dotado de competitividades e de dinamismo.

Pucci (2018) enfatiza aquilo que Adorno apontou em relação à realidade social do homem do pós-guerra:

Cerca de sessenta anos depois, o que a realidade social em que vivemos nos mostrou foi que a semiformação, em tempos de capitalismo neoliberal, se tornou mais do que uma ideologia, se tornou um *modus vivendi*, um *modus operandi*, que avança seus tentáculos em todas as dimensões do social e do individual. Talvez a “autorreflexão crítica sobre a semiformação”, proposta por Adorno e feita até agora, não tenha sido suficiente para fazê-la desmorrar-se (PUCCI, 2018, p. 610-611).

Tal situação nos remete ao clássico “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago (1995, p. 269), no qual o autor descreve a cegueira, simbolicamente, como uma pandemia, com todos os sentimentos que a acompanham. “Porque foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, Penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem”. A reflexão feita por Saramago segue ao encontro do termo ‘extinção’, usado nas críticas de Adorno que discorrem sobre a indústria cultural na sociedade moderna e sua capacidade de modificar a arte em mercadoria.

Adorno, em “Indústria cultural e sociedade” (2002, p. 34), atenta para o uso da cultura caracterizada como objeto de consumo, “a indústria cultural pode fazer o que quer da individualidade somente porque nela, e sempre, se reproduziu a íntima fratura da sociedade”. Nessa passagem, o autor observa como a cultura é tratada como um produto comercializável e consumível pela indústria cultural. Ele aponta para o fato de que a indústria cultural tem a capacidade de manipular e moldar a subjetividade das pessoas de acordo com seus interesses.

A expressão "a íntima fratura da sociedade" se refere às contradições e desigualdades presentes na estrutura social. Para Adorno, a sociedade já está fragmentada e desigual em sua natureza, e é essa fratura que permite à indústria cultural exercer seu poder sobre a vida privada das pessoas. A cultura é moldada e adaptada para se ajustar às conveniências e demandas da indústria, de modo que as pessoas podem ser influenciadas e manipuladas de maneira mais eficaz.

Em essência, o filósofo enfatiza que a indústria cultural capitaliza a divisão e as vulnerabilidades inerentes à sociedade, explorando-as para comercializar produtos culturais que moldam as atitudes, crenças e identidades individuais de acordo com os objetivos da indústria, em detrimento da verdadeira expressão autêntica e da autonomia das pessoas.

Seguindo as reflexões de Adorno (2002, p. 47), [...] "o espírito se ajusta à sua venalidade mercadológica, reproduzindo com isso as categorias sociais predominantes, como se assemelha, objetivamente, ao *status quo*, mesmo quando, subjetivamente, não se transforma em mercadoria", a cultura tem seu caráter estético banalizado, na medida em que sua finalidade é burlar a sensibilidade em nome do consumo coletivo.

[...] As malhas do todo são atadas cada vez mais conforme o modelo do ato de troca. Este permite à consciência individual cada vez menos espaço de manobra, passa a formá-la de antemão, de um modo cada vez mais radical, cortando-lhe a priori a possibilidade da diferença, que se degrada em mera nuance no interior da homogeneidade da oferta. Simultaneamente, a aparência de liberdade torna a reflexão sobre a própria não-liberdade incomparavelmente mais difícil do que antes, quando esta estava em contradição com uma não-liberdade manifesta, o que acaba reforçando a dependência. Esses momentos, em conjunto com a seleção social dos portadores do espírito, têm como resultado a regressão do espírito (ADORNO, 2002, p. 47).

Simultaneamente, a padronização e a massificação levam à industrialização cultural. Há, conseqüentemente, um esforço no sentido do extermínio da autonomia. Um exemplo disto são os ciberespaços, um dos primeiros campos ocupados pelo neoliberalismo. Sendo dominante e rápido, este sistema pode abandonar o velho mundo para aportar em transações muito mais fecundas e ágeis. A ocupação pelos meios tecnológicos se deu tanto na cidade quanto no campo, nas pequenas

propriedades como nos grandes latifúndios e, com certeza, já fez morada nas tribos indígenas, como nos quilombos com ideias e valores de dominação que, no entanto, continuam agindo como forças colonizadoras.

Como pondera Pucci (2018), o sistema da informação invade todos os setores:

O crescimento expressivo do agronegócio, por exemplo, o seu avanço sobre as terras públicas incluindo as indígenas e as unidades de preservação ambiental, a predominância das canções e das duplas sertanejas no campo das artes a, robustez, a funcionalidade das picapes multinacionais, demonstram com exuberância a vinculação estreita desse setor expansivo da economia com o sistema financeiro dominante e com o apoio explícito de nossos deputados federais e senadores, bem como das mídias dominantes (PUCCI, 2008, p. 606).

A formação cultural na atualidade é sobrepujada pela indústria cultural, as antigas garantias, conquistadas ainda no capitalismo tardio como direitos trabalhistas que asseguravam o descanso semanal e as férias que poderiam ser usadas para a formação da consciência, foram ocupadas pela indústria cinematográfica, transformados pelo neoliberalismo em negócios com altos lucros e com todo alarde de encantamento e de entretenimento.

Se há algo que se espera na formação cultural é a liberdade, a racionalidade e a emancipação, sabedores da complexidade que exige o processo de formação da consciência, sua razão não é apenas importante para a vida privada, mas para o desenvolvimento de uma sociedade em seu todo. Em tempos de neoliberalismo totalitário, no qual ecoam o controle e a opressão, se há alguma possibilidade, como meio para se opor e confrontar, sem dúvida, é a autorreflexão,

Partindo de uma perspectiva dialética de formação, a educação se posicionaria entre o que já foi constituído historicamente e as novas prerrogativas, que são indissolúveis no processo de emancipação.

Sob esta lógica, Adorno busca demonstrar que a formação cultural não se encontra afastada dos condicionantes sociais e econômicos. O termo alemão *Bildung*, se refere aos aspectos objetivos da cultura e o seu correlato, os subjetivos, mas ambos se veem hoje prejudicados e assim, regridem à pseudoformação, que é a *Halbbildung*. É neste sentido que o teórico adverte que tanto os aspectos subjetivos quanto os aspectos objetivos precisam ser modificados para o encontro da formação

cultural.

2.1 A influência do discurso neoliberal na educação

Em “A Nova Razão do Mundo”, de Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 07), as discursividades colocam em ação as formas de como os sujeitos se percebem e se constituem, [...] “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. O texto descreve o neoliberalismo como um projeto, com estratégias que visam modificar a sociedade e transformar o que é da ordem do humano.

Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo não é apenas uma abordagem econômica específica, mas também uma forma de governança que busca aplicar a lógica do mercado a todos os aspectos da vida. Isso inclui não apenas a economia, mas também a educação, a saúde, a política e outras esferas sociais. Segundo eles, o neoliberalismo busca promover a competição, a individualização e a maximização do lucro em todas as áreas da sociedade.

Além disso, os autores destacam que o neoliberalismo se baseia na ideia de que o mercado é a forma mais eficiente e racional de organizar a vida social. Isso leva a uma valorização do individualismo, da concorrência e da busca pelo interesse próprio, enquanto enfraquece as formas de solidariedade e cooperação social que eram mais proeminentes em outras abordagens políticas e econômicas. O neoliberalismo influenciou a política e a democracia, sublinhando a ascensão de um estado de competição no qual os sujeitos são frequentemente tratados como consumidores e a política é moldada pelos princípios do mercado.

Eles salientam, ainda, que o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica ou uma ideologia, mas uma forma de racionalidade que moldou a própria estrutura do mundo contemporâneo.

Melhor, como um modo de governo. Ficou demonstrado que o neoliberalismo, apesar dos desastres que engendra, possui uma notável capacidade de auto-fortalecimento. Ele fez surgir um sistema de normas e instituições que comprime as sociedades como um nó de força. As crises não são para ele uma ocasião para limitar-se, como aconteceu em meados do século XX, mas um meio de prosseguir cada vez com mais vigor sua trajetória de ilimitação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

Para os autores, o neoliberalismo é caracterizado como um conjunto de discursos e convenções que determinam um novo modo de governo, uma política que vai além da economia, provocando profundas implicações na maneira como os sujeitos se percebem, como a sociedade é organizada e como as relações sociais se efetivam.

[...] 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. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15).

Assim, as relações sociais, a formação das identidades e as próprias formas de consumo se tornam itinerários atravessados pelo discurso empresarial. Os autores prosseguem, alegando “[...] conhecimentos individuais e particulares são uns dos mais importantes [...] na medida em que permitem a realização de todas as pequenas mudanças permanentes às quais o indivíduo deve adaptar-se no mercado” (2016, p. 143).

Nessa prerrogativa, adaptar-se à racionalidade neoliberal tem por objetivo a formação voltada às competências para o mercado.

A coordenação do mercado tem como princípio a descoberta mútua dos planos individuais. O processo de mercado é como um cenário em que ignorantes isolados, ao interagir, pouco a pouco revelam uns aos outros as oportunidades que vão melhorar a situação de cada um. Se todo mundo soubesse tudo, haveria um ajuste imediato e tudo pararia. O mercado é um processo de aprendizagem contínua e adaptação

permanente (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145-146).

Os autores também apontam para o princípio de utilidade como discurso equalizante. Isto é, diferentes técnicas e abordagens estão contribuindo para a formação de um novo tipo de sujeito, que eles denominam de várias maneiras, como "sujeito empresarial", "sujeito neoliberal" ou "neossujeito"; já não estão se referindo às antigas práticas disciplinares que eram usadas para treinar corpos e moldar mentes através da coerção, como as disciplinas das instituições tradicionais. As técnicas do neoliberalismo visavam, sobretudo, tornar os sujeitos mais obedientes e controlados.

A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de "sujeito empresarial", "sujeito neoliberal" ou simplesmente neossujeito. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que exige que ele cumpra (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327, grifos dos autores).

O que está em voga não é apenas o controle dos corpos ou a restrição às ações, como nas disciplinas antigas, mas sim envolver e engajar a subjetividade de maneira a fazer o sujeito adotar voluntariamente as normas e práticas associadas ao neoliberalismo. Com isso, se internalizam os valores do neoliberalismo, como a busca pelo próprio interesse, a competição e a maximização do lucro, criando um novo tipo de sujeito, que não é apenas controlado de fora, mas que interioriza esses valores de tal forma que eles se tornam parte integrante de sua identidade e desejos.

Igualmente presente, encontramos o discurso neoliberal no campo da educação, um conjunto de ideias que reforçam seu prestígio e demonstram os benefícios da aquisição de competências quando presentes nos currículos escolares. "Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação [...] deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 149). Surge, assim, um regime de necessidades que determinam as formas como o sujeito irá se relacionar com o mundo, e, além disso, o responsabilizando pelo seu sucesso ou fracasso.

A atividade educativa enquanto um processo de construção de conhecimento sobre o sujeito e sobre o mundo, na atualidade, se encontra fortemente sob as premissas do sistema. Não se trata de negar a formação para o mercado de trabalho, no entanto, é notório que a escola do século XXI é o retrato de um currículo extenso que se volta somente para este e, em contrapartida, refuta as questões humanas.

Ainda conforme Dardot e Laval (2016, p. 149), “A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, [...] o combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina”. Trata-se de um complexo jogo de interações que tem a ver com o modo de vida e de como este sujeito se comporta. “As regras de conduta que possibilitam a formação de uma ordem espontânea do mercado são oriundas, portanto, não da vontade arbitrária de uns poucos homens, mas de um processo espontâneo de seleção que age em longo prazo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 164).

A formação de mentes é uma ferramenta a serviço do regime de poder do neoliberalismo, que racionaliza as questões sociais sob as grades da lógica do mercado e, como já mencionado anteriormente, atinge todas as relações, o que significa que a educação também se encontra sob seu domínio.

De acordo com isso,

Os indivíduos possuem conhecimentos limitados e fragmentários (constituídos mais de informações práticas e savoir-faire do que de conhecimentos racionais), por isso ninguém pode afirmar que detém, em dado momento, o conjunto dos conhecimentos dispersos entre os milhões de indivíduos que compõem a sociedade. No entanto, graças ao mecanismo do mercado, a combinação desses fragmentos espalhados gera resultados em toda a sociedade que não poderiam ser gerados de forma deliberada pela via de uma direção consciente (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 162).

Na conjuntura atual, assistimos a uma escola que se conforma e é instrumento útil ao regime de poder neoliberal, de sorte que a própria educação se transformou em produto de mercado. Neste descompasso, os valores culturais e intelectuais são pouco valorizados quando direcionados para o esclarecimento dos sujeitos. Qual seria a justificativa de se ensinar na escola conteúdos que tratam das artes e da cultura se o futuro empregado não precisa ser apreciador de arte? Trata-se de negar o senso crítico da massa trabalhadora, pois, com certeza, a possibilidade ao conhecimento

seria uma ferramenta que fugiria do controle.

Somos conhecedores de que as antigas autoridades perderam seus privilégios, as figuras do mestre, do líder e do educador, por exemplo, têm sua essência desprivilegiada, não representam, à época atual, uma figura com experiências pessoais e profissionais de modo a compartilhar o conhecimento.

Nessa perspectiva, podemos destacar aquilo que Hannah Arendt (1972) aponta em “A Crise na Educação”. Nessa obra, a autora aborda a relação entre a crise de autoridade na educação e a crise da tradição, enfatizando o papel do educador nesse contexto: “O ethos específico do princípio educativo está então em completo acordo com as convicções éticas e morais da sociedade no seu conjunto” (ARENDR, 1972, p. 12). Como vemos, a autora argumenta que o ethos, ou seja, a natureza, os valores e o caráter do princípio educativo e a forma como a educação é concebida, planejada e praticada, reflete os valores, princípios e ética que são amplamente aceitos e compartilhados por essa sociedade.

Por exemplo, se a sociedade valoriza a igualdade de oportunidades, a justiça social e a responsabilidade individual, o princípio educativo seguiria esses mesmos princípios. Estes princípios também estão relacionados com mudanças culturais e sociais que desafiam a autoridade estabelecida.

À vista disso, Arendt (1972) entende que

A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado (ARENDR, 1972, p. 12).

A autora pondera que a crise de autoridade na educação está relacionada com a maneira como a sociedade lida com o conhecimento e os valores transmitidos através das gerações anteriores. A crise de autoridade pode ser entendida como uma diminuição do respeito e reconhecimento tradicional que os educadores e instituições educacionais costumavam ter, o que pode estar relacionado às mudanças culturais e sociais estabelecidas.

Os educadores, ressalta a autora, enfrentam um desafio particular nesse

contexto. Eles têm a tarefa de mediar entre o antigo (tradição) e o novo (mudanças e inovações), atuando como ponte entre o conhecimento que foi formado ao longo do tempo e as necessidades e demandas atuais da sociedade.

Nesse sentido, a profissão de educador exige um respeito pelo passado. Isso significa que os educadores devem valorizar e compreender a importância da tradição, reconhecendo que ela contém conhecimentos e valores acumulados ao longo do tempo. Esse respeito pelo passado não implica uma aderência cega à tradição, mas sim em reconhecer sua relevância, enquanto se mantém aberto a novas perspectivas e mudanças necessárias para enfrentar as demandas da atualidade.

A verdadeira dificuldade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir. Há sólidas razões para isto. A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise da nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo, difícil para o educador arcar com este aspecto da crise moderna, pois é do seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo [...] (ARENDR, 1972, p. 243-244).

Não estamos afirmando o uso do conhecimento como uma ferramenta de autoridade e de conservadorismo ao passado, e sim, antes, como uma expressão do processo de responsabilização e proteção para com as gerações futuras, um aporte para o novo sem destruir a experiência do mundo velho.

Embora comporte um forte sistema de reprodução, a escola em tempos de crise da formação cultural é uma instituição que deve mediar o presente e o passado. Ademais, a educação, ainda que sob as intempéries do sistema, precisa ser conhecedora de sua responsabilidade e, assim, para a sua possibilidade à crítica e à emancipação. Arendt (1972) alerta sobre o compromisso de educar, indaga as problemáticas que envolvem os baixos índices de aprendizagens, situação esta que vai para além da espinhosa questão levantada pela autora, [...] “certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” (ARENDR, 1972, p. 222).

Ao mesmo tempo que questiona os motivos da educação estar em crise, ela

alude para o que podemos aprender com os desafios impostos na situação.

Uma crise na educação em qualquer ocasião originária seria preocupação, mesmo se não refletisse, como ocorre no presente caso, uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade moderna. A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, mas que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vida dos novos seres humanos (ARENDR, 1972, p. 234).

Se os processos educativos se dão nos mais distintos espaços sociais, a escola é um destes espaços, destinada a socializar os saberes e as vivências. Aprender é uma relação conjunta de dialogicidade que proporciona a tomada de consciência de si e do mundo; o aprendizado se dá na problemática com o mundo, com o enfrentamento do que está posto. A educação tem a função de mediadora na inserção do estudante na sua própria dimensão histórica.

Pucci (2018, p. 601) entende que “[...] o homem de massa não pensa com a própria cabeça, não fala com a própria boca, os meios de comunicação pensam e falam por ele. Seus sentidos são adulterados pelos insistentes apelos sonoros da atraente sereia da indústria cultural”. É necessário deslocá-lo da sua posição de sujeito reprodutor, para a de sujeito reflexivo que fale de si, de seus afetos, angústias e seus desejos, na tentativa de ultrapassar patamares de poder já postos e perpetuados historicamente.

Cerca de sessenta anos depois, o que a realidade social que vivemos nos mostrou, foi que a semiformação em tempos de capitalismo neoliberal, se tornou mais que uma ideologia, se tornou um modus vivendi, um modus operandi, que avança seus tentáculos em todas as dimensões do social e do individual. Talvez a ‘autorreflexão crítica sobre a semiformação’, proposta por Adorno, e feita até agora, não tenha sido suficiente para fazê-la desmorronar-se (PUCCI, 2018, p. 610-611).

Para esse autor, a ideia de semiformação no contexto do capitalismo neoliberal se tornou mais do que uma ideologia, transformou-se em um estilo de vida e, em abordagem operacional que permeia todas as esferas da sociedade e da vida individual.

A semiformação refere-se a um tipo de educação ou formação que não é totalmente completa, profunda ou crítica. É uma espécie de conhecimento superficial que muitas vezes é promovido ou resultante das estruturas educacionais e culturais do capitalismo neoliberal. Esse termo sugere a ideia de uma formação que não atinge um nível completo de formação intelectual ou crítica, possivelmente devido à influência das pressões comerciais, culturais e políticas presentes na sociedade contemporânea.

Pucci (2018) argumenta que, apesar dos esforços de autorreflexão crítica sobre a semiformação, conforme proposto por pensadores como Adorno, essa abordagem educacional e cultural não colapsou ou desmoronou, como se poderia esperar. Em outras palavras, mesmo com a análise crítica e conscientização sobre os limites da semiformação, ela continua a persistir e a influenciar tanto a sociedade como um todo quanto a vida individual das pessoas.

No contexto do capitalismo neoliberal, que enfatiza a competição, a eficiência e a busca pelo lucro, a semiformação pode estar ligada à priorização do conhecimento utilitário em detrimento de uma educação mais ampla e crítica. Isso pode levar a uma sociedade na qual os sujeitos possuem conhecimentos fragmentados, superficiais e, muitas vezes, voltados apenas para objetivos pragmáticos imediatos, em vez de uma compreensão profunda e holística do mundo.

A razão e a lógica da formação, que deveriam ter por premissa a autorreflexão, se modificam em benefício próprio ou para a adaptação ao sistema. Conforme já citamos na leitura de Adorno, em “Teoria da Semiformação” (1959), a crise no sistema educacional se explica quando a formação se destina somente para as competências voltadas às categorias da razão instrumental e da lógica mercantilista.

Reduzir as expressões de identidade e subjetividade, bem como normatizar modelos de comportamento sem considerar as relações interpessoais e como estas impulsionam o desejo de aprender, é o mesmo que promover a sua exclusão no processo escolar. Nessa lógica, a educação se propõe a formar um futuro empreendedor/trabalhador, ao passo que as questões que dizem respeito ao humano, ganham um semblante de algo muito genérico, em que afetos e emoções são sufocados e pertencentes ao fracassado.

No que tange aos limites da formação do professor, Pucci (2018, p. 609) afirma

que “eles, os docentes, se tornaram agora, ‘guias, tutores e mediadores’, que deverão colaborar com o gestor, na condução objetiva da escola”. Ele observa que os professores passaram por uma mudança em seus papéis tradicionais. Em vez de serem apenas transmissores de conhecimento, os docentes agora são vistos como “guias, tutores e mediadores”.

No entanto, também é importante considerar que essa mudança de papel pode trazer desafios para os professores, pois exige novas habilidades, competências e uma abordagem diferente em comparação com o modelo mais tradicional de ensino. Logo, ao discutir os limites da formação do professor, o autor parece apontar para as mudanças no papel dos professores e como essas mudanças podem afetar sua formação e suas responsabilidades.

Em “Temas Básicos da Sociologia”, Adorno e Horkheimer (1973) sublinham os atritos entre as estruturas da cultura material e a cultura espiritual:

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo que está enfastiado. Ao serem reproduzidas, as situações desesperadas que estão sempre a desgastar os espectadores em seu dia a dia tornam-se, não se sabe como, a promessa de que é possível continuar a viver. Basta se dar conta de sua própria nulidade, subscrever a derrota – e já estamos integrados (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 125).

Na citação acima, o sujeito é atravessado pela civilização, uma sociedade que queira proporcionar uma crítica à liberdade e emancipação não pode separar as questões de demanda que tratam do eu e da massa como um processo de formação dissociado. Quando há visão analítica, ela nos faz questionar parâmetros já estabelecidos da realidade, é neste sentido que os autores definem que os sujeitos do neoliberalismo são como um personagem sem singularidade.

A definição do homem como pessoa implica que, no âmbito das condições sociais em que vive e antes de consciência de si, o homem deve sempre representar determinados papéis como semelhantes aos de outros. Em consequência destes papéis e em relação com seus

semelhantes, ele é o que é, [...] para procurar em cada um o seu significado único e absoluto, não conseguiria chegar ao indivíduo puro, em sua singularidade indefinível, mas apenas um ponto de referência sumamente abstrato que, por seu turno, adquiriria significado em relação ao contexto social, entendido como princípio abstrato da unidade da sociedade [...] A sua vida só adquire sentido nesta correlação, em condições sociais específicas; e só em relação ao contexto é que a máscara social do personagem também é um indivíduo (ADORNO, HORKHEIMER, 1973, p. 48).

Diante desta questão, os teóricos demonstram a peculiar relação entre civilização e cultura, como uma questão que se efetiva em conjunto, e apontam para o conceito de civilização elaborado por Freud, na obra “O mal-estar na civilização”, (1930-1936), na qual esclarece o antagonismo permanente entre as exigências da pulsão e as restrições impostas pela cultura. Para o psicanalista, os sujeitos não questionam suas experiências de vida, que são resultantes do convívio em sociedade, aderem ao conteúdo como sendo algo impossível de mudança.

Freud aborda uma série de questões relacionadas à natureza da sociedade humana e ao conflito entre os impulsos individuais e as demandas da civilização. O foco principal do livro é explorar as tensões e os paradoxos que surgem quando os instintos humanos básicos colidem com as estruturas sociais e culturais.

Argumenta que a civilização impõe restrições aos desejos e impulsos humanos, a fim de promover a coexistência pacífica e a organização social. No entanto, essa contenção dos impulsos naturais pode levar a conflitos internos, ansiedade e insatisfação pessoal, o que ele chama de "mal-estar". Os impulsos considerados socialmente agressivos e inatos precisam ser controlados para manter a ordem social. Assim, esses impulsos podem ser redirecionados e sublimados para atividades socialmente aceitáveis, como o trabalho, a criação artística e outras formas de expressão cultural.

É importante também pontuarmos a relação entre sujeito e sociedade. Freud explora como a cultura, a religião, as normas sociais e as instituições afetam o indivíduo e moldam suas identidades e comportamentos. Ele também discute a questão da religião como uma tentativa de lidar com a angústia existencial e o desconhecido, oferecendo uma estrutura para lidar com os mistérios da vida e da morte.

“O mal-estar na civilização” de Freud foca na tensão entre os instintos e as

demandas da sociedade civilizada, examinando como essa tensão pode levar ao desconforto psicológico e à busca de mecanismos de adaptação e sublimação.

Fica-se assim com a impressão de que a cultura é algo imposto a uma maioria recalcitrante por uma minoria que soube se apropriar dos meios de poder e de coerção. Obviamente, é fácil supor que essas dificuldades não estão ligadas à natureza da própria cultura, mas que são condicionadas às imperfeições das formas de cultura até agora desenvolvidas. Não é difícil, de fato, indicar esses defeitos. Enquanto a humanidade fez progressos contínuos no que diz respeito à dominação da natureza e pode esperar outros ainda maiores, não é possível constatar com segurança um progresso análogo na regulação dos assuntos humanos, e é provável que em todas as épocas, tal como ocorre agora novamente, muitas pessoas tenham se perguntado se vale mesmo a pena defender essa parcela da aquisição cultural. É de se acreditar que teria de ser possível uma nova regulação das relações humanas que fizesse secar as fontes do descontentamento com a cultura, na medida em que esta renunciasse à coerção e à repressão dos impulsos, de modo que os homens, sem serem perturbados por disputas interiores, pudessem se dedicar à obtenção de bens e ao seu usufruto (FREUD, 1936/2016, p. 23).

A relação entre cultura, poder, coerção e insatisfação humana, presentes na cultura, muitas vezes parece ser imposta a uma maioria relutante por uma minoria que detém o controle sobre os meios de poder e coerção. Isso sugere uma visão crítica da cultura como algo que pode ser usado para controlar e direcionar as pessoas, possivelmente em detrimento de seus impulsos naturais.

Freud reconhece que as dificuldades e insatisfações que surgem na vida cultural não necessariamente estão enraizadas na própria natureza da cultura, mas podem ser atribuídas às imperfeições das formas de cultura que foram desenvolvidas até aquele momento. Ele sugere que é possível apontar falhas nessas formas culturais que levam a conflitos internos e insatisfações pessoais.

O autor também destaca o contraste entre o progresso contínuo da humanidade na dominação da natureza e a falta de um progresso similar na regulação dos assuntos humanos, observando que, apesar dos avanços tecnológicos e científicos, as relações humanas e a organização social continuam sendo fontes de descontentamento e conflito. Ele sugere que a busca pela obtenção e usufruto de bens materiais pode ser um caminho para reduzir esse descontentamento, desde que a cultura seja remodelada para não reprimir impulsos naturais.

Freud contempla a possibilidade de uma cultura que permita uma autêntica expressão dos impulsos humanos, sem a necessidade de coerção ou repressão excessiva. Para ele, se a cultura fosse repensada de forma a permitir uma regulação mais saudável das relações humanas, as fontes de insatisfação com a cultura poderiam ser mitigadas.

Nexos como estes revelam que a crise da formação cultural se manifesta na formação subjetiva, o mesmo acontece com os sistemas de ensino, e os processos pedagógicos que permanecem e reproduzem relações cegas que não contemplam a existência, ou, na sua maior parte, afirmam que a vida real deva ser um modelo de total adaptação e conformação ao sistema.

O desprezo pela figura do professor é o desprezo pelo próprio espírito da educação. Por exemplo, é comum ouvir que o docente escolheu a profissão por vocação ou por ser um ser bondoso, o imaginário que se constitui sobre a dinâmica da profissão do educador o retira até da vida erótica, principalmente quando este desenvolve seu trabalho com crianças.

Segundo os estudos da Teoria Crítica e da Teoria Psicanalítica, que discutem as possibilidades e os limites do desenvolvimento da sociedade e da personalidade dos sujeitos, as experiências primeiras que o estudante traz para a escola são fatores relevantes para a socialização das novas relações que servirão de aporte para constituição do conhecimento e que têm função primordial para se analisar a educação dentro da escola e como esta reverbera fora dela.

Para Freud, Marx e os frankfurtianos, a alienação e a recusa da experiência possibilitaram que o neoliberalismo se tornasse um sistema que a tudo devora e sobrepuja, a formação que deveria se voltar à emancipação passou a ser uma mera adaptação à realidade e, nesta mesma direção, se encontra a educação.

2.2 Emancipação e educação: um vínculo com o laço social

Os debates referentes à emancipação, na atualidade, fazem parte, há algum tempo, dos espaços que se dispõem a dialogar com as dimensões que envolvem os contextos socioculturais. Logo, partindo do entendimento de que existe um sistema social que impõe uma ordem e dominação, necessário se faz formar sujeitos com

possibilidades de emancipação para além da adaptação.

A palavra emancipação vem sendo citada nesta pesquisa e com isso é oportuno discorrermos sobre este tema, conduzindo a reflexão sobre o papel da educação e sua relação com a sociedade.

Quando nos referimos ao conceito de emancipação no contexto cultural do termo, estamos nos voltando ao sujeito consciente de si como ser contingente e histórico, bem como um alguém destacado do outro, mas que, no entanto, necessita deste para a sua não-identificação. Compreender a concepção de emancipação a partir do contexto histórico, caracteriza tanto uma condição situacional, que envolve o sujeito a sua tomada de decisão, quanto a percepção do espaço do “eu” enquanto objeto.

Immanuel Kant, no ensaio “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, publicado em 1783, aborda o tema do esclarecimento (ou "Aufklärung", em alemão), que foi um movimento intelectual e cultural que emergiu na Europa durante o século XVIII. O filósofo iluminista destaca que a liberdade e a natureza humana são contrárias e que o esclarecimento é a saída do ser humano de sua própria minoridade, que é a incapacidade de usar sua própria razão sem a orientação de outros, “a saída do homem da minoridade da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2013, p. 08). É necessário que os sujeitos se libertem das restrições do pensamento tradicional, da autoridade dogmática e das superstições, e se apoiem na razão como guia para suas ações e decisões.

É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decide acerca de meu regime, etc., não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa (KANT, 2013, p. 01).

O autor também enfatiza a importância da liberdade de expressão e da crítica na busca pelo esclarecimento. Ele argumenta que uma sociedade esclarecida é aquela em que os sujeitos têm a liberdade de expressar suas opiniões, de modo a usarem a sua própria razão e pensamento crítico.

É nessa frente de embates entre a realidade da organização coletiva do desejo e o próprio desejo emancipatório, para além da alienação e da identificação imaginária, que Vladimir Safatle (2020), em “Maneiras de transformar o mundo: Lacan, política e emancipação”, dialoga a partir de matrizes do marxismo e da psicanálise.

O autor chama a atenção para a ascensão conservadora dos regimes.

Desde sua criação, a psicanálise implicou modificações profundas naquilo que entendemos por política. Não podemos falar de política da mesma forma antes e depois da psicanálise. Na medida em que a psicanálise moldou a sensibilidade social contemporânea a respeito dos processos de socialização dos desejos e das pulsões, ela necessariamente influenciou os modos de problematização das configurações sociais aí produzidas. Não será possível compreender a transformação da sexualidade, da corporeidade, da memória em problemas políticos maiores dos séculos XX e XXI sem levar em conta o impacto social da psicanálise em nosso horizonte de crítica social (SAFATLE, 2020, p. 132).

Na obra, o autor registra que a psicanálise modificou a leitura ocidental do que compreendemos por política, redimensionando a finalidade da crítica social ao tematizar a sociedade inconsciente de si mesma.

Tratava-se de mostrar como ela nos permitiu pensar em outras bases o processo de emancipação social. Essa é uma dimensão muitas vezes ignorada, no entanto decisiva. A psicanálise é solidária do redimensionamento da noção de emancipação, ao conservar a temática de uma liberdade possível, de uma crítica possível da alienação, mas impedindo-a de ser pensada como a realização social da autonomia da consciência. A noção psicanalítica de inconsciente nos obriga à reformulação profunda do conceito de autonomia, reformulação a respeito da qual ainda não medimos de forma efetiva suas consequências (SAFATLE, 2020, p. 134).

A citação acima nos pondera que a liberdade não é apenas uma questão de escolhas conscientes, mas também está relacionada às dinâmicas inconscientes que moldam nossos pensamentos e comportamentos. Portanto, a busca pela emancipação social não deve se limitar a mudanças visíveis e conscientes, mas também deve levar em consideração os processos psicológicos.

A autonomia, na perspectiva psicanalítica, não é apenas a capacidade de fazer escolhas conscientes, envolve, igualmente, o reconhecimento e a integração das

partes inconscientes. Isso significa que a busca pela emancipação social deve compreender não apenas a liberdade de escolha, mas também o autoconhecimento e a compreensão de nossos impulsos e motivações inconscientes.

A busca pela emancipação não se limita a mudanças superficiais, abarca uma profunda transformação pessoal e social. Os regimes que condicionam a sujeição, a identificação, a transferência, são fenômenos sociais que são necessários à observação da psicanálise, visto que ela oferece uma lente crítica para examinar e desafiar as estruturas de poder. Ao examinar as dimensões inconscientes do pensamento e do comportamento humano, podemos pontuar situações sobre as raízes psicológicas das estruturas sociais, normas e ideologias que podem estar em conflito com a emancipação social.

[...] ao se indagar sobre as formas da vida social, a psicanálise procurou sobretudo descrever os regimes de adesão à sujeição social, ou seja, a essa maneira de associar a própria instauração da vida psíquica, a constituição de suas instâncias a modalidades de adesão ao que nos faz sofrer. Pois a sujeição não poderia se dar apenas através da coerção, da violência direta, embora ela não deixe de apelar a tais expedientes, se necessário for. Há processos identificatórios, demandas de amor, expectativas de amparo, ou seja, há todo um circuito de afetos, com seus medos, esperanças, melancolias, que sustenta o poder, que dá ao poder a força de sujeitar sujeitos, de gerir suas expectativas e sofrimentos, e é desse circuito que a psicanálise fala. Nós paradoxalmente amamos aquilo que nos sujeita, e não seria de outra forma que tal sujeição conservaria sua força (SAFATLE, 2020, p. 133).

Ao tratar do conceito de identificação, o autor faz uma observação no que diz respeito à constituição do Eu: “Forma-se a personalidade através da socialização do indivíduo no interior de núcleos de interação como a família, as instituições sociais, o Estado” (SAFATLE, 2020, p.13). Salienta que a identificação é a internalização de moldes externos que, no entanto, também fundamentam as bases para a alienação.

[...] Desde Psicologia das massas e análise do Eu, de Freud, a psicanálise procura pensar os vínculos sociais e suas dinâmicas como vínculos de identificação. Essa é uma maneira de dizer que as relações de poder são necessariamente produtoras de sujeitos. Pois identificar-me é “fazer como”, assumir para mim uma forma exterior que me constitui [...] (SAFATLE, 2020, p. 28).

Ao analisar a citação, percebemos que os processos econômicos ditam as condutas e as dinâmicas para a autovalorização do próprio capital. Safatle (2020) reitera que Freud, desde a “Psicologia das massas e análise do Eu” (1921), explora as relações sociais e a suas dinâmicas como vínculos de identificação,

[...] as relações de poder são necessariamente produtoras de sujeitos. Pois identificar-me é ‘fazer como’, assumir para mim uma forma exterior que me constitui, que me conforma e define os caminhos de meu desenvolvimento [...] Eu não irei apenas copiar modelos ideais, eu irei internalizá-los [...] (SAFATLE, 2020, p. 28).

O autor posiciona a psicanálise enquanto possibilidade para a auto reflexão e ao encontro da emancipação, e explica que isso é possível por meio da fragmentação do eu rígido e narcísico.

[...] a possibilidade de vincular a clínica a processos de emancipação passará por estratégias de decomposição do Eu, para que outra forma de experiência de si e de agência possa emergir. A emancipação não aparece assim como a possibilidade de constituir uma individualidade almejada, como a possibilidade de ser um Eu, mas como a emancipação em relação ao Eu, a seus sistemas de resistência, em relação a sua condição de sintoma privilegiado, de ideologia privada. As palavras não poderiam ser mais claras [...] (SAFATLE, 2020, p. 29).

Uma das estratégias retóricas para promover o capitalismo, assegura esse autor, é retratar a produção de riqueza e bens como algo que satisfaz os interesses individuais. Além disso, o capitalismo naturaliza a competição e o empreendedorismo como traços inerentes ao comportamento humano; essa naturalização da psicologia humana, que se encaixa perfeitamente no sistema capitalista, cria uma forma de servidão social.

A crítica psicanalítica ao capitalismo se torna relevante ao desafiar essa psicologia naturalizada e ao mostrar como o capitalismo coloniza nosso prazer e nossos desejos, tornando-os dependentes do sistema econômico.

Neste sentido, Safatle (2020) enfatiza a necessidade de retirar esse gozo, ou prazer, do modo de produção capitalista, que molda nossa psicologia e nossa relação com o prazer de uma maneira que o torna dominante sobre nossas vidas, impondo-se sobre os desejos e a satisfação pessoal.

Faz parte das estratégias retóricas de adesão ao capitalismo definir a forma de produção de riquezas e bens como expressão da satisfação de interesses e de maximização de prazer, definir os imperativos de concorrência e empreendimento como expressão de traços naturalizados do comportamento humano. Nossa servidão social é fundada na naturalização de certa psicologia que serve de base à economia reinante. É na decomposição de tal fundamento psicológico da economia que a crítica psicanalítica ao capitalismo se insere. Ela nos lembra como o capitalismo coloniza nosso gozo, e nossa única alternativa é retirar tal gozo para fora do modo de produção que o coloniza (SAFATLE, 2020, p. 58).

As vicissitudes da vida cotidiana que podem, em uma análise superficial, parecer triviais, exercem formas que se manifestam em torno do objeto e entre si, algo que não é diferente nas relações mercadológicas, ou seja, tem seu valor estimado na atividade que é produzida. É necessário que a massa se sinta partícipe do sistema e, assim, ao ser dominada, acaba por se tornar objeto de manipulação.

Esse autor salienta, ainda, que a grande estratégia do mercado se firmou quando compreendeu que a organização do trabalho não se efetiva a partir da produção de um sistema de necessidades, mas a partir da valorização e determinação social de nosso desejo. O capitalismo impôs uma série de ideais de comportamento que permeiam todas as esferas da vida social. Esses ideais se baseiam na racionalização das ações com o objetivo de maximizar o desempenho e as intensidades.

No entanto, a psicanálise poderá expor de maneira precisa a “retórica” do Capital, suas estratégias de justificação das exigências de produção e trabalho a partir de um pretense enraizamento da economia em nossa psicologia. Pois a economia é a continuação da psicologia por outros meios. Faz parte das estratégias retóricas de adesão ao capitalismo definir a forma de produção de riquezas e bens como expressão da satisfação de interesses e de maximização de prazer, definir os imperativos de concorrência e empreendimento como expressão de traços naturalizados do comportamento humano. Nossa servidão social é fundada na naturalização de certa psicologia que serve de base à economia reinante. É na decomposição de tal fundamento psicológico da economia que a crítica psicanalítica ao capitalismo se insere. Ela nos lembra como o capitalismo coloniza nosso gozo, e nossa única alternativa é retirar tal gozo para fora do modo de produção que o coloniza (SAFATLE, 2020, p. 58).

O capitalismo, reflete o autor, teria mudado nossas formas de prazer em troca da própria servidão, os sujeitos são acometidos pela indiferença aos objetos sensíveis à subjetividade. O problema político indicado pela psicanálise se refere à questão de como os sujeitos consentem ou aceitam sua própria servidão no contexto do capitalismo.

Safatle (2020) sugere que as ações que buscam puramente maximizar o desempenho são organizadas de maneira semelhante às atividades econômicas que visam à extração de mais-valia, que é o cerne da acumulação de capital no sistema capitalista. Portanto, o capitalismo moldou não apenas a economia, mas também a mentalidade e o comportamento das pessoas, levando-as a adotar padrões de conduta que estão alinhados com a lógica de maximização de desempenho e, por extensão, com a acumulação de capital.

Dessa maneira, a psicanálise, como uma abordagem que investiga o funcionamento da mente e dos desejos humanos, herda o desafio de entender como os sujeitos consentem com essa dinâmica, muitas vezes servindo aos interesses do sistema capitalista, mesmo quando isso pode não ser do seu interesse real, e como essa submissão afeta seu comportamento e sua psicologia.

O problema político que a psicanálise herda da filosofia política moderna é: como os sujeitos assentem à sua própria servidão? [...] Entendamos melhor esse ponto. O capitalismo teria imposto a todas as esferas de reprodução social da vida, ideais de conduta que se baseiam na racionalização das ações a partir de uma dinâmica de maximização de performances e intensidades. Ações que visam à pura maximização de performances devem se organizar de maneira homóloga a atividades econômicas baseadas na extração da mais-valia e, por consequência, nos processos de autovalorização circular do Capital (SAFATLE, 2020, p. 60).

A questão apontada por Safatle sobre como os indivíduos assentem à sua própria servidão no contexto do capitalismo tem algumas relações com os apontamentos de Freud em "Psicologia de grupos e a análise do eu" (1921). Embora Freud não tenha se concentrado especificamente no capitalismo, ele explorou aspectos da psicologia humana que são relevantes para entender como os sujeitos se conformam a sistemas sociais e ideologias, incluindo sistemas econômicos, como o capitalismo. Esses apontamentos fornecem uma base teórica para entender como

os sujeitos podem se conformar e se submeter a sistemas. A psicanálise pode ser usada como uma ferramenta para examinar as complexidades da psicologia humana e como ela é moldada e influenciada pelos sistemas econômicos e sociais em que vivemos. Portanto, as questões levantadas por Safatle sobre a servidão no capitalismo podem ser analisadas à luz dos princípios freudianos sobre a psicologia individual e coletiva.

Freud analisou como os sujeitos, em grupos, tendem a identificar-se com uma autoridade ou líder, renunciando, frequentemente, à sua autonomia, em troca de uma sensação de segurança e pertencimento. Isso pode ser relacionado ao conceito de conformidade no contexto do capitalismo, onde as pessoas podem adotar comportamentos e valores que são incentivados pelo sistema para se ajustarem e terem sucesso nele.

Também introduziu o conceito de 'ideal do eu', que representa a imagem idealizada de quem uma pessoa deseja ser. As pressões sociais, incluindo as impostas pelo sistema capitalista, podem influenciar a formação desse 'ideal do eu', levando as pessoas a buscar características e comportamentos que são valorizados pela sociedade, não raramente, em detrimento de seus próprios desejos e necessidades.

A sociedade exerce pressões para reprimir os desejos e impulsos naturais das pessoas em nome da civilização e da conformidade social. Isso também pode ser aplicado ao contexto do capitalismo, onde as pessoas podem reprimir seus desejos pessoais, como tempo livre, para se dedicarem ao trabalho e ao consumo, em busca de sucesso e reconhecimento social.

O que chama a atenção de Freud se refere à influência do grupo e como o meio vai constituindo a forma de pensar e, sobremaneira, na forma de se relacionar. Ainda que o processo identificatório se dê de modo complexo, ele estrutura a história do sujeito. Um exemplo disto encontramos no amor ao líder, este como um objeto comum de libido, que é o direcionamento, e o que os une entre si é o fato de se reconhecerem em uma situação relativa ao mesmo. Ademais, a relação com este líder se constitui em uma identificação fundamentada na ordem e no autoritarismo.

Freud, em "O futuro de uma ilusão" (1927-1931), destaca que mesmo pessoas com alguma categoria de formação acabam por internalizar certos preceitos

civilizatórios e esses passam a ser seus ideais, aos quais priorizam seus esforços, em busca de satisfação.

Essa identificação das classes oprimidas com a classe que as dominam e explora é, contudo, apenas uma parte do todo maior. Isso porque, por outro lado, as classes oprimidas podem estar emocionalmente ligadas a seus senhores; apesar da sua hostilidade para com eles, podem ver neles os seus ideais. A menos que tais relações de tipo fundamentalmente satisfatório subsistam, é impossível compreender como uma série de civilizações sobreviveu por tão longo tempo, malgrado a justificável hostilidade de grandes massas humanas (FREUD, 1996, p. 23).

Desse modo, verificamos que em Freud os sujeitos do grupo são colocados no lugar do eu como um semelhante ao respectivo sujeito, e o líder é posto como objeto privilegiado de identificação que ocupa o lugar do ideal do eu. Na citação, Freud argumenta sobre as relações de poder e opressão entre diferentes classes sociais. Para o psicanalista, as classes oprimidas podem, de certa forma, estar emocionalmente ligadas às classes dominantes, mesmo que sintam hostilidade em relação a elas. Essa ligação emocional pode se manifestar porque as classes oprimidas podem ver nas classes dominantes seus ideais ou modelos a serem seguidos. Em outras palavras, podem aspirar a alcançar o status, o poder ou o estilo de vida das classes dominantes, mesmo que essa aspiração seja frustrada pela opressão que enfrentam.

Freud indica que essas relações complexas, que incluem sentimentos contraditórios de hostilidade e identificação com os opressores, desempenham um papel importante na sobrevivência de civilizações ao longo do tempo, apesar das tensões sociais e econômicas. Segundo ele, a menos que haja algum tipo de satisfação emocional fundamental nas relações entre as classes, é difícil entender como uma sociedade pode persistir e manter sua coesão interna, mesmo quando existem tensões evidentes entre diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, podemos mencionar as análises de Karl Marx, na obra “Contribuição à crítica da economia política” (2008), na qual os sujeitos entram em relações sociais contrárias à sua vontade em detrimento da sua existência e nem sempre têm consciência desta estrutura, somente respondem às forças produtivas materiais.

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura (MARX, 2008, p. 47-48).

Ou seja, a consciência que o sujeito tem sobre si é o resultado das contradições geradas pelas forças produtivas e a natureza das relações de produção que são provocadas nesta contradição.

Feita a abstração da brutal disjunção da produção e da distribuição, apesar de sua relação real, é de todo evidente, à primeira vista, que por diversificada que possa estar a distribuição nos diferentes graus da sociedade, deve ser possível, tanto para ela quanto para a produção, pôr em evidência caracteres comuns, e que não é menos possível confundir e extinguir todas as diferenças históricas em leis humanas gerais. O escravo, o servo, o operário assalariado, por exemplo, recebem todos (um quantum) de alimentos que lhes permite existir como escravo, como servo, como operário assalariado (MARX, 2008, p. 242).

Quando nos referimos aos modos de produção, estamos tratando, em determinado grau, do processo social de produção de consciência de sujeitos, o valor de troca passa a ser, assim, uma realidade dos valores destacados como determinantes de uma sociedade, que acaba por corresponder a uma qualidade de objetos, em que, no processo de troca, se formam proporções de qualidade e de valor.

Marx discute a ideia de que, apesar das diferentes formas de distribuição de bens materiais, é possível identificar certos elementos comuns a todas essas situações. De acordo com o filósofo, independentemente das diferenças históricas e das variáveis específicas de cada sistema econômico e social, há uma característica

comum que é compartilhada por todos esses grupos: a necessidade de receber uma quantidade mínima de alimentos e recursos para sobreviver. Isto é, para que um sujeito exista como escravo, servo ou operário assalariado, é necessário que ele receba um certo "quantum" de alimentos e recursos que permita sua subsistência dentro de sua respectiva condição social.

Apesar das diferenças superficiais entre essas classes sociais, todas elas são moldadas e limitadas pela necessidade básica de atender às necessidades de sobrevivência. Ele demonstra que, ao analisar essas questões em um nível mais profundo, encontram-se leis e padrões gerais que podem ser aplicados a todas as sociedades humanas, não obstante suas características específicas. Essa é uma parte central da análise de Marx sobre as relações de classe e a exploração no contexto do capitalismo.

É nesse ponto de vista que também Adorno (1959/1996) expõe o poder do aparato da dominação, como esta é capaz de convencer os sujeitos de que são libertos e autônomos da condição de outrora. Conforme o autor,

O espírito se converte de fato naquele aparato de dominação e de autocontrole, a título do que sempre foi desconhecido pela filosofia burguesa. Os ouvidos surdos que os dóceis proletários conservaram desde o mito não se constituíram em vantagem alguma, diante da imobilidade do mandante. Amadurecida até passar do ponto, a sociedade vive da imaturidade dos dominados. Quanto mais complicado e refinado o aparato social, econômico e científico, a serviço do qual o corpo fora destinado, desde muito, pelo sistema de produção, tanto mais pobres as vivências de que esse corpo é capaz (ADORNO, 1996, p. 55).

As citações de Karl Marx e Theodor Adorno abordam temas semelhantes relacionados à opressão, dominação e controle nas sociedades. Marx se concentra na exploração econômica e na desigualdade de classes, menciona as diferentes formas de trabalho, como escravidão, servidão e trabalho assalariado, e como todas elas compartilham a necessidade básica de subsistência. Adorno fala sobre o espírito sendo transformado em um aparato de dominação, sugerindo que o sistema social exerce controle sobre os sujeitos e os priva de experiências culturais.

Ambos estão preocupados com as consequências negativas das estruturas sociais e econômicas predominantes, compartilham uma apreensão quanto às

dinâmicas de poder, dominação e alienação presentes nas sociedades, embora suas abordagens e focos específicos possam diferir.

As estruturas sociais têm efeitos sobre os sujeitos e na sociedade como um todo. Neste segmento, Arendt em “A Condição Humana” (2007), aponta que há três principais atividades humanas na modernidade, que são: o labor, o trabalho e a ação. O labor corresponde às necessidades vitais e à própria vida biológica dos homens, ele assegura a sobrevivência da espécie; o trabalho, embora transcenda toda a individualidade, o seu produto oferece uma certa durabilidade à vida mortal, mesmo sendo uma espécie de artifício da existência humana; e, por fim, a ação, que é a única que não é mediada pelas coisas e nem pela matéria.

[...] A era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda sociedade em uma sociedade operária. Assim, a realização do desejo, como sucede nos contos de fada, chega em um momento em que só pode ser contraproducente. A sociedade que está para ser libertada dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores que já não conhece aquelas ou outras atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade [...] (ARENDR, 2007, p. 12).

A referida autora aborda a transformação da sociedade moderna em uma sociedade operária, em que o trabalho se tornou o centro e a norma predominante. Ela observa que a era moderna glorifica teoricamente o trabalho como uma atividade central e essencial na vida das pessoas. No entanto, explicita a filósofa, essa ênfase no trabalho teve consequências significativas.

O fato é que, para ela, à medida que a sociedade moderna se tornou cada vez mais focada no trabalho como atividade principal, outras atividades superiores e mais significativas foram negligenciadas ou perdidas, quais sejam as de natureza política, cultural, intelectual, criativas e de contemplação.

Arendt (2007) sugere que a realização do desejo de libertar a sociedade dos grilhões do trabalho, ou seja, alcançar a liberdade em relação ao trabalho, se dá em um momento em que essa liberdade já não é tão significativa. Isso ocorre porque a sociedade se tornou tão centrada no trabalho que as atividades mais nobres e significativas, que poderiam ser beneficiadas pela liberdade, foram, em grande parte, esquecidas ou negligenciadas.

A crítica da autora se volta para a sociedade moderna por sua obsessão com o trabalho em detrimento de outras atividades humanas valiosas, que foram marginalizadas, o que ela vê como uma perda da riqueza e da diversidade das experiências humanas.

Ela argumenta que a libertação do trabalho, embora desejada, perdeu parte de seu significado porque a sociedade se tornou uma sociedade de trabalhadores.

O labor e o trabalho, bem como ação, têm também raízes na natalidade, na medida em que sua tarefa é reproduzir e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que vêm a este mundo na qualidade de estranhos, além de prevê-los e levá-los em conta. Não obstante, das três atividades, ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana de natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir (ARENDR, 2007, p. 17).

Tudo o que os sujeitos têm contato se torna conteúdo condicionante que terá determinação em seu comportamento. A condição humana é algo mais do que a simples condição de vida. É a partir dela que constantemente são criadas novas condições e passam a ter os mesmos valores que o conteúdo da própria natureza humana. Segundo Arendt (2007, p. 17-18), “a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total de atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo que se assemelha à natureza humana”. Essa falta de experiências formativas que caracterizam o grupo, além de incluir a ausência de emoções, tem realismo exagerado e um foco obsessivo na eficiência e na ação pelo simples ato de agir.

O próprio nascimento, a vida e a morte, então, não podem explicar o que somos ou quem somos. É pela experiência da pólis que o sujeito se estabelece enquanto corpo político, e é nesta esfera que a ação e o discurso tomam, por vezes, vias distintas, o discurso na pólis tem seu valor de persuasão para a interação, que é usado como forma de poder sobre os demais.

Logo, apostar na reflexão é um caminho urgente, uma possibilidade de emancipação, pois, a concepção adorniana de emancipação tem sua viabilidade na concretude de uma sociedade democrática que, por meio da formação cultural, possibilite as condições para a constituição de uma identidade própria.

3 OS FENÔMENOS DA TRANSFERÊNCIA E O DESEJO INCONSCIENTE DE SABER

“Eu sou é eu mesmo. Diverjo de todo o mundo [...] Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.”

(Guimarães Rosa, 2019)

A Teoria Psicanalítica foi desenvolvida no final do século XIX e início do Século XX pelo psiquiatra Sigmund Freud. Luis Alfredo Garcia-Roza (2009), em “Freud e o inconsciente”, descreve que a psicanálise apresentou ao século XX uma mudança significativa, teórica e prática sobre o campo da subjetividade.

Para Garcia-Roza (2007), a psicanálise instaura a singularidade do ser, mesmo que afirme a clivagem inevitável a que esse é submetido.

A psicanálise vem ocupar, no século XX, este lugar de escuta. Claro está que isso não ocorreu independentemente das condições que tornaram urgente o aparecimento das ciências do homem: a necessidade de controle e de distribuição das forças de trabalho. O surgimento da psicanálise é contemporâneo ao surgimento do homem, e este só surgiu com o desenvolvimento da economia capitalista e sua exigência de controle dos corpos e dos desejos. Porém, mesmo em se descartando de qualquer inocência quanto aos compromissos sociais da psicanálise, o fato é que ela se constituiu como uma das práticas mais eficazes de escuta do discurso individual (GARCIA-ROZA, 2009, p. 22-23).

Há, na psicanálise, o famoso caso clínico do psiquiatra Breuer. Trata-se do caso “Ana O”, uma jovem acometida por perturbações histéricas, submetida ao método da hipnose, que conduzia a paciente a um fato do seu passado para, assim, reencontrar o acontecimento traumático e realizar a descarga do afeto. Já com o método da livre associação implantado por Freud, as memórias reprimidas que provocavam sintomas de dor e sofrimento nos pacientes conseguiam ser amenizadas por meio da fala. A própria paciente, “Ana O”, animada com os efeitos provocados pela fala e pela terapêutica dos afetos recalçados, nomeou a técnica de “talking cure”, cura pela fala e “chimney sweeping”, limpeza da chaminé (GARCIA-ROZA, 2009).

É justamente no contexto deste caso clínico que surge a psicanálise, entre os anos de 1893 a 1895. Freud, em coautoria com Breuer, publicou o célebre “Estudos

sobre a Histeria”. Era grande o entusiasmo de Freud com o início da técnica de associação livre, ou seja, deixar que o paciente fale livremente dos seus afetos, para assim tomar consciência deles. Foi isso que o levou a abandonar o tratamento pela hipnose, técnica sobre a qual tivera conhecimento e orientação acadêmica, antes mesmo da sua aproximação com Breuer, com o médico e cientista francês Jean-Martin Charcot, que foi um dos maiores professores de Medicina da Europa na segunda metade do século XIX. Charcot usava o método da hipnose como forma de tratamento a diversas perturbações, em especial, a histeria (GARCIA-ROZA, 2009).

Em face dos estudos sobre a hipnose, Breuer e Freud (2016) destacaram que:

Se, ao descobrirmos o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos, demos um passo à frente na trilha inicialmente aberta com tanto êxito por Charcot, com sua explicação e sua imitação artificial das paralisias hístico-traumáticas, não podemos ocultar de nós mesmos que isso só nos aproximou um pouco mais da compreensão do mecanismo dos sintomas histéricos, e não das causas internas da histeria. Não fizemos mais do que tocar de leve na etiologia da histeria e, a rigor, só conseguimos lançar luz sobre suas formas adquiridas – sobre a importância dos fatores acidentais nessa neurose (BREUER; FREUD, 2016, p. 29).

A descoberta do inconsciente posicionou o próprio Freud em uma nova perspectiva do que já era conhecido no atendimento aos pacientes, instigado a elaborar o que seria o aparelho psíquico.

A interação entre a teoria psicanalítica e os estudos da linguagem toma forma quando Lacan implica o conceito do significante e sua interação com a cadeia de significante saussuriano, perspectiva da ciência linguística. A interação é possível dentro de uma associação de valores presentes na comunicação e na linguagem, e como são representados na ordem simbólica (GARCIA-ROZA, 2009).

Para Lacan (2010), o conceito de inconsciente não apenas nos situa na estrutura da linguagem, mas nos aponta o quanto somos afetados por seu poder; no processo de transferência, o sujeito elabora/constrói ao repetir algo a que possa se subordinar e se fixar no objeto do seu desejo.

Nesta perspectiva, o psicanalista, no “Seminário 8”, afirma que:

Em outras palavras, parece-me impossível eliminar o fenômeno da

transferência pelo fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala. Este fato é constitutivo. Ele constitui uma fronteira, e nos instrui, ao mesmo tempo, para não engolfar o fenômeno da transferência na possibilidade geral de repetição que a própria existência do inconsciente constitui (LACAN, 2010, p. 177).

Se a psicanálise nasce a partir da fala, ela só se torna objeto de investigação pela escuta e pelo acolhimento dos sintomas. Neste caso, o que podemos afirmar é que a psicanálise provoca uma ruptura na compreensão da constituição do indivíduo, tão enfatizado pelas epistemologias racionais e empiristas, uma derrubada na equidade da razão e da consciência, quando trouxe à tona um sujeito de singularidades e do desconhecido. É por meio das relações de poder e das condições políticas que o sujeito vai produzir as formas de interação, as verdades, os acordos. Para a psicanálise, o que está em questão é o embate de forças entre a lei e o desejo inconsciente.

No texto “Três ensaios sobre a sexualidade” (1905), Freud nos ensina que a pulsão do saber está vinculada à pulsão da sexualidade infantil, que surge com a necessidade de investigação. Podemos notar que a curiosidade com seu corpo, questionamentos e interesse com o meio em que vive, tudo isto surge por volta dos três a cinco anos de idade, e são fatores que contribuem para o desenvolvimento psíquico da criança.

É com a dissolução do complexo de Édipo que o desejo se manifesta pela curiosidade/investigação do saber, do saber que é sexual; nesse aprender a saber, a criança é posicionada na ordem simbólica que é instaurada pela família, e é a partir desta primeira organização de significantes que ela passará, com o declínio do Édipo, às novas formulações fora desta primeira relação. Com a separação do outro, deste primeiro vínculo, a criança se constitui como um dividido, um sujeito faltante, e é somente por esta marca de falta que ela se tornará um desejante, pois o saber não se realiza pela demanda do outro e sim pela própria pulsão de saber do sujeito (FREUD, 1905).

No seminário 16, “De um outro ao outro” (1969), Lacan salienta que o desejo de saber se instaura sobre a sua origem e no campo do outro, ou seja, assim que nasce o sujeito, ele é inserido no campo da linguagem e, conseqüentemente, nos laços sociais que definem sua história e cultura.

Assim, o sujeito do significante não é algo que está na intersubjetividade, mas sim, é o que a instaura. Um lugar do outro formalizado pela ordem simbólica que nos esforçamos para entrar, enquanto cadeia de significante de um suposto saber. Lacan (1953/1954, p. 63), no Seminário 1, “Os escritos técnicos de Freud”, afirma que “o eu é referente ao outro, o eu se constitui em relação ao outro. Ele é o seu correlato. O nível no qual o outro é vivido situa exatamente o nível no qual, literalmente, o eu existe para o sujeito”.

Freud, ao subverter o sujeito cartesiano para um sujeito de elementos inconscientes, não todo racional, o conceituou como um faltante, atravessado pela cadeia de significantes:

Freud traz uma ideia de um sujeito que funciona mais além. Desse sujeito em nós, tão difícil de captar, ele nos mostra os dispositivos e a ação. Uma coisa que deveria reter a atenção aí é que esse sujeito – que introduz uma unidade oculta, secreta, naquilo que nos parece ser, no nível da experiência mais comum, nossa divisão profunda, nosso profundo enfeitiçamento, nossa profunda alienação em relação a nossos próprios motivos, que esse sujeito é outro (LACAN, 1999, p. 51).

Conforme Lacan, Freud nos apresenta um sujeito que funciona um pouco mais além dos patamares da consciência cartesiana, ele o posiciona como um resultante da articulação dos significantes, e que concerne um lugar ao eu, da experiência à existência. O eu da experiência não é estruturado da mesma forma que o sujeito, estamos aqui tratando das formulações do inconsciente, entre as quais podemos citar os sintomas, as neuroses, os atos falhos e os sonhos, fenômenos estes que Freud reconhece como inconscientes, que partem de uma formulação de experiência para se tornarem material significante.

Lacan destaca que esse sujeito introduz uma unidade oculta em nossas mentes. Isso significa que, embora possamos ter a ilusão de que somos conscientes e controlamos plenamente nossas ações e pensamentos, há uma unidade subjacente e oculta que influencia nossos comportamentos e desejos de maneiras que nem sempre percebemos diretamente.

Quando nos referimos ao desejo inconsciente de saber, logo nos perguntamos pelos porquês que um sujeito, como uma criança ainda em sua tenra infância, começa

a questionar sua realidade, com perguntas de toda a natureza, inclusive de sua própria existência, e a partir dela os questionamentos do que Freud chama de diferença sexual anatômica entre meninas e meninos.

Neste sentido, Maria Cristina Kupfer (1989) pontua que

Abordar esse tema a partir de uma perspectiva freudiana é, antes de mais nada, buscar resposta para a seguinte pergunta: o que se busca quando se quer aprender algo? Só a partir dela pode-se refletir sobre o que é o processo de aprendizagem, pois o processo depende da razão que motiva a busca de conhecimento. Por que a criança pergunta tanto? A criança que pergunta por que chove, por que existem noite e dia, por que [...] e todo o resto, responde Freud, está na verdade interessada em dois porquês fundamentais: por que nascemos e por que morremos, ou, dito do modo clássico, de onde viemos e para onde vamos (KUPFER, 1989, p. 79).

Nos textos de Freud não encontraremos nenhuma argumentação específica sobre a aprendizagem, o que podemos é vincular, a partir dos estudos sobre as neuroses, os sintomas e os desejos. Segundo Kupfer (1989, p. 80), “a criança descobre diferenças que a angustiam. É essa angústia que a faz querer saber. Só que a abordagem direta é difícil, justamente porque envolve angústia”.

As diferenças anatômicas que angustiam as crianças e que as levam ao desejo de saber, de acordo com Freud, são investigações sexuais infantis. Podemos perceber se uma criança tem dúvida sobre algo, já que é comum que pergunte a mesma coisa para uma mulher e também para um homem, pois supõe que a resposta frente à pergunta tem algo de representativo, “as primeiras investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual” (KUPFER, 1989, p. 81).

Para os mais diversos contextos educativos, é valiosa a ideia advinda de Freud segundo a qual o desejo traz consigo o pensamento. Seria importante que todo educador pudesse refletir sobre esse princípio freudiano com o intuito de elucidar e enriquecer suas práticas. Próximo a esta questão está o conceito de transferência, que veremos a seguir, fundamental para pensar diversos aspectos da relação entre professor e estudante.

3.1 A questão da transferência na educação

Freud, em 1920, escreveu “Além do princípio de prazer”, texto em que encontramos outra função da transferência, que é a repetição. Para ele, o sujeito insiste em repetir experiências reprimidas que lhe causaram satisfação e as atualiza em busca do antigo experimentado, só que atualizado, como sendo um material da atualidade, além disso, o sujeito, por meio da repetição, busca manter o reprimido que encobre fragmentos da vida sexual infantil, o que Freud chamou de Complexo de Édipo.

Se houvesse necessidade de outras provas da verdade de que as forças motivadoras por trás da formação de sintomas neuróticos são de natureza sexual, elas seriam encontradas no fato de, no decurso do tratamento analítico, formar-se regularmente entre o paciente e o médico uma relação emocional especial, relação que vai muito além dos limites racionais. Ela varia entre a devoção mais afetuosa e a inimizade mais obstinada e deriva todas as suas características de atitudes eróticas anteriores do paciente, as quais se tornaram inconscientes. Essa transferência, tanto em sua forma positiva quanto negativa, é utilizada como arma pela resistência; porém, nas mãos do médico, transforma-se no mais poderoso instrumento terapêutico e desempenha um papel que dificilmente se pode superestimar na dinâmica do processo de cura (FREUD, 1920/2016, p. 160).

O fenômeno da transferência, para Freud, é um ato analítico que acontece entre paciente e médico. A compreensão desta expressão se torna muito clara pelo fato de Freud ser um médico e desenvolver seus estudos com suas pacientes histéricas. Para ele, a forma ou o manejo como a transferência é conduzida possibilita ao sujeito que ele perceba o que está sendo reprimido. Neste sentido, “Se, no curso do trabalho analítico, tentamos tornar conscientes esses impulsos reprimidos, damos conta das forças repressivas sob a forma de resistência” (FREUD, 1920/2016, p. 159), compreender as experiências vividas e o impacto que elas têm e mantêm nas relações futuras é fator primordial para a elaboração do passado.

Em “O Ego e o Id” (1923/2016), Freud destaca que o estado em que as ideias e processos mentais se encontram antes de serem conscientes é chamado pela psicanálise de repressão, e este material reprimido é o próprio inconsciente.

Obtemos assim o nosso conceito de inconsciente a partir da teoria da repressão. O reprimido é, para nós, o protótipo do inconsciente. Percebemos, contudo, que temos dois tipos de inconsciente: um que é latente, mas capaz de tornar-se consciente, e outro que é reprimido e não é, em si próprio e sem mais trabalho, capaz de tornar-se consciente (FREUD, 1923/2016, p.10).

Além de Freud, outros autores se dedicaram ao conceito de transferência, dentre os quais o mais renomado é Jacques Lacan. Ele atribui ao desejo um objeto “a”, ou seja, o conteúdo do desejo do sujeito que se encontra no outro que tem seu expoente na ordem do real, do imaginário e do simbólico.

Para Lacan, a transferência está situada na dimensão do simbólico, ela é o laço afetivo que une a relação da demanda de amor, tão intenso que instaura os personagens, de forma automática, na ordem pulsional, a ficção de algo do passado que se desloca como a esperança de se instaurar algo novo.

No “Seminário 8”, Lacan (1960/2010) observa o fenômeno da transferência a partir do “Banquete de Platão”, no qual analisa como cada sujeito se posiciona nos afetos transferenciais. Segundo Lacan (1992, p. 45) “a transferência imita ao máximo o amor, chegando a se confundir com ele”. O que o desejante busca encontrar nem sempre está presente no objeto de seu desejo. Então, se o desejo só existe na falta, é isto que faz o faltante se aproximar do objeto, mesmo que este não saiba ou não tenha, necessariamente, aquilo que o outro procura.

A transferência acontece em diversas instâncias da vida e já existe antes das investigações da psicanálise. Ela se dá em todas as relações em que há poder e identificação. O analisando transfere toda sua demanda de cura ao analista; a criança, ainda na sua tenra infância, busca o acolhimento da transferência do amor primevo; o estudante, no processo de ensino-aprendizagem, repete toda a experiência do primeiro objeto que fora já perdido. As figuras de autoridade que detém o suposto saber são elementos fundantes no fenômeno da transferência, sendo também um problema quando o sujeito se liga ao objeto de desejo e faz dele um fetiche ao seu prazer, e se apoia neste para os narcisismos coletivos, que tendem à exclusão de tudo que lhes é diverso.

É nesta relação de instabilidade que se sustenta a transferência e deste mesmo conteúdo ela se forma e deforma, e é a partir daí que podemos compreender as

instâncias de dominação que expressam uma questão política para a psicanálise. Sendo esta também uma questão fundamental quando se fala em emancipação, é preciso levar em consideração as forças que a ação política exerce sobre nossas escolhas subjetivas. As nossas experiências do século XX nos mostraram que mesmo com a queda de alguns sistemas totalitários, seu legado ainda se faz presente.

Lacan, no Seminário 17, em “O Averso da Psicanálise” (1992), fala sobre a estrutura dos laços sociais. A escola é uma comunidade formada por estes laços, que despertam, na criança, o desejo de saber. Isso se configura como um projeto social que é viabilizado pelos outros, isto é, os pais, a comunidade e a escola são um meio condutor para a inserção e formação do sujeito. A criança, em sua primeira infância, já foi inserida como objeto no campo da linguagem, a própria escola é um espaço que acolhe uma subjetividade, já em processo de formação.

Para o autor, o discurso do mestre é sempre a busca e o encontro do desejo e do saber vindo do grande outro que se faz pela inscrição de uma falta.

Essa criação repetitiva, essa inauguração de uma dimensão pela qual se ordena tudo aquilo em que se vai poder julgar a experiência analítica, poderia também partir de uma impotência original – em suma, a da criança, por mais longe que esteja a onipotência. Se pudemos perceber que a psicanálise nos demonstra que a criança é o pai do homem, certamente deve haver, de algum modo, alguma coisa que faz a mediação, que é precisamente a instância do mestre na medida em que esta chega a produzir, de qualquer significante, afinal, o significante mestre (LACAN, 1992, p. 117).

Se o princípio do discurso do mestre cartesiano é acreditar-se uníssono, para a psicanálise este eu é fragmentado. Nas palavras de Lacan (1992, p. 96) “ali onde penso não me reconheço, não sou – é o inconsciente. Ali onde sou, é mais do que evidente que me perco”. O que estamos pontuando é o funcionamento do aparelho psíquico como um não resultado das funções somente fisiológicas, ainda que ele receba grande quantidade de excitações orgânicas e mecânicas, ele é, no entanto, subjetivo aos estímulos da pulsão e das descargas de um registro, um traço mnêmico que é revivido com o surgimento de um novo fato que se assemelha ao já experienciado.

O conteúdo transferencial ocupa uma posição particular que tem todo seu

conteúdo estabelecido no outro. A noção de sujeito de Lacan é um efeito da linguagem que fora submetida ao simbólico, ainda que com dimensões do não sabido ou conhecido.

É neste limiar que o conceito analítico se reconfigura na atualidade, por meio das intervenções significantes que são produzidas na interpretação. Em outras palavras, provocam o sujeito para um lugar de dissolução e para uma instauração de um outro possível, um não conhecido e um não dizível que se instauram para um lugar de verdade e de gozo por parte do desejante.

A indagação que fazemos, neste tópico, é acerca do que é a transferência dentro da sala de aula e por que esta se direciona do estudante ao professor? E, em contrapartida, o professor, quando recebe todo esse investimento da demanda transferencial, é/está preparado para lidar e refletir sobre a sua prática docente?

São questões que surgem cotidianamente em sala de aula. Respondê-las é, sem dúvida, bastante complexo, pois nos encontramos em um cenário no qual a educação está desacreditada enquanto um elemento de transformação social, inclusive, por grande parte dos professores. Refutar a relação com o outro é, fundamentalmente, negar as interações que prevalecem na dinâmica escolar e desacreditar no potencial emancipatório da interlocução estabelecida no interior do processo de ensino-aprendizagem.

Neste recorte, a compressão que podemos provocar da interação da educação com a psicanálise se faz pela contribuição de duas áreas na formação das experiências. Estamos aqui chamando a atenção para campos de atuação que são distintos e não sobrepostos, mas que possibilitam a compreensão dos saberes e de suas representações.

O professor exercerá a posição de objeto de identificação para o estudante, ainda que em diversas relações, ou seja, na sala de aula, não estará somente presente como o mestre que tem o acúmulo do conhecimento, mantendo, assim, certa posição de poder, mas também, como um outro que vem para provocar as outras relações já experienciadas pelo estudante.

Para a psicanálise, o fenômeno da transferência se estabelece em todas as relações humanas, como as parentais, de amizade e mesmo as profissionais, independentemente da própria posição hierárquica que o sujeito ocupa. Assim, a

transferência pode ser compreendida como reedições de vivências psíquicas que são atualizadas frente ao novo objeto de desejo. O professor é um exemplo deste lugar da demanda.

Logo, a transferência se faz no conteúdo que é transferido, ou seja, por sentidos e representações, o que, no contexto escolar, se torna vívido pela relação estudante com o professor, reeditando, no agora, os impulsos e fantasias constituídos desde a primeira infância, a partir das relações parentais e fraternais estabelecidas.

Nestas circunstâncias, na escola, o professor, a exemplo do analista, sem ter em conta a sua ação, provocará afetos para além daquilo a que ele mesmo tem entendimento conscientemente.

Neste sentido, para Lacan a transferência é o movimento pela repetição.

Em outras palavras, parece-me impossível eliminar do fenômeno da transferência o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala. Este fato é constitutivo. Ele constitui uma fronteira, e nos instrui, ao mesmo tempo, para não engolfar o fenômeno da transferência na possibilidade geral de repetição que a própria existência do inconsciente constitui (LACAN, 1960/2010, p. 221).

Apoiando-nos na citação acima, precisamos destacar que, para Lacan, o conceito de transferência não se reduz ao conceito de repetição, pois o que leva a ela é um aceno ao que outrora fora perdido e atribuído, por meio da transferência, a este novo outro, um algo que vem escamotear a sua falta. Em outras palavras, transfere sentidos e representações que se instauram de forma automática nas relações e operam por reedições que são atualizadas em direção ao objeto pulsional, o que também ocorre no contexto escolar em relação à figura do professor.

O fenômeno de transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala. Com efeito, ao mesmo tempo em que se descobre a transferência, descobre-se que se a fala se mantém, como se manteve até que percebessem isso, é porque existe a transferência. De modo que, até o presente e em última instância, a questão permaneceu sempre na ordem do dia, e a ambiguidade continua - no estado atual, nada pode reduzir isso: que a transferência, por mais interpretada que seja, guarda em si mesma como que uma espécie de limite irreduzível (LACAN, 1960/2010, p. 218-219).

Na escola, da mesma forma que o estudante transfere o conteúdo de

experiências, a exemplo do analista, também é realizável, por parte do professor, provocar afetos no estudante além daquilo a que ele mesmo tem noção conscientemente.

Nesta perspectiva, sendo a transferência um elemento para o deslocamento, então, os professores se tornam figuras substitutivas, e se encararmos as reformulações de Lacan no que diz respeito ao conceito de transferência. Este nos revela que o elemento estruturante da transferência é o sujeito-suposto-saber, assim dizendo, onde houver suposição de saber, haverá sempre transferência.

Em Freud, no Volume XIII, (1913), por sua vez, não encontraremos nenhum ensaio referente à transferência na educação, apesar disso, a leitura da obra do autor nos apresenta traços de como esse fenômeno se efetiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem. No item “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, o autor expôs suas próprias experiências como estudante, a influência que os professores exerceram em sua vida e na dos demais educandos, tal qual a visão que tinham quanto à personalidade dos mestres.

Para ele, o professor seria uma figura importante para o estudante, pois o desejo de saber está vinculado a este que detém o conhecimento e que se torna o objeto de transferência.

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – por que não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada (FREUD, 1913/1996, p. 256).

Para a psicanálise, a ação educativa tem de ser uma relação dialógica, pois, para que o saber seja transmitido, é preciso que o professor, animado por uma práxis de enunciação, encare o conhecimento como uma reconstrução de valores, crenças que pertencem aos estudantes e às comunidades de referência. Freud (1913/1996, p.

228) já observou que a transmissão não é senão a função de “vestir de palavras sonoras”.

Kupfer (1989) ressalta que, para Freud, a transferência está presente em todas as relações humanas.

É a partir da análise dessa relação que se pode pensar no que faz um aluno aprender. O que o faz acreditar no professor, permitindo que um ensino seja eficaz. Pois, superando instituições escolares, castradoras, coibitivas, “achatadoras” de individualidades, surgem alunos pensantes, desejosos de saber, capazes mesmo de produzir teorias (KUPFER, 1989, p. 9-10).

O desejo inconsciente, para essa autora, “[...] busca aferrar-se a formas (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar ao sentido que lhe interessa. Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo” (KUPFER, 1989, p. 91). O professor ocupa-se com as pulsões para vicissitudes sociais, é pelo vazio que o sujeito cria os vínculos e dá forma ao seu desejo, é justamente nesta trajetória que a presença de uma figura de alteridade proporciona algo novo e o descobrimento de um saber mais elaborado.

Esse desejo e seu sentido singular escaparão sempre ao professor. Dele o professor poderá ter por vezes alguns flashes, se estiver especialmente atento à sua emergência. Poderá também saber como esse desejo se construiu da maneira descrita anteriormente. Mas conhecer do modo singular como se realiza esse desejo naquele aluno em especial é, na verdade, tarefa do analista. Nem o aluno quer, no fundo, que seu professor saiba do desejo que o move (nem mesmo, por sinal, pode saber dele, já que se está falando sempre, não se pode esquecer, do desejo inconsciente, e não do desejo, por exemplo, de se tornar geógrafo, pois esse é consciente). Tudo o que esse aluno quer é que seu professor “suporte” esse lugar em que ele o colocou. Basta isso (KUPFER, 1989, p. 92).

A psicóloga sugere que um professor pode, ocasionalmente, perceber alguns indícios ou “flashes” do desejo de um estudante, se estiver particularmente atento à sua manifestação. O professor pode, até mesmo, entender como esse desejo se desenvolveu, com base nas experiências anteriores do aluno. Todavia, conhecer profundamente e singularmente como esse desejo se manifesta em um aluno específico é uma tarefa que pertence ao analista, não ao professor.

Além disso, enfatiza ela, os estudantes geralmente não querem que seus professores saibam o desejo que os motiva, especialmente porque esse desejo, muitas vezes, é inconsciente. Esperam que o professor "suporte" o lugar em que eles se encontram em relação ao seu desejo, mesmo sem, necessariamente, entenderem completamente seus desejos mais profundos e inconscientes, ou seja, que o professor os ajude a lidar com suas necessidades e aspirações de uma maneira que seja construtiva e produtiva.

Kupfer (1989) defende que é preciso encontrar um ponto de equilíbrio, para que o conhecimento psicanalítico seja viável ao professor e sem que ele precise abandonar a especificidade do ser e do fazer pedagógico.

Não se trata, portanto, de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica. Não se trata também de transformar professores em analistas. Professores e analistas, aliás, ocupam posições bastante antagônicas entre si, o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço, enquanto o analista precisa levá-lo ali onde ele está provocando uma neurose (KUPFER, 1989, p. 76).

A autora enfatiza que professores e analistas ocupam posições bastante distintas e, sendo assim, não é o objetivo unificar essas duas funções. Também reforça a diferença entre as responsabilidades do professor e do analista na abordagem psicanalítica.

É importante afirmar que esse processo de transferência do estudante, no desejo direcionado ao seu professor, acontece sem que o educador tenha consciência, pois tanto um quanto o outro são definidos também pelo seu desejo inconsciente. Uma posição que impõe em todas as relações humanas o estranho e o imprevisível, uma situação que torna impossível a aplicação de um tipo de método pedagógico psicanalítico.

Logo, o professor conduzirá a situação conforme sua própria estrutura de sujeito, partindo da concepção que tem de si enquanto educador e detentor de algum tipo de saber, e, em contrapartida, desenvolverá no estudante um lugar inconsciente desta posição.

Ainda de acordo com a autora, a figura do professor vem substituir um objeto de desejo anterior, reeditado na cena atual:

“Que são transferências?”, perguntava Freud, no epílogo de Análise fragmentária de uma histeria, escrito em 1901. E ele próprio respondia: “São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico (KUPFER, 1989, p. 88).

O professor, na perspectiva psicanalítica, deve renunciar ao lugar de autoridade, “sem cair em discussões acadêmicas a respeito da validade conceitual de termos como pulsão de domínio, por exemplo, pode-se, contudo, extrair daí o mais importante: o desejo de saber associa-se com o dominar, o ver e o sublimar” (KUPFER, 1989, p. 81). Na medida em que for se distanciando da sua posição de poder, não mais corresponderá às suas próprias expectativas narcísicas, e, com isso afastará o estudante de seu passado infantil, dando a ele condição de autonomia.

Isso posto, convém lembrar que é fundamental o reconhecimento do desejo para que o sujeito emerja.

Essa formulação tem implicações tanto para o analista como para o professor. Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa “posse”, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial e é dessa importância que emana o poder que inegavelmente tem sobre o indivíduo. Assim, em razão dessa transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de poder (KUPFER, 1989, p. 91).

A autora argumenta que o sujeito que está sendo analisado ou ensinado projeta seus sentimentos, expectativas e desejos no analista ou professor. Esse relacionamento carregado de desejos é o que confere poder ao analista ou professor. Assim, a transferência de sentido operada pelo desejo faz com que o analista ou professor se torne uma figura central na vida do sujeito.

A questão a qual o professor precisa se voltar, diz respeito ao seu próprio narcisismo, uma vez que, caso caia nesta armadilha, o desejo do estudante será castrado, fazendo com que a tarefa do professor se resuma à formação de um ideal com função regulamentadora.

Essa dinâmica da transferência é um conceito fundamental na psicanálise e também pode ser aplicada ao contexto educacional. Ela sugere que os sentimentos e expectativas dos estudantes em relação aos professores podem afetar profundamente a dinâmica da sala de aula e o processo de aprendizado. Portanto, é importante que os professores estejam cientes dessa dinâmica e saibam como lidar com a transferência.

3.2 O sujeito da Educação e da Psicanálise

A relação entre a psicanálise e a educação está presente desde o início dos estudos psicanalíticos desenvolvidos por Freud, bem como as controvérsias que acompanham a viabilidade entre estes dois campos de atuação.

Nesta seção, partindo da perspectiva psicanalítica, buscamos demonstrar a compreensão das complexas interações entre o sujeito e seu ambiente social, especialmente no contexto da educação. Autores como Kupfer (2010) e Millot (1987) exploram como as experiências com os outros, particularmente durante a infância, moldam nossa formação subjetiva e nosso desenvolvimento.

A análise que se faz necessária à crítica do encontro entre a psicanálise e a educação ou entre as metodologias e concepções destes dois campos de atuação são importantes. O destaque que deve ser feito diz respeito ao objeto que é alcançado na interseção destas duas abordagens, ou seja, o próprio sujeito envolvido.

Antes de tudo, é relevante salientarmos as diferenças entre as noções de sujeito inconsciente da psicanálise e o sujeito da pedagogia. A análise pretende encontrar diferenças, como se existisse um tipo de sujeito para determinado campo teórico-metodológico ou para determinadas práticas da vida cotidiana. O viés que podemos promulgar, no que se refere ao alcance da educação e a sua relação com a psicanálise, se refere a um sujeito implicado e formado dentro de uma determinada realidade social.

De acordo com Kupfer (2010), a interação entre a psicanálise e a educação se encontra na compreensão do sujeito do inconsciente:

Na filosofia moderna, a consciência volta-se para si mesma e se reconhece, ao mesmo tempo, como sujeito e como objeto do

conhecimento. As ideias e as representações são objetos da consciência reflexiva, mas esses objetos são também aspectos daquele que pensa esses objetos, e é nesse sentido que o termo sujeito é retomado, o que o aproxima do sentido original de Aristóteles. O ser pensante que pensa o conhecimento está sujeitado a isso que ele busca conhecer (ele próprio), sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto de seu pensamento (KUPFER, 2010, p. 267).

O “eu” freudiano não é livre e centrado, como as filosofias da modernidade racional tomavam o sujeito. Ele é formado por uma parte do conteúdo inconsciente que produz e elabora além daquilo que a consciência sabe ou busca compreender.

A relação com o mundo externo tornou-se o fator decisivo para o ego; este assumiu a tarefa de representar o mundo externo perante o id - o que é uma sorte para o id, que não poderia escapar à destruição se, em seus cegos intentos que visam à satisfação de seus instintos, não atentasse para esse poder externo supremo. Ao cumprir com essa função, o ego deve observar o mundo externo, deve estabelecer um quadro preciso do mesmo nos traços de memória de suas percepções, e, pelo seu exercício da função de ‘teste de realidade’, deve excluir tudo o que nesse quadro do mundo externo é um acréscimo decorrente de fontes internas de excitação (FREUD, 1923/2016, p. 53).

É justamente no embate entre o mundo externo e o interno que o sujeito constituirá sua própria identidade e subjetividade. Segundo Freud (1923/2016, p. 10), “Formamos a ideia de que em cada indivíduo existe uma organização coerente de processos mentais e chamamos a isso o seu ego. É a esse ego que a consciência se acha ligada”. Todo o conhecimento acumulado tem seu princípio no laço social, que dará formato e valores que, posteriormente articulados, retornam ao social.

A noção de sujeito inconsciente é formulada por Freud e, subsequentemente, compreendida por Lacan como o inconsciente estruturado como linguagem. Isso nos aponta para um lugar em uma realidade simbólica de atores sociais que estão submetidos às leis e às normas.

O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena

deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade (KUPFER, 2010, p. 270).

O sujeito se vale de muitas maneiras para se inscrever na ordem dos discursos sociais e históricos. A criança, ainda em sua primeira infância, recebe uma série de inscrições que são transmitidas para que, assim, produza das escrituras originárias as suas próprias inscrições e expressões, como o choro, o grito, o rabisco, o desenho e tantas outras manifestações que vão se organizando a partir das referências dos outros.

Em termos psicanalíticos, nós somos o resultado das experiências com o outro, bem como o que há de desconhecido neste, dos desejos e dos prazeres e desprazeres. Nesta perspectiva, para que a formação subjetiva se volte para a emancipação, sua possibilidade está na reflexão crítica de cada sujeito frente à alienação.

Segundo Kupfer (2010, p. 274) “a educação e a subjetivação coincidem porque educar, de nossa perspectiva, é transmitir ou retransmitir, no campo da palavra, as marcas a partir das quais um bebê poderá advir como sujeito”.

Isso implica que a educação desempenha um papel fundamental na formação da subjetividade de uma pessoa. As "marcas" mencionadas pela autora se referem a valores, conhecimentos, experiências e identidades culturais que são transmitidos de geração em geração. Logo, a educação não se limita apenas à aquisição de informações ou habilidades, mas também à formação da identidade e do sentido de si mesmo como um sujeito dentro de uma sociedade e cultura específicas.

Para essa estudiosa, a educação desempenha um papel crucial na transmissão das "marcas" que permitem que um bebê se torne um sujeito. Sendo assim, os educadores, incluindo pais e professores, servem como modelos e exemplos para as crianças. Durante a infância, a criança assimila os traços das pessoas que a cercam e internaliza suas demandas e expectativas. Os professores ocupam um lugar central nesse processo de socialização, assumindo, em muitos casos, o papel dos pais.

Essa perspectiva ressalta a importância da educação não apenas como um processo de ensino e aprendizado, mas também de construção da identidade e da subjetividade de um indivíduo. Portanto, a maneira como a educação é realizada e os valores e mensagens transmitidos têm um impacto significativo na formação do

sujeito.

A educação alcança sua função quando desperta discussões a respeito da pluralidade e diversidade dos sujeitos e nos leva a pensar o mundo escolar e seu alcance além, ou seja, que problematize situações e produza efeitos na família e na comunidade dos estudantes, para que, assim, crie sentidos e saberes que preencham sua vida em seu todo.

Os processos educativos se dão nos mais distintos espaços sociais, a escola é um destes espaços, onde se socializam os saberes e as vivências. Aprender é uma relação conjunta de dialogicidade que leva à tomada de consciência de si e do mundo. Se o aprendizado também se efetiva na problemática com o mundo, para a sua transformação, então a educação se faz para a emancipação dos estudantes.

O entrave destacado pela própria psicanálise se refere à construção ideológica que a colocou como uma salvadora para os males sociais e para transformar um homem mais adaptado ao meio. Uma educação psicanaliticamente orientada é uma tarefa impossível, pois o professor não precisa ser um psicanalista em seu fazer e nem criar métodos psicanalíticos, como se a escola fosse uma clínica.

O sujeito dos processos educacionais e o “eu” da psicanálise são formados nas origens e identificações do outro que se faz presente desde o início, mas o “eu” só pode perceber esta alteridade após a angústia que o encontro lhe provoca. Assim, a dimensão consciente, bem como as pulsões inconscientes, são formadas e modificadas pela influência do mundo externo.

O eu é constituído por identificações, e se molda a papéis sociais, se encaixa em tipos psicológicos, varia com as condições históricas. Para a Psicanálise todo trabalho psicológico, seja ele realizado em uma psicoterapia individual, seja ele em uma instituição, tem como alvo este eu e não o sujeito do inconsciente (KUPFER, 2004, p. 54).

A psicanálise tem cada vez mais saído das paredes do consultório e deixado de ser uma prática apenas do divã. Ela se encontra na universidade, nos hospitais e, cada vez mais, se propõe aos espaços da escola e da prática pedagógica, nos quais se encontram dois sujeitos, o estudante e o professor, ambos constituídos por representações socioculturais e atividade psíquica distintas, e que vão provocar ressonância um no outro.

Neste sentido, as considerações de Catherine Millot em “Freud Antipedagogo” (1987), apontam para a relação entre a psicanálise e a educação. A autora destaca as questões sobre o desejo de aprender dos estudantes e o desejo de ensinar do professor. Alude, ainda, que é preciso que o professor não permaneça somente na ação de sua função, ao passo que entenda o estudante como alguém que precisa estar além daquele que recebe a informação.

Portanto, Millot (1987) evidencia a importância de reconhecer como a psicanálise pode fornecer *insights* sobre a influência dos adultos, especialmente dos pais e educadores, no processo de desenvolvimento e educação das crianças, incluindo como elas internalizam características e valores dessas figuras. Essa compreensão pode ser útil para os professores.

É preciso haver, nessa relação, a provocação do desejo frente ao vazio existencial.

A psicanálise permite elucidar, portanto, a bem conhecida função de modelo, de exemplo, que cumprem os pais e educadores. É a partir do jogo de transformações da libido objetal e da libido narcísica que a criança assimila os traços das pessoas que a cercam e se apropria das suas exigências. Durante o período de latência, são os professores e em geral as pessoas responsáveis por educar as crianças que tomarão para estas o lugar dos pais [...] (MILLOT, 1987, p. 86).

Tomando esse lugar objetal, os professores herdarão os resíduos da relação primeira, o processo de educar, neste sentido, já está comprometido pelas vias da vida pulsional da criança. Na psicanálise freudiana, o desenvolvimento pulsional encontrará barreiras ou impedimentos que se dão em defesa de uma ordem social. Freud (1905, p. 167), em “Os três ensaios sobre a sexualidade”, afirma que os entraves na pulsão sexual são como diques presentes na cultura. “Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso”. O surgimento de neurose, os sentimentos, por exemplo, de culpa, de vergonha, são resultados dessa educação repressora.

Segundo a supracitada autora, mesmo não sendo um tema central nas investigações de Freud, a educação foi, de fato, uma questão observada pela

psicanálise freudiana. A teoria freudiana, esclarece ela, já defendeu que a educação escolar serviria para se evitar sintomas neuróticos, no entanto, com o conceito de pulsão e inconsciente, sua viabilidade se encontra no mecanismo de sublimação.

Contudo, não encontramos na obra freudiana exemplos de sublimação, o que acaba por ser uma questão que aflige pesquisadores da educação e de tendência psicanalítica. Freud apontou, em diversos textos, que a sublimação opera sobre as vias de satisfação neurótica ou perversa para formas criativas e aceitas socialmente, ou seja, acordos definidos entre os pares e que revelam um controle sobre o desejo e sua viabilidade para formatos de ação ou, então, para o seu deslocamento.

A análise freudiana se faz no sentido de esclarecer os educadores e a sociedade com o intuito de evitar mais padecimento neurótico. Uma posição nada tranquila, quando essa observação nos afirma sobre o saber inconsciente, este como um não saber e, por isso, tão complexo à educação.

Outrossim, em muitos textos, Freud fez considerações sobre as impressões infantis e de que forma essa experiência ficará inscrita na vida psíquica. Fez o mesmo quando analisou a sexualidade infantil e suas manifestações, apontando, em seus estudos, a função da autoridade do superego interno e seu deslocamento para figuras externas.

Não é apenas esclarecendo sobre a natureza do desenvolvimento pulsional da criança que a psicanálise pode ser útil ao educador; também lhe fornece uma técnica que pode permitir-lhe ajudar a criança a superar as dificuldades frente às quais as simples medidas educativas se mostram impotentes. Raramente a criança escapa a uma onda de sintomas que surgem em geral no fim da primeira infância, antes da entrada no período de latência. É o que Freud chama de neurose infantil que pode desaparecer espontaneamente sem deixar marcas, mas que também pode servir de base para uma neurose posterior [...] (MILLOT, 1987, p. 48).

A psicanálise esclarece a natureza do desenvolvimento pulsional da criança. A autora menciona que as crianças frequentemente passam por uma fase de sintomas, conhecida como neurose infantil, que geralmente ocorre no final da primeira infância, antes do período de latência. Esses sintomas podem desaparecer por conta própria, mas também podem se tornar a base para neuroses posteriores.

A “educação para a realidade” que preconiza em O futuro de uma ilusão consiste em conduzir a criança a levar em conta não apenas a realidade externa, material e social, e suas exigências, mas também a realidade psíquica, ou seja, a realidade do desejo. Mas é sobretudo o reconhecimento, por parte do educador, de tal realidade o que será a melhor garantia do educando de que ele mesmo terá acesso a ela (MILLOT, 1987, p. 50).

O professor será aquele que, por meio da idealização e identificação, provocará um vir a ser, portanto, um “ideal-de-eu”, que possibilita a satisfação narcísica. A ação da educação ou a atividade de educar precisa apoiar-se nesta realidade intelectual inconsciente do estudante, no seu desejo de saber. Por conseguinte, toda educação de condição adaptacionista estará fadada ao fracasso, em razão de que a realidade inconsciente do desejo nos ensina que não há controle de suas implicações e que a transmissão causará efeitos no inconsciente daquele que a recebe.

Millot (1987) é incisiva quando se refere à função da educação e do educador e à importância na constituição da subjetividade dos sujeitos e na formação do processo civilizatório.

Mas se a educação supõe um educador, o que é que empenha essa função na humanidade? O paralelo que Freud estabeleceu levaria a pensar que a educação (postulada por ele como um equivalente a um processo de desenvolvimento) pode perfeitamente prescindir do educador. Tanto com relação ao indivíduo como à humanidade, conviria falar mais de operador da educação, sendo tal operador uma estrutura, uma ordem em que são sujeitados tanto a humanidade, quanto a criança [...] (MILLOT, 1987, p. 114).

Enquanto professores, devemos compreender que o estudante é um sujeito social e histórico, dentro de uma determinada cultura, além disso, sua entrada na escola é marcada por uma ordem simbólica já construída pela linguagem, que igualmente o marcou.

A educação revela ser “funesta” quando mantém o desconhecimento dos desejos e dos conflitos entre estes. Se a moralidade consiste em negá-los no outro em si mesmo, ela não pode senão engendrar recalque. Ora, o que provoca sentimento de culpa não é tanto a renúncia deliberada (Urteils Verwerfung) à satisfação desses desejos, e sim seu não reconhecimento, seu recalque, inevitável de qualquer maneira para o sujeito se o próprio educador nada quer saber deles (MILLOT, 1987, p. 115).

A psicanalista francesa reflete que, se em Freud o resultado da evolução é o processo educativo da humanidade, e neste não há oposição entre sujeito e civilização, a educação, então, é resultado do laço que se desenvolve dentro de um determinado grupo. A educação, nesse sentido, possibilita o desenvolvimento e apropriação do conhecimento, da capacidade afetiva, emocional e corporal.

No item “Psicanálise e Educação”, ela destaca os escritos de Freud desenvolvidos em “Mal-estar na civilização” (1930), sobre a natureza repressiva da educação, na qual as crianças aprendem a dominar seus instintos para se adaptar à realidade.

Assim, a psicanálise não propõe uma nova pedagogia nem pelos meios - proibições, inibições, repressões -, e nem pelos fins: adaptar a criança à sociedade. A única contribuição da psicanálise à pedagogia que Freud indica neste texto, consiste na cura analítica que preconiza: a título preventivo para pais e educadores, de modo que estes, havendo tomado consciência dos malefícios de sua própria educação [...] (MILLOT, 1987, p. 119).

A educação, para Freud, segundo a autora, é um saber que deve promover a leitura de um determinado campo, e está bem distante de ser uma aplicação ou uma técnica clínica. “A única ajuda que poderia dar à educação e ao educando é de ordem analítica. Não existiria educação ‘analítica’ no sentido de aplicação da psicanálise à educação [...]” (MILLOT, 1987, p. 119).

Em que são comparáveis o processo educacional e o processo analítico, em que medida eles devem, no entanto, ser diferenciados? [...] podemos postular que ambos os processos têm, ao menos, um fim comum: o de assegurar, à criança e ao paciente, o domínio do princípio do prazer pelo princípio de realidade. Freud também indica que têm em comum um meio de ação: o poder de sugestão conferido pelo amor que a criança, ou o paciente, dirige ao educador (ou analista) [...] (MILLOT, 1987, p. 127).

Para que o movimento em busca do conhecimento ocorra, não basta que os professores o façam somente pelo ensejo de vocação, como dizem alguns educadores, mas que, na relação estudante/professor, a transferência por parte do educando possa ser reconhecida como uma solicitação de reconhecimento da própria

existência.

São as experiências primeiras que o estudante levará para a comunidade escolar, serão os fatores condutores para a socialização das novas relações que servirão como base para constituição e produção do conhecimento. A categoria experiência tem função primordial nos processos que acontecem na escola e fora dela, e também irão reverberar naqueles que foram constituídos na própria escola.

Desconsiderar que os sujeitos, a partir da sua interação social, não transformam sua realidade, é acreditar que os fatos históricos acontecem isolados dos produtores sociais e culturais. A educação, hoje, não tem possibilitado ao sujeito aprender para a formação de sua autonomia. Ela pede um estudante com competências pré estabelecidas, que correspondem às exigências do sistema econômico. Aprender envolve desejar algo ou alguma coisa, é neste campo que a psicanálise possibilita sua participação no que se refere à educação.

Partindo da premissa que a educação é o resultado da consciência em constante movimento e que atua sobre as práticas sociais, tanto nas formas de produção, quanto nos valores culturais, então, a função da educação é criar possibilidades para a apropriação do conhecimento em um ato coletivo, no qual a garantia ou esperança se encontra, justamente, pelo fato de que aprendemos uns com os outros.

Com base na teoria freudiana, Millot (1987) avalia que a educação precisa se propor ao mesmo objetivo da psicanálise: viabilizar a superação da dependência do sujeito para com as figuras de autoridade, tanto para a diluição do ideal quanto ao reconhecimento da existência da castração simbólica.

Na atualidade, encontramos várias contribuições de autores psicanalíticos em relação ao tema que envolve educação e psicanálise, que se renovam pelo interesse desse diálogo impossível. Para Freud, existem três profissões impossíveis: educar, curar e governar. Isto é, ao se tentar educar ou psicanalisar, tem-se a constatação de que não é possível educar para tudo, nem curar a tudo. A educação tem se mostrado cada vez mais como o que Kant afirmou sobre a responsabilidade do sujeito para com a sua formação.

A educação é um processo transferencial que se realiza por uma pulsão de saber. Além disso, a educação é um processo sociocultural que permite criar

caminhos socialmente aceitos para as satisfações pulsionais. Portanto, educar é viabilizar mecanismos de sublimação. A impossibilidade de educar a que Freud se refere, não nega a aprendizagem educacional, ele nos direciona ao fator determinante do inconsciente nesse acontecimento, e como tal, precisa ser admitido.

Em psicanálise, compreendemos a aprendizagem como processo afetivo, ou seja, a impossibilidade, não significa impotência ou incapacidade de realização, pois não alude ao plano prático da proposta educativa.

Desse modo, como apontado anteriormente, Freud (1930) argumenta que as barreiras culturais e sociais podem ser impostas às pulsões humanas, que a cultura impõe "diques" à expressão das pulsões sexuais, e a educação desempenha um papel importante na construção desses diques. O resultado desse processo pode ser a repressão das pulsões naturais, levando a sentimentos de culpa e vergonha. A educação pode tanto facilitar o desenvolvimento saudável quanto criar obstáculos que afetam a formação subjetiva das crianças.

Dessa maneira, a interseção entre psicanálise e educação revela a complexidade das influências psicológicas e emocionais na formação dos sujeitos. Os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, mas também enfrentam desafios ao lidar com as pulsões e as influências sociais que constituem a consciência das crianças. Complexidades essas que serão pontuadas na próxima seção, pois compreender essa dinâmica é essencial para promover uma educação que não apenas transmite o conhecimento, mas também cultiva o bem-estar emocional e a formação de sujeitos autônomos e emancipados.

4 A FORMAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA HUMANA

“Os meus infelizes miolos ferviam, evaporavam-se, transformavam-se em nevoeiro, e nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e passarinhos, nomes difíceis, vastas barbas pedagógicas.”

(Graciliano Ramos, 2000)

A contemporaneidade carrega consigo uma grande parcela de responsabilidade no agravamento das questões de qualidade de vida, no trabalho, na educação e na saúde. Os pressupostos neoliberais têm força sobre as mudanças impugnadas pelo estado, inclusive, exercem transformações ideológicas na vivência dos sujeitos.

A exemplo disto, no campo da educação, as políticas públicas a ela direcionadas não estão a salvo da segregação. O desmonte vai muito além de uma crise institucional. Ele ataca a profissão de professor ao mesmo tempo que afeta múltiplas faces do ensino; a escola passou a ser um mercado rentável, mesmo nas instituições públicas, o que desencadeou uma competição de vendedores de conhecimento e de consumidores em potencial.

As transformações sociopolíticas impactam de forma profunda a dinâmica e as perspectivas sobre a educação. Nessa direção, refletir sobre as exigências de um novo modelo de educação exige posicionamento e clareza para que tipo de demanda e de sociedade buscamos a mudança.

É cada vez maior a exigência de uma escola que invista e proporcione rentabilidade e consumo, como acontece no setor empresarial, que seja rentável financeiramente e fragilize os recursos humanos e sindicalistas. O sistema educacional perpassa questões muito mais complexas do que apenas o ensejo de reformas no processo de ensino e aprendizagem ou das concepções pedagógicas. A clivagem da escola passa pela desintegração de pressupostos de emancipação, tão caros à progressão e às conquistas educacionais.

Neste sentido, na obra “A escola não é uma empresa”, Christian Laval (2019, p. 29) elucida que “a análise das transformações recentes da escola fornece argumentos sólidos à tese da desescolarização, cujo reverso é uma pedagogização generalizada das relações sociais”, envolvendo sujeitos que compartilham a vida

coletiva e que constituem sua emancipação por meio da participação e do conhecimento, instâncias reversas ao que o capital busca implantar.

É necessário salientarmos que o sistema econômico privatizou o próprio sujeito, tornando-o fechado em si mesmo. Os ideais humanistas foram suplantados por um modelo de formação que solicita do processo de ensino-aprendizagem um operador do sistema, pronto para a disputa econômica, no qual a instituição escolar é compreendida como uma gestão empresarial, e o professor, um gestor da sua sala de aula. A escola, por exemplo, é cada vez mais vista como um espaço de acumulação de 'capital humano', desvinculada das questões socioculturais e apenas orientada pelos imperativos de produção para a formação de gestores financeiros.

Conforme Maria Helena Souza Patto (1987), em "A produção do fracasso escolar" (1987), as medidas de capacitação da classe trabalhadora determinavam um rígido regime de horas de trabalho, com poucas ou nenhuma garantia de direitos, bem como a escolarização não destinava uma formação para socialização do conhecimento, somente preparava a classe operária para o trabalho dentro das fábricas.

Para essa psicóloga, é inegável que as mudanças atingem de forma ampla os sistemas educacionais:

O fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e mérito pessoal – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo; como afirma Hobsbawm (1973:37) "um indivíduo secular racionalista e progressista, dominava o pensamento esclarecido". Tudo contribuía entre os vitoriosos na nova ordem, para o desenvolvimento da crença na liberdade individual num mundo racional com o valor máximo de onde adviriam todos os resultados positivos em termos de progresso científico, técnico e econômico (PATTO, 1987, p. 45-46).

Os apontamentos ainda caracterizam bem a atualidade dos países neoliberais, na qual é perceptível sua invasão nos campos públicos, mesmo que de forma silenciosa e sutil. A tão enaltecida eficiência, que é destinada por aqueles defensores do neoliberalismo, se tornou um produto de propaganda e valor de modernização a ser orientado para o uso da reforma desejada.

A reforma ou inovação não se efetiva somente na estrutura organizacional dos

sistemas educativos. Além disso, se normatiza sobre os sujeitos, que são impelidos a constantes qualificações, uma espécie de modernização simbólica do que é ser proletário, com valores de participação social, emancipação e formação suficiente às exigências do progresso.

Os contínuos processos de racionalização que a educação ocidental sofreu nas últimas décadas fez com que a modernização retirasse qualquer possível neutralidade dos discursos que compactuam com uma escola para a formalização e para o novo e em repúdio, cada vez maior, às questões do espírito.

Neste mesmo limiar, podemos citar as reflexões de Hannah Arendt (1972) em “A crise na Educação”, obra em que a autora faz uma retrospectiva pelos caminhos da educação, indicando que a escola, semelhantemente a outros contextos, tem perdido seu papel de transmissão da cultura, portanto, de agente da formação humana. A crise na educação não pode ser deslocada do restante dos fenômenos sociais e nem mesmo pode ser desvinculada dos problemas mundiais. Para a filósofa, a crise na educação envolve aspectos muito mais além do que apenas o fato de uma criança saber ler ou não.

As questões que envolvem a educação, para Arendt (1972), não se encontram isoladas dos fatores históricos que a atingem:

Sem dúvida que, para além da espinhosa questão de saber por que razão o Joãozinho não sabe ler, a crise na educação envolve muitos outros aspectos. Somos sempre tentados a admitir que estamos perante problemas específicos, perfeitamente delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais, que só dizem respeito a quem por eles é diretamente atingido (ARENDR, 1972, p. 174).

Nesta mesma perspectiva, como um traço marcante de tendências autoritárias, podemos fazer um comparativo com os grupos de extrema-direita do século XX, que fomentaram os discursos do nacionalismo alemão.

Adorno (1967/2020), em “Aspectos do novo radicalismo de direita”, explicita que esses movimentos de extrema direita, no contexto pós Segunda Guerra Mundial, produziram efeitos ainda mais graves do que o ataque à democracia, sendo capazes de se reivindicar como os verdadeiros democráticos: “No que concerne ao nacionalismo, ele não surge na propaganda de maneira vaga, e se concentra com grande habilidade em pontos sensíveis. Por exemplo, na afirmação que os alemães

são discriminados mundo afora” (ADORNO, 1967/2020, p. 72).

As reflexões desse filósofo servem para pensar as interdependências desses dois fenômenos e a permanência do autoritarismo, ainda que com outras feições, nas sociedades democráticas, o que nos mostra como a permanência e recrudescimento destas situações, nos movimentos da contemporaneidade, não podem ser considerados irrelevantes. A direita agita uma distorção da tese marxiana do colapso, nesse sentido, sustenta e simultaneamente promove esse medo da catástrofe ligado não só às condições de sobrevivência, como à queda de classe, o medo da crise econômica e do desemprego (ADORNO, 1967/2020).

O sistema econômico ganha grande força em seu discurso, pois, ao passo que socializa a necessidade da formação pessoal de cada um, também afirma a formação educacional como um produto inerente ao uso estratégico das competências individuais e não como uma formação que se efetiva de maneira ampla para o sujeito viver em sociedade. Segundo o autor, a questão não é meramente um problema psicológico ou ideológico, seu caráter principal é eminentemente político, uma política que utiliza a psicologia como instrumento de dominação.

Trata-se, assim, de um conjunto de condições materiais e políticas que cria as condições subjetivas para a penetração desses movimentos de extrema-direita no corpo social. Outro elemento fundamental no radicalismo de direita é a sua propaganda: “Essa propaganda serve menos para a disseminação de uma ideologia, que é demasiado pobre, como lhes disse, é mais para tornar as massas engajadas. A propaganda é, portanto, sobretudo uma técnica de psicologia de massas” (ADORNO, (1967/2020, p. 67).

Neste mesmo sentido, Laval (2019, p. 85) alerta que os discursos da atualidade por competência têm suas razões relacionadas à organização produtiva: “É no contexto de uma vida mais arriscada e mais aberta às escolhas individuais que o indivíduo é colocado diante de suas responsabilidades de educando”.

De acordo com essa prerrogativa, o historiador reitera que o sistema obriga o sujeito a criar e explorar conhecimentos com eficiência e inteligência num ambiente em contínua evolução, ligado à eficiência e à satisfação, que têm como fator determinante as exigências do mercado.

Não é difícil entender que em uma economia na qual, segundo dizem, o salariado pela vida toda está condenado à extinção, o trabalhador deve ser capaz de se reciclar com a maior facilidade e rapidez possível. Assim, a noção de “aprendizagem ao longo da vida” permite que a elevação do nível de competências dos assalariados seja sinteticamente articulada à flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno (LAVAL, 2019, p. 83).

Nesta conjuntura, o sistema de ensino passa a ser uma esfera que possibilita a formação e a autonomia para uma formação continuada, para a qual a capacidade e valoração passam pelo crivo do social, da instituição e do mercado. Assim, em Laval (2019, p. 86), “O indivíduo responsável”, isto é, consciente das vantagens e dos custos da aprendizagem, deve fazer por conta própria as melhores escolhas de formação”.

E, nesta esfera institucional, a função da escola é ensinar a ler, escrever e contar, para, assim, garantir as demandas do mercado. “Quanto aos docentes, eles serão guias, tutores e mediadores que acompanharão os indivíduos insulados em seu percurso de formação” (LAVAL, 2019, p. 86).

A extrema desigualdade entre os níveis educacionais dos indivíduos se compactua na lógica dos que são escolhidos pelo mercado pelo fato de terem um preparo e qualificação sobre uma grande parcela que não atingiu os patamares exigidos do mercado, realidade esta que vem aumentando com a escola neoliberal. Aqueles que não conseguem atingir determinados níveis de aprendizagem são excluídos. Alertamos que não se trata de inteligência ou de capacidades, estamos nos referindo à exclusão que o sistema econômico produz.

A lógica do capital tende a controlar todas as esferas sociais e culturais, visa um único dogma, que é a rentabilidade, ao mesmo tempo que promove e potencializa o valor e as atitudes individuais; nesta demanda de posses, o sistema de ensino e a instituição escolar também são submetidos ao espírito do capital.

Neste mesmo sentido, a transformação que o sistema neoliberal busca alcançar, ainda segundo Laval (2019), é o aumento da eficiência e dinamismo para a competição do mercado de trabalho. Os empregadores exigem cada vez maior qualificação dos seus empregados para que, desta forma, haja rentabilidade, e, em troca, aquele que vende seu capital humano tem a chance de elevar sua posição e expectativa de renda dentro da disputa interna da empresa.

A escola perpassa questões muito mais complexas do que apenas o ensejo de reformas no processo de ensino aprendizagem ou das concepções pedagógicas. A clivagem da escola passa pela desintegração de pressupostos de emancipação, tão caros à progressão e conquistas educacionais, enquanto as novas premissas do sistema capital criam mecanismos do mercado que promovem a diversidade e a igualdade por classe consumidora, por grupos específicos, desta forma, a escola é vista como uma instituição moderna e potente para as transformações e aos mandos do neoliberalismo.

A escola perdeu sua função de transmissão da cultura e da formação humana. Nesse sentido, a educação precisa reconquistar seu papel como agente de formação integral, não se limitando ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também possibilitando o pensamento crítico, indo, assim, muito além da lógica empresarial na educação, com ênfase na competência e na adaptação às demandas do mercado. No entanto, essa abordagem pode reduzir a educação a uma mera preparação para o trabalho, negligenciando aspectos fundamentais da formação humana. Diante desse cenário, a educação deve buscar um equilíbrio entre a formação técnica e a formação para emancipação dos sujeitos.

Tais considerações demonstram que a educação é permeada por diversas situações. O diálogo com os autores desta seção evidencia que a educação enfrenta desafios significativos no contexto atual. A formação, nos dias de hoje, precisa compreender que a crise na educação não pode ser vista apenas como a incapacidade de uma criança de ler, mas sim como um fenômeno que está intrinsecamente ligado a fatores históricos.

4.1 A elaboração do passado e a convivência no presente

Graciliano Ramos, em 1945, publicou a obra “Infância”. Nesta, o autor confessa tanto aspectos sociais como pessoais de sua memória de infância. Para ele, os afetos e sentimentos subjetivos são também os do mundo; ele descreve como as vivências o afetaram e também atingiram as pessoas que conviviam com ele.

A narrativa nos apresenta um sujeito empírico, reencontrando suas primeiras experiências ao recriar seu passado, e, no intuito de ressignificar as próprias possibilidades do futuro e dar-lhe um sentido, o autor inicia o diálogo com a recordação

de um objeto da casa em que vivera, reunindo, como ele mesmo salienta, as antigas memórias de coisas e de pessoas – e dele mesmo.

As lembranças de uma escola, de uma sala de aula, de um professor de barbas longas, de outras várias gentes e de um pomar com pitombas, são retomadas constantemente na narrativa, “a primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas [...] noutra posterior, julgá-lo ia sonho [...] talvez eu nem me recorde bem do vaso” (RAMOS, 1945/2000, p. 7). Assim, verificamos que o autor contempla o desenvolvimento psíquico e o amadurecimento da criança como sujeito social e de desejo, e, principalmente, a forma como aprendemos ou nos constituímos para lidar com nossas demandas do presente.

Disseram-me depois que a escola nos servirá de pouso numa viagem. Tínhamos deixado a cidadezinha onde vivíamos, em Alagoas e, entrávamos no sertão de Pernambuco, eu, meu pai, minha mãe e duas irmãs. Mas meu pai e mãe, entidades próximas e dominadoras, as duas irmãs, uma natural, mais velha que eu, a outra legítima, direita, dois anos mais nova, eram manchas paradas. Positivamente havia pitombas e um vaso de louça, esguio, oculto atrás de um móvel a que a experiência deu o nome de porta. Surgiram repentinamente a sala espaçosa, o velho, as crianças, a moça, banco, mesa, árvores, sujeitos de camisas brancas. E sons estranhos também surgiram: letras, sílabas, palavras misteriosas. Nada mais (RAMOS, 1945/2000, p. 9).

Neste recorte da obra, no qual é narrado um sonho do personagem já adulto, fica explícito o conteúdo manifesto da infância, e podemos verificar a figura do pai e da mãe, autoritárias; as irmãs, que compõem o vínculo familiar, e, além disso, a sala de aula, as crianças e o encontro com o espaço da escola e seu pomar de pitombas. Essas frutas, tão citadas no texto, podem nos direcionar não apenas à curiosidade da criança pelo fruto desconhecido, podem nos alertar, talvez, para a fome do peregrino que as observa.

Para tanto, é necessário fundamentarmos o porquê de iniciarmos este tópico com a apresentação de “Infância”, visto que nos lançamos na intensa provocação de Graciliano, pois, na obra o narrador nos apresenta o contato da criança com o incipiente mundo da aprendizagem, no qual as primeiras letras são um grande e angustiante desafio, passando a ser desejadas a partir do momento em que se instala a curiosidade.

Arriscamo-nos a dizer que “Infância”, além de ser uma narrativa que revela a criança como um sujeito social, nos aponta constantemente as formas de opressão e de autoritarismos que atravessam a infância e que são naturalizados nas relações humanas, iniciados ainda nos vínculos familiares e posteriormente repetidos nas próximas comunidades.

Na parte da obra que nos são apresentadas as memórias da escola, identificamos a crítica aos professores e ao sistema educacional. Nos relatos do personagem, “a escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam crianças rebeldes [...] a escola era horrível, eu não podia negá-la, como negara o inferno” (RAMOS, 1945/2000, p. 104). Um sujeito adulto, que por suas lembranças e traumas, narra as dificuldades do processo de aprendizagem, bem como aponta a incapacidade dele mesmo resistir ao que lhe era imposto, “[...] Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como pedaços de carta de A B C, triturados, soltos no ar” (RAMOS, 1945/2000, p. 108).

Nos capítulos que compõem a obra, encontramos trechos que relatam aspectos da infância de um menino com uma doença nos olhos que o obrigou a se isolar em seu quarto e fez com que ele, naquela clausura, tivesse contato com as palavras e com a literatura.

Por fim, a realidade de Graciliano, seria uma infância privada que fora acometida pela doença ou somente os poderes sociais infligidos ao menino pelas inconstâncias da vida? O que podemos descrever é que a criança acometida pela sua posição social e por sua doença, encontrou meios, na literatura e no seu encanto pelas palavras, uma maneira de contornar o que lhe fora imposto. Ou para provocar nossa reflexão, o menino pode não ter encontrado e, sim, o seu inconsciente desejado uma saída para a própria exclusão.

Para além da bela narrativa e do arroubo com que nos enlaça a obra “Infância”, finalizamos o parágrafo acima apreendendo a maneira que o narrador contempla as suas memórias do passado, ao mesmo tempo em que somos levados pela estética da trama a contemplar o encanto pelas palavras de um menino, de “embrutecimento admirável”, a julgar-se a si mesmo.

Neste aspecto, não nos é viável a defesa de que somente pelas circunstâncias

do desejo é possível que os sujeitos saiam da imposição autoritária em que estão inseridos, pois corremos o risco de perpetuarmos os massacres, além de levantarmos pressupostos a favor da meritocracia. A formação da consciência é um elemento fundamental de resistência às tendências autoritárias, assim como as experiências do passado servem para análise e compreensão do presente.

Nos estudos da Escola de Frankfurt, as experiências e a memória são uma temática muito relevante, a articulação e o papel que o passado tem no presente e sua materialização na cultura são reflexões constantes para autores frankfurtianos, como Theodor W. Adorno, que discute a elaboração da história da cultura como elemento central na formação e a elaboração dos acontecimentos históricos como uma inflexão que direciona o sujeito a uma autoconsciência.

A exemplo disto, a obra “Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada”, escrito por Adorno entre os anos de 1944 e 1947, momento marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, apresenta escritos referentes à memória e à própria situação do autor, tomando como ponto de partida as suas lembranças no exílio nos Estados Unidos, após a ascensão dos nazistas ao poder.

Na obra, Adorno descreve que estar exilado, mesmo em um país que se declarava livre democraticamente, fazia com que ele se sentisse em uma situação nada confortável, provocada, em parte, pela recusa de simplesmente se integrar à condição de conformismo, por estar a salvo do terror dos nazistas, e outra, pela sensação de incapacidade frente as questões humanitárias sobre o bem-estar social, sobretudo, a concepção da devastação subjetiva que o autoritarismo promulgou para a tomada e permanência do conflito (ADORNO, 1947/2001).

Adorno se recusou a obedecer às exigências acadêmicas norte-americanas (ADORNO, 2001), pois acreditava que, assim, estaria submisso às regras científicas as quais não defendia. Para ele, um estrangeiro, sendo este um intelectual, deveria se preocupar com a não aceitação do simples estabelecido nas relações de força, exigia, antes, reflexão por parte daquele que foi exilado, privado de viver no lugar onde nascera e formou sua consciência. Pretextava que:

Todo o intelectual no exílio é, sem exceção, prejudicado e faz bem em reconhecê-lo, se não quiser que lho façam saber de forma cruel por detrás das portas hermeticamente fechadas da sua autoestima. Vive num ambiente que lhe deve permanecer incompreensível, por

mais que saiba das organizações sindicais ou do tráfego urbano; estará sempre desorientado. Entre a reprodução da sua própria vida sob o monopólio da cultura de massas e o trabalho responsável há um hiato irreconciliável (ADORNO, 2001, p. 22).

O filósofo tangencia, a partir da psicanálise, da sociologia, até mesmo da antropologia, que o conhecimento e os saberes dos intelectuais devem ser a condição para o não conformismo ante o embrutecimento que o autoritarismo promove, “[...] também os intelectuais que têm preparados politicamente todos os argumentos contra a ideologia burguesa ficam sujeitos a um processo de padronização [...]” (ADORNO, 2001, p. 198). A decadência do sujeito, manipulado pelas forças do Estado e enfraquecido pelos discursos de poder da indústria cultural, forma o novo homem, que não pensa por si, apenas coaduna e reproduz o coletivo.

Os traços autoritários presentes na sociedade alemã dão indícios de como a violência, presente na própria infância do autor, constantemente direcionava seu presente e o influenciava na elaboração do passado. No aforismo 123, Adorno (2001, p. 183) alude que a barbárie deixou seu legado, ela existe após o período hitleriano, “como um conquistador das províncias mais afastadas, o fascismo havia enviado os seus emissários ali muito antes dele mesmo aparecer: eram os meus companheiros de colégio”. Neste trecho, o autor discorre acerca do patriotismo e do orgulho daqueles que ele retrata como os novatos patriotas e defensores do espírito autoritário.

De acordo com ele, as marcas provocadas pelo nazismo refletem e influenciam as formas de novas vivências a partir da ideia equívoca que se tem do passado.

Os que não sabiam construir uma frase correta, mas achavam a minha demasiada comprida - não eram os que acabaram com a literatura alemã, substituindo-a pelos seus gatafunhos? Alguns cobriam o peito de insígnias enigmáticas e queriam ser oficiais da marinha em terra, quando já há muito não havia marinha: declararam-se chefes de batalhão e porta-estandartes, legitimistas da ilegitimidade. Os inteligentes macilentos que na aula tiveram tão pouco êxito como no liberalismo o amador dotado, mas sem contactos; que, por isso, e para agradar aos pais, se dedicaram a trabalhos de marchetaria ou, para prazer próprio, a passar longas tardes diante do quadro fazendo complicados desenhos com tintas de cores, todos eles ofereceram ao Terceiro Reich as suas sinistras aptidões a fim de, mais uma vez, serem enganados (ADORNO, 2001, p. 184).

elaboração do passado vai depender do reconhecimento do ocorrido como um meio eficaz para se evitar a repetição, não para se conformar com o ocorrido ou para ser entregue ao esquecimento e, sim, como um viés de tomada de consciência.

Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente a superioridade de processos inconscientes. Junto ao esquecimento do que mal acabou de acontecer ressoa a raiva pelo fato de que, como todos sabem, antes de convencer os outros é preciso convencer a si próprio (ADORNO, 1959/2000, p. 34).

O autor problematiza as questões da racionalidade acerca da memória e da elaboração dos fatos quando aponta que “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou, o encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 1959/2000, p. 49).

A não repetição da barbárie vai depender do que já experimentamos e comprovamos do autoritarismo e que pode novamente entrar em ação, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...] que creio não ser possível nem necessário justificá-la [...] Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida”, assim, prossegue ele, é preciso, de sobremaneira, nos questionarmos o porquê permanecemos ameaçados com o possível retorno, “o simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa” (ADORNO, 1959/2000, p. 119-120).

É justamente neste limiar que os ordenamentos se sustentam, uma vez que, ainda que cobertos pelo translúcido véu democrático, estes têm um profícuo potencial a se transformarem em uma ferramenta dominante, pois se apoiam em antigos mecanismos e em contextos ideológicos de dominação que, embora em uma análise superficial passem despercebidos entre nós, todavia se fortalecem quando manipulam os sujeitos para que estes passem a acreditar na reificação das relações e na ordem social por meio da promoção do autoritarismo.

Para Adorno (1959/2000), a pressão do dominante é tão profícuo ao ponto de os sujeitos negarem as condições de exploração em que se encontram.

Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de

que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes. De uma perspectiva sociológica eu usaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual com seu potencial de resistência (ADORNO, 1959/2000, p. 122).

A inflexão de Adorno em direção ao sujeito está relacionada à ideia do despertar para a sua autoconsciência e deve vir acompanhada de uma dimensão crítica dos autoritarismos existentes e de suas disposições psicológicas.

A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas. O que se chama de "participação oportunista" era antes de mais nada interesse prático: perceber antes de tudo a sua própria vantagem e não dar com a língua nos dentes para não se prejudicar. Esta é uma lei geral do existente. O silêncio sob o terror era apenas a consequência disto: A frieza da mônada social, do concorrente isolado, constituía, enquanto indiferença frente ao destino do outro, o pressuposto para que apenas alguns raros se mobilizassem. Os algozes sabem disto; e repetidamente precisam se assegurar disto (ADORNO, 1959/2000, p. 134).

A identificação – ou a falta dela – a que Adorno se refere, esteve presente em Auschwitz e se mantém na atualidade, no momento em que a satisfação individual se encontra cada vez mais afastada e vazia de experiências, não é possível que se favoreça, para que exista uma realidade democrática e uma formação cultural crítica.

Para terminar gostaria ainda de discorrer brevemente a respeito de algumas possibilidades de conscientização dos mecanismos subjetivos em geral, sem os quais Auschwitz dificilmente aconteceria. O conhecimento desses mecanismos é uma necessidade; da mesma forma também o é o conhecimento da defesa estereotipada, que bloqueia uma tal consciência. Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo. Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes – conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia –, ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar

um clima desfavorável ao extremismo. Se a consciência cultural em seu conjunto fosse efetivamente perpassada pela premonição do caráter patogênico dos traços que se revelaram com clareza em Auschwitz, talvez as pessoas tivessem evitado melhor aqueles traços (ADORNO, 1959/ 2000, p. 136).

Neste sentido, conforme o autor, as dificuldades à emancipação são diversas, em uma sociedade em que a organização social se preserva heterônoma e distanciada da consciência.

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente a emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito. O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1959/2000, p. 181).

Pode-nos parecer um tanto utópico, problematizamos a formação da consciência por meio da educação, sem converter a esperança no futuro como uma visão romântica do mundo. A educação como uma possibilidade à emancipação e para o avesso do adaptável, converteu-se em uma forma de modelagem que opera e funciona conforme desígnios socialmente acordados e legitimados pelo coletivo.

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1959/2000, p. 143).

A citação de Theodor Adorno enfatiza a complexidade da emancipação e sua

relação com a conscientização e a racionalidade. Ao destacar que emancipação significa, em certo sentido, o mesmo que conscientização, Adorno aponta para a ideia de libertação do sujeito por meio da compreensão crítica de sua realidade e do desenvolvimento de uma consciência racional. No entanto, ele adverte que a realidade é, ao mesmo tempo, uma comprovação dessa realidade, o que implica um constante movimento de adaptação.

Trata-se, portanto, desse duplo caráter que tem a educação: a esperança na ressignificação do passado como uma possibilidade para se evitar o retrocesso, mas que, por outro lado, mantém a ordem democrática de adaptação. Como explica Adorno (1959/2000, p. 44), “assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente uma adaptação das formas de vida coletiva”.

A dimensão significativa da concepção de esperança na educação, tomou um sentido revolucionário quando foi apresentada por Paulo Freire como uma práxis transformadora da realidade. Na obra “Pedagogia da Esperança”, nas primeiras partes do texto, já reconhecemos as razões que provocaram a sua escrita: “é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança” (FREIRE, 1997, p. 12).

Esse autor, sem negar os condicionantes históricos, anuncia a esperança como sendo a mediadora para a ação e transformação. “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”, afirma Freire (1997, p. 5), citando, ainda, que a esperança é um elemento necessário na educação e na vida em seu todo e, isoladamente, é insuficiente, pois se torna ingênua e, assim, fraqueja.

É a importância, nele reconhecida, da consciência, que porém, não é vista nele como fazedora arbitrária do mundo; é a importância manifesta do indivíduo, sem que se lhe atribua a força que não tem; é o peso, igualmente reconhecido, em nossa vida, individual e social, dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. É a defesa veemente de posições humanistas que jamais resvalam em pieguismos. É a compreensão da história em cujas tramas o livro procura entender o de que fala, é a recusa a posições dogmáticas sectárias, é o gosto da luta permanente, gerando esperança, sem a qual a luta fenece (FREIRE, 1997, p. 92).

A superação da dominação e da opressão não acontece fora das relações humanas, isso se torna possível no enfrentamento da realidade para a conseqüente

tomada de consciência de si e do mundo. Levando em consideração que a educação tem seu potencial previsto enquanto mediadora da experiência do que já foi constituído, em outros termos, uma realidade do mundo, do externo, de um saber que parte de fora para dentro da escola, quando promovidas e viabilizadas no processo de ensino-aprendizagem, crescem para uma prática dialógica entre educando e educador.

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando, mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu "aqui-agora" com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu "aqui", para que este sonho se realize tem que partir do "aqui" do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos" com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 1997, p. 30-31).

O método usado por Paulo Freire para alfabetizar se conectava ao cotidiano dos estudantes e às experiências que eles tinham e, por isso, também estava vinculado às questões sociais dos educandos no trabalho de alfabetização de adultos. Acreditava no diálogo entre professor e estudante, defendendo uma educação para a formação de um sujeito crítico politicamente e preparado para atuar sobre a sua realidade.

Para o educador, o professor precisa apresentar a linguagem do mundo aos seus alunos, uma construção teórica que dialoga com a construção humana. Para tanto, o autor se contrapõe aos métodos de ensino e aprendizagem nos quais somente o saber por saber é viabilizado.

Qualquer esforço no sentido de implementar as considerações acima, isto é, qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras. Sua formação científica, mas sobretudo, exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas em que elas "habitam", sempre dispostas a serem reativadas.

E sem o exercício dessa tentativa de superação, que envolve a nossa subjetividade e que implica o reconhecimento de sua importância, tão menosprezada e minimizada pelo dogmatismo que a reduz a mero reflexo da objetividade, toda tentativa de mudança da escola para pô-la numa direção democrática, tende a não vingar (FREIRE, 1997, p. 87).

Similarmente, na obra “Alienígenas na Sala de Aula” (2011), organizado por Tomaz Tadeu da Silva, encontramos aspectos relevantes das questões da contemporaneidade, cujo foco principal da discussão envolve a contextualização dos sujeitos no mundo pós-moderno, as experiências que os estudantes levam para dentro da escola, os currículos inadequados à realidade estudantil, a relação do eu, do outro e as novas subjetividades que estão surgindo no mundo, com caracterização radicalmente diferente.

Partindo deste limiar, é fundamental que compreendamos a configuração social como uma condição cultural, já que, envolto nisto se encontra, também, o processo de educar, que implica o comprometimento com os diversos grupos sociais. Uma realidade na qual a educação acaba por contribuir para sustentar posições de autoridade e exclusão sobre alguns grupos.

Na obra supramencionada, Roger J. Simon assina o ensaio “A Pedagogia como uma forma cultural” (2011), em que afirma que o fazer pedagógico, em sua organização e prática, é isolado da realidade dos estudantes, não contribui para a reflexão da própria vida particular e muito menos para uma visão sobre o macro. Ainda, pontua que, se a didática é um instrumento que o professor precisa observar em sala de aula, com seus estudantes, e que torna possível o fazer pedagógico, então, exige do professor um procedimento de resolução de problemas, pois o que se contempla no planejamento pedagógico é justamente isto, conhecer a realidade da comunidade escolar e desenvolver um método que se aplique à promoção das trocas de experiências.

O que estava e ainda está em questão é a forma como responder a questões carregadas de valores como as seguintes: As quais propósitos as escolas devem servir? Qual conhecimento é mais válido? Quem deve ter acesso a quais formas de conhecimento? O que significa conhecer algo? Que noções de autoridade devem estruturar o ensino e a aprendizagem? Isso significa que qualquer construção de uma pedagogia da possibilidade que assuma seu

caráter de insurgência deve ser seriamente capaz de compreender como essa prática se insere na tradição discursiva que vou chamar de política cultural". Na verdade, é através desse caminho (isto é, da conexão da pedagogia com uma política cultural) que desejo contestar o segundo argumento, a visão de que colocar a pedagogia no centro de nossos esforços é um desgaste de energia que estaria melhor colocada se estivesse dirigida para análises e lutas no nível macro (SIMON, 2011, p. 62).

É preciso apontar alguns aspectos que envolvem o papel da educação na atualidade e sobre nós mesmos professores, isso significa percebermos a própria organização e percepção que temos de sociedade e, posterior a isto, a supervalorização ao que concebemos ser a individualidade e que acaba por servir como uma premiação que, por sua vez, divide os sujeitos entre os bem-sucedidos e os fracassados.

O espaço escolar ilustra bem isto, dividimos os estudantes entre aqueles que são, por exemplo, os inteligentes e bem-comportados, e os outros, que são os indisciplinados e problemáticos, sem citarmos ainda as tantas outras formas de exclusão que promovemos, como quando não valorizamos e respeitamos as tantas diversidades culturais existentes dentro da escola.

É salutar fundamentar que a postura de aprisionamento em que a sociedade se encontra é herança de um passado ainda presente, que exerce força frente ao que pensamos e exercemos. Os espaços de poder ainda têm uma estética discursiva e corporal que é defendida e controlada por uma minoria que tem acesso a ela, sendo marcada, também, pelo desejo daquele que não participa desta figuração, tornando-se, assim, um objeto a ser alcançado; em outras palavras, imaginário social, se o sujeito não se sente parte daquilo que a maioria busca e acredita ser valorável, ele, de alguma forma, viabiliza caminhos para encontrá-la e se identificar.

A educação nos posiciona como sujeitos semelhantes, mas isso não significa que somos iguais ou a réplica de um outro. Toda ação pedagógica, mesmo que defenda uma relação dialógica na aplicação do processo de ensino e aprendizagem, resulta em uma situação de hierarquia, ainda que em alguns casos se queira evitar, e os desencontros são marcados pelo emaranhado na formação do vínculo, e, ainda, pelo atravessamento das forças do Estado, da família e de outros grupos.

Nesta última seção apresentamos ideias centrais de Adorno e Freire, sobre a

educação e os professores, e como esses desempenham um papel crucial na resistência ao autoritarismo e na promoção do pensamento crítico. No entanto, eles alertam que mesmo no campo da educação se perpetuam argumentos e ideologias suscetíveis à padronização. Isso ocorre porque a sociedade contemporânea tende a enfraquecer a formação, levando à conformidade e à reprodução acrítica das ideias predominantes.

A influência do autoritarismo na sociedade alemã é um tema recorrente nas obras desses autores. A emancipação não é apenas uma questão política, mas também uma questão psicológica e cultural. A conformidade e a submissão são características que podem ser fomentadas na infância e perpetuadas ao longo da vida adulta. Portanto, a luta contra o autoritarismo requer não apenas uma análise crítica das estruturas sociais, mas também uma profunda compreensão das raízes psicológicas e culturais desse fenômeno.

Em síntese, as reflexões de Adorno e Freire nos lembram da importância da educação crítica e da autonomia como ferramentas basilares na resistência ao autoritarismo e à mera adaptação. Suas análises também destacam como as experiências passadas continuam a influenciar o presente e sublinham a necessidade de uma compreensão das complexas interações entre sujeitos, cultura e poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, partindo das possibilidades apreendidas da relação entre psicanálise e educação, compreendemos que a educação está condicionada aos fatores socioculturais, políticos e econômicos e também à própria formação de consciência dos sujeitos. Assim, nos debruçarmos sobre o objeto da investigação, apoiados nas reflexões dos teóricos da Escola de Frankfurt e da Psicanálise, no que se refere à educação e sua relação com a formação de consciência, no qual os sujeitos podem alcançar ou se afastar dela.

No decorrer da investigação, elencamos diversos apontamentos de Adorno referentes à concepção de educação e seu alcance, de forma que esta não deve ser apenas um instrumento de adaptação à ordem social existente, precisa ser um campo de transmissão de saberes e experiências. A educação, segundo o teórico da Escola de Frankfurt, é um meio à emancipação dos sujeitos, mas, enfatizava ele, essa emancipação é alcançada por meio de uma formação crítica e reflexiva, que promove a capacidade de pensar por si mesmo e de questionar a sociedade.

A crise da formação cultural está presente nas diversas dimensões das nossas relações humanas, não somente impacta o modo de produção econômica, mas afeta as formas de socialização, a exemplo disto, a própria formação de consciência dos professores. “[...] A formação deveria ser aquela que dissesse respeito de uma maneira pura, como seu próprio espírito, ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 1959/1996, p. 391-392).

A referência à liberdade individual destaca a importância de uma formação que possibilite ao sujeito agir a partir de uma consciência autônoma, mesmo quando envolvido nas complexidades e interações sociais.

É importante reconhecermos que a relação educativa não acontece isolada. Partindo dessa premissa, a nossa intenção na pesquisa não foi construir um caminho ou um manual prático de intervenção da psicanálise na educação e no fazer pedagógico. Nosso objetivo da pesquisa foi refletir sobre as possibilidades da formação crítica na contemporaneidade. Frente a isso, nossos esforços se voltaram à análise acerca de uma dimensão externa, formada para além dos muros da educação,

que constituem a nossa subjetividade e reverberam na relação entre estudante e professor.

Foi neste sentido que verificamos que a psicanálise pode ser uma ferramenta valiosa para compreender esses fatores e ajudar a construir relações educativas mais saudáveis e produtivas, que levem em conta não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as complexidades individuais e a dinâmica que envolve a relação educativa. Uma vez que o inconsciente não se revela da mesma forma que um pensamento consciente, tal como o paciente em análise transfere sentimentos, emoções e desejos em relação ao analista, o estudante também o faz no processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que a educação além de ser um meio para a emancipação e conscientização, também assiste para a adaptação do sujeito. A educação, portanto, precisa reconhecer a necessidade de preparar as pessoas para se orientarem no mundo. Vivenciamos justamente o oposto disso, influenciada pela pseudoformação, a educação marcada pela lógica neoliberal, valoriza a produtividade e a eficiência em detrimento do conhecimento e das experiências. Além disso, essa pseudoformação afeta a subjetividade, pois postula sujeitos tutelados que aceitam passivamente a ordem estabelecida em vez de questioná-la e transformá-la.

O declínio da autoridade do professor é um exemplo dessa crise na educação, que está intimamente ligada à crise na cultura. O que é estabelecido no imaginário social funciona como um ordenamento da vida privada e, portanto, influencia diretamente a maneira como os professores são vistos e tratados pelos estudantes e pela sociedade em geral. Além disso, a própria percepção que o professor tem de si, da sua constituição como sujeito histórico, resulta em sua ação em sala de aula e também na perspectiva da educação enquanto crítica de si.

Se o alcance da emancipação se encontra na reflexão sobre as possibilidades da formação crítica, é justamente nesta situação que se percebe a fragilidade da experiência educativa na atualidade, a pseudoformação está relacionada à perda de valores e ao declínio da formação crítica. Com isso, perde-se a possibilidade de transferência e a capacidade de provocar desejo, que são condições necessárias à educação.

A viabilidade se encontra em uma educação que respeite a compreensão do mundo dos professores e estudantes, desafiando-os a pensar criticamente. Promovendo um processo de ensino aprendizagem que não separa o conhecimento das experiências. Reconhecendo que essa transformação envolve não apenas mudanças externas, mas também uma reflexão profunda sobre a subjetividade, visto que, qualquer tentativa de mudança na educação em direção à emancipação precisa envolver o exercício constante de enfrentar e transformar as antigas marcas autoritárias.

Por fim, sustentada a pesquisa nos teóricos da Escola de Frankfurt e na psicanálise, compreendemos que a educação voltada à consciência e à reflexão é fundamental para a elaboração do passado, pois, ressignificando as antigas experiências que se possibilitam as novas, de maneira que a cultura possa ser transmitida de geração em geração e assim possa dar sentido à vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, dezembro de 1996.

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1947/2001.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1959/2000.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W. **Aspectos do Novo Radicalismo de Direita**. São Paulo: Editora Unesp, 1967/2020.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BREUER, Josef; FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a Histeria**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Volume II. Rio de Janeiro: Imago, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na Civilização e Outros Trabalhos**. Volume XXI. Rio de Janeiro: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1936/2016.

FREUD, Sigmund. **Psicologia de Grupos e Análise do Eu**. Volume VIII. Rio de Janeiro: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1921/2016.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**. Volume XIII. Rio de Janeiro: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1914/2016.

FREUD, Sigmund. **Além do Princípio de Prazer**. Volume XVII. Rio de Janeiro: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.

Rio de Janeiro: Imago, 1920/2016.

FREUD, Sigmund. **O Ego e o ID**. Volume XIX. Rio de Janeiro: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1923/2016.

FREUD, Sigmund. **Os Três Ensaios Sobre a Sexualidade**. Volume VI. Rio de Janeiro: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1905/2016.

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao sol e à sombra**. Atual. Porto Alegre: LP&M, 2010.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1783/2013.

KUPFER, Maria Cristina. O que toca à/a Psicologia Escolar. *In*: MACHADO, A. M. S. Marilene P. R. (org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUPFER, Maria Cristina. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 35, n. 1, jan.-abr., 2010, p. 265-281.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: O mestre do Impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 2010/1989.

LACAN, Jacques. **O seminário – livro 8: A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

LACAN, Jacques. **O seminário – livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário – livro 5: As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. **O seminário – livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1953/1954.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MILLOT, Catherine. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 1987.

PUCCI, Bruno. A ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. **Veritas**. Porto Alegre, v. 63, n. 02, maio-ago. 2018, p. 595-613.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1945/2000.

SAFATLE, Vladimir. **Maneiras de transformar o mundo: Lacan, política e emancipação**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SIMON, Roger. J. A pedagogia como uma forma cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.