
IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE INCONSCIENTE PARA A PEDAGOGIA

Cristóvão Giovani Burgarelli

Resumo: este texto pretende, ao discutir sobre a circulação de temáticas tributárias ao conceito de inconsciente nas publicações dirigidas ao curso de Pedagogia, questionar se de fato essa referência promove conseqüências capazes de deslocar os fundamentos conceituais anteriormente estabelecidos pelo discurso pedagógico.

Palavras-chave: discurso pedagógico, inconsciente, transmissão

Uma das críticas dirigidas, a partir do referencial psicanalítico, ao que se vem teorizando sobre o ensinar e o aprender, mais especificamente nos cursos de Pedagogia, que lida também com o ensinar a ensinar, é a seguinte: por um lado, a palavra prazer vem ganhando destaque entre alunos e professores, por outro, ouve-se muito pouco, entre eles, falar de alguma dúvida, ou seja, de alguma conta a prestar ao Outro, tomado aqui inicialmente como a herança que nos chega com a história em que nos situamos. Para pensarmos isso, podemos tomar como exemplo o modo como o discurso pedagógico nos dá as coordenadas para nos aproximar de alguns autores e tirar deles algum proveito, alguma utilidade, para a prática pedagógica, entre elas o cotidiano da escola.

A cada dia mais, deparamo-nos com leituras de livros cujo principal objetivo é reduzir as dificuldades para, no caso dos cursos universitários, compreender um certo autor e, no caso do ensino fundamental e médio, pôr o aluno em contato com algumas obras clássicas, geralmente por via de adaptações. Com isso, objetiva-se tornar o que seriam leituras densas, complexas, difíceis ou paradoxais acessíveis e palatáveis a um número maior de leitores. Esse fato tem a ver, sem dúvida, com as políticas editoriais que nos

cercam e nos impõem uma série de normas. Trata-se, portanto, de interesses, ou seja, de certos liames que a própria entrada, ou não, num determinado discurso exige.

Tomando por base a maioria das publicações dirigidas atualmente aos pedagogos e estudantes de Pedagogia, cremos que se torna bem claro o que estamos comentando. Como exemplo, seria interessante prestarmos atenção em como os pilares das ciências modernas – Marx, Saussure e Freud – são tomados nesse discurso; em como os seus conceitos radicais são higienizados a favor de uma solução mais saudável. Valeria a pena, inclusive, perguntar se eles entram, de fato, na engrenagem ou não; se de fato são lidos. Quanto a Freud, mais especificamente, supomos que seja pertinente indagar pelo modo como essas publicações abarcam o conceito de inconsciente, ou seja, pelas possíveis implicações desse conceito na constituição desse discurso, cujos textos, por diversas vias, a ele têm recorrido.

Traremos em seguida dois exemplos, aleatórios, sobre possíveis modos de circulação desse conceito, ou seja, sobre como, tomado de empréstimo da psicanálise, em que se articula inseparavelmente com outros conceitos caros a esse campo, ele tem sido utilizado como possibilidade de respostas aos conflitos e impasses da pedagogia. O objetivo não é situar nossos comentários num maniqueísmo, que seria capaz de apontar e selecionar os autores bons ou ruins, mas, a partir de uma constatação, discutir algumas das características da inserção de temáticas tributárias ao conceito de inconsciente nas elaborações que têm como objetivo a renovação e o enriquecimento de um discurso acadêmico-científico sobre a prática pedagógica.

Primeiro exemplo. Um livro que se chama *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*, organizado por Carrara (2004, capa), cujo objetivo é apresentar, conforme suas palavras, “de modo abreviado e em linguagem acessível, todavia evitando-se qualquer superficialidade desnecessária [...] caminhos diferentes e igualmente importantes a serem conhecidos pelos educadores”. Ele se propõe a examinar as propostas destes seis estudiosos: Freud, Wallon, Lacan, Skinner, Vygotski e Piaget. Nessa ordem, uma proposta em cada capítulo, escrito por autor diferente. Ao final de cada capítulo, vêm uns exercícios, com seis, sete ou até nove questões, acompanhadas também com leituras recomendadas, ou apresentação resumida (duas a seis linhas) das obras do autor, ou, no caso de Freud e Lacan, um pequeno glossário.

Não é preciso nos alongar com esse exemplo, pois já comentamos que livros com essa configuração – didático, compilador e com propostas de aplicação – constituem-se um excelente prato para as editoras, de quem

escutamos constantemente o pedido de um estilo acessível e de um conteúdo interessante a um grande público. No entanto, para nossa discussão, pode ser importante trazer os finalmentes dos capítulos dedicados a Freud e a Lacan, pois eles, a nosso ver, ilustram bem a constante preocupação dessa área em resolver, ancorada em conceitos gerais, os problemas concretos referentes à sua prática, ou seja, às questões que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem. Primeiro, quanto à Freud: a psicanálise serviria para lembrar o educador de que ele “possui os mesmos aparatos psicológicos do aprendiz” (HIGA; SHIRAHIGE, 2004, p. 42) e, conseqüentemente, para ajudar-lhe a reavaliar a sua concepção de aprendizagem, que segundo Higa e Shirahige (2004, p. 42) envolveria “um encontro do desejo de ensinar do professor com o desejo de aprender do aluno”. Segundo, quanto à Lacan: a mudança no modo de ser professor dependeria de algumas noções que ele precisaria ter, como por exemplo de “sua implicação como elemento mediador das relações do aluno com o objeto do conhecimento; [de que] precisa sair do lugar inicial onde ele é confundido com o objeto de desejo do aluno para se colocar no lugar de mediador; [de que] é importante que ele saiba abdicar do seu narcisismo” (JUSTO, 2004, p. 100-1). E assim continua essa série de “o professor precisa”, para culminar no seguinte: “é justamente no plano simbólico que o sujeito consegue representar o real [...] e o imaginário [...] e finalmente vislumbrar seus desejos, suas faltas e alternativas para seu preenchimento” (JUSTO, 2004, p. 103).

Passemos agora ao segundo exemplo. O volume 17, n. 2, maio a agosto de 2006, da revista *Proposições*, da Faculdade de Educação da Unicamp, cujo dossiê,

Temas e Tendências na Perspectiva Histórico-Cultural, traz, logo no início, uma conferência, de Yves Clot, denominada Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. A preocupação dessa conferência é focalizar como fundamentais alguns aspectos da obra de Vygotsky que, segundo o autor, são relegados a um segundo plano, quais sejam, “os conflitos, as paixões e o inconsciente”. Partindo da idéia de que a interpretação da obra de Vygotski deve ser seriamente corrigida, ele propõe a conciliação entre conceito e afeto, emoção e razão, paixões e desenvolvimento do conhecimento, enfim, em nome de uma “Psicologia Geral”, propõe que se conviva em harmonia tudo que já se tentou formular até hoje, seja no campo da Psicologia Cognitiva, seja no da Psicologia Social, áreas ou ciências a que ele nomeia com letras maiúsculas, seja no da psicanálise, a que ele não nomeia em momento algum, embora realce da boca de Vygotski a seguinte frase: “aquém do conceito de inconsciente não há psicologia possível” (CLOT, 2006).

O argumento de Clot é que Vygotski, para abordar a consciência, parte do conceito de inconsciente, por isso resiste a uma psicologia ortopédica e elabora a condição de a psicologia cognitiva tornar-se social, sendo que tornar-se mais e mais social, que não significa deixar de ser cognitiva, significa tornar-se mais subjetiva. Realça que, para Vygotski, a introdução do inconsciente em psicologia representou uma virada e, ao desenvolver esse argumento, retoma o termo inconsciente com a seguinte expressão: “esta idéia de energia potencial” (CLOT, 2006, p. 21). A partir daí ele propõe uma releitura do que seja a zona de desenvolvimento proximal, conceituação vygotskiana que, segundo ele, acabou sendo tomada numa “engenharia didática [, numa] prescrição comportamental [, e não numa] possibilidade de inventar situações, nas quais o sujeito pode criar suas atividades psicológicas” (CLOT, 2006, p. 22).

Sustenta-se, com essa argumentação, a passagem necessária de Piaget a Vygotski, ou seja, a “prioridade da aprendizagem e do ensino sobre o desenvolvimento” (CLOT, 2006, p. 22). Sustenta-se também que a psicologia mentalista e individual é posta em questão a partir da formulação de uma “externalização do desenvolvimento no social” (CLOT, 2006, p. 23), o que tem a ver com o papel atribuído por Vygotski à linguagem. Clot considera, inclusive, que, com Vygotski, a linguagem encontra na psicologia o lugar que merece, pois passa não mais a exprimir pensamento, e sim a realizá-lo. A partir daí ele chega à distinção entre apropriação e internalização, defendendo a idéia de que, em Vygotski, temos “um verdadeiro processo de apropriação da palavra, [ou seja, um processo de] reconversão dos artefatos em instrumentos”, um processo de recriação (CLOT, 2006, p. 24). Segundo ele seria um processo, ao mesmo tempo, de objetivação do pensamento e de subjetivação da palavra.

Com base nisso, uma das questões que Clot se propõe a discutir é a relação entre professor, aluno e prática pedagógica. Segundo ele, o ofício do professor consiste em “organizar atividades para que os aprendizes descubram suas necessidades” (CLOT, 2006, p. 29). A partir dessas atividades, e das surpresas que elas provocam, os alunos vão descobrindo suas próprias necessidades, passando, assim, da obrigação à vontade de segui-las.

Creemos que esses dois exemplos possibilitam-nos um registro capaz não só de constatar, no discurso pedagógico, temáticas tributárias ao conceito de inconsciente mas, também, de explicitar sua inserção de um modo não conflitivo, mas, sim, complementar, com relação às teorias psicológicas, que marcam predominantemente o discurso pedagógico atual¹. Nos dois casos, vemos a tendência de incluir em seu arcabouço as descobertas conceituais mais recentes, sendo que, no primeiro, isso se dá pela busca de

uma síntese de vários autores, incluindo entre eles, sem situar o leitor quanto às suas diferenças, os autores mais recentes; já no segundo, para renovar esse arcabouço teórico, busca-se num autor já consagrado, aliás no autor mais em voga, chamar a atenção para conceitos ignorados ou então pouco valorizados. Em ambos, há uma convocação a um aprofundamento nos estudos sobre o inconsciente, bem como aos demais conceitos a ele tributários, enfim, a uma entrada na psicanálise, no entanto, nem de maneira implícita, coloca-se a questão de que se trata de uma via diferente e, em pontos fundamentais, oposta à via da consciência e do cognitivismo.

Freud (2006, p. 23-4), na primeira parte de seu texto *O Inconsciente*, de 1915, busca justificar esse conceito, bem como defendê-lo de possíveis entendimentos errôneos. Para isso, ele elenca, pelo menos, três objeções à suposição aparentemente lógica que permitiria rejeitar o inconsciente e substituí-lo por “uma segunda consciência, que já estaria amalgamada à consciência que já nos é conhecida” (FREUD, 2006). Sua primeira objeção baseia-se principalmente no fato de que de nada adianta discutir uma segunda consciência se ela não vier a adquirir um caráter que a distinguiria da primeira, ou seja, se ela for trocada pela hipótese de uma ‘consciência inconsciente’. Sua segunda baseia-se no argumento de que, para rejeitar o inconsciente, seria necessário supor não apenas uma segunda, mas várias outras consciências, talvez uma série infinita. Sua terceira objeção é ainda mais forte, pois distingue mais radicalmente um processo de outro; segundo ele, pelo menos uma parte dos processos latentes (inconscientes), que assumem as “formas mais estranhas e inacreditáveis, [contraria diretamente] as propriedades da consciência por nós conhecidas” (FREUD, 2006). Por fim, ele rejeita a idéia de referir-se à sua descoberta com os termos subconsciente e *double conscience* (cisão da consciência), reforçando estas duas comprovações: 1) existem atos psíquicos desprovidos de consciência; 2) do ponto de vista da psicanálise não resta outra alternativa senão considerar todos os processos psíquicos em si como inconscientes.

Desse ponto em que Freud nos situa já nos é possível indagar pelas implicações do conceito de inconsciente para um outro campo, que não o da psicanálise, como é o caso de o discurso (psico)pedagógico passar a incluí-lo em seu arcabouço. Embora seja próprio a este sintetizar, sistematizar, complementar e ensinar, que responsabilidade se lhe impõe particularmente quando ele busca tirar proveito de conceitos advindos de um outro campo, no caso aqui o psicanalítico? Se o próprio da psicanálise é privilegiar o equívoco, o lapso, a ato falho, ou seja aquilo que rateia, recusando, por isso, sistematizações e aplicações generalizadas, a que contradições está sujeita uma

inter-relação com esse campo? No caso de uma parceria, como esses dois discursos, radicalmente diferentes, vão haver-se com os seus fundamentos?

Um outro ponto fundamental a essa nossa preocupação é que não acreditamos que o conceito de inconsciente possa desvincular-se de vários outros que constituem, juntamente com ele, o campo discursivo inaugurado por Freud. Temos, portanto, que articulá-lo às elaborações freudianas sobre repetição, transferência, pulsão, sexualidade, identificação, recalque, entre outras. Esse foi um alerta constante nos seminários de Lacan (1981, p. 19), em que criticou fortemente aos que se davam por contentes em se “segurar no balaústre, no parapeito de algum pedaço de elaboração teórica de Freud” para garantir que se punham em comunicação com confrades e colegas da psicanálise.

Lacan (1981, p. 19) nos diz na abertura de seu seminário *Os escritos técnicos de Freud*: “o pensamento de Freud é o mais perpetuamente aberto à revisão. Nele, cada noção possui vida própria [...] só se apreende, pois, o valor delas, ressitando-as no seu contexto”. Também no Seminário 11 ele comenta: “não se deve jamais ler Freud sem ter as orelhas levantadas (LACAN, 1996, p.159). Entendemos que essa preocupação de Lacan é parte constituinte de sua própria elaboração teórica, que vai-se desenrolando desde uma teoria do significante até à formulação do *objeto a*² como o objeto da psicanálise. Bem no início do Seminário 11, quando ainda está apresentado seu objetivo de abordar os quatro conceitos freudianos fundamentais, ele nos fala sobre o que é para ele um conceito. Vejamos:

[...] nossa concepção de conceito implica ser este sempre estabelecido numa aproximação que não deixa de ter relação com o que nos impõe, como forma, o cálculo infinitesimal. Se o conceito se modela, com efeito, por uma aproximação da realidade que ele foi feito para apreender, só por um salto, por uma passagem ao limite, é que ele chega a se realizar. Daí somos requisitados a dizer no que pode dar – direi, sob a forma de quantidade finita – a elaboração conceitual que se chama o inconsciente (LACAN, 1996, p. 25).

Mais à frente, ao abordar o conceito de pulsão, Lacan volta a esse ponto e distingue o que é da ordem de um conceito, (*Grundbegriff*) daquilo que seria da ordem de um modelo. Segundo ele, num certo campo, vários modelos podem funcionar correlativamente, enquanto que o mesmo não acontece com um conceito fundamental. De fato, encontramos freqüentemente por toda a obra de Freud elucubrações sobre o seu próprio método de elaboração conceitual. Em seu texto *Pulsões e Destinos da Pulsão*, por exemplo, ele inicia

dizendo que um longo percurso será necessário até chegar a hora de “confinar os conceitos em definições, [que mesmo assim continuam sofrendo] uma constante modificação de conteúdo” (FREUD, 2004, p. 145). Sobre isso, Lacan (1985, p. 126) diz o seguinte: o real só se pode inscrever pelo impasse da formalização, que, segundo ele, pode ser ilustrado com a metáfora de como trabalha uma aranha, cujas teias saem, milagrosamente, de seu ventre estranho, para, a partir de um ponto opaco, desenhar, em dimensões de superfície, os traços de um escrito, nos quais se podem perceber “os limites, os pontos de impasse, os becos sem-saída, que mostram o real acedendo ao simbólico”.

Em toda sua obra, Lacan insiste na radicalidade dos conceitos freudianos. Podemos lembrar aqui seu pequeno texto Resposta a Estudantes de Filosofia, em que fala da especificidade do objeto da psicanálise e, particularmente, da confusão entre consciência e sujeito. Ele comenta sobre a força da ideologia psicologizante e sobre as resistências, inclusive de dentro da própria psicanálise, a se conceber a divisão desse sujeito. E acrescenta:

O fato de essa resistência ter servido para abrigar toda sorte de erros (dentre eles a alma) não impede que essa divisão traga efeitos verídicos como o que Freud descobriu sob o nome a respeito do qual ainda vacila o assentimento de seus discípulos: a castração (LACAN, 2003, p. 213-4).

É interessante pensarmos os efeitos dessa castração tanto para os sujeitos implicados nos atos e gestos que se propõem a ensinar e a aprender quanto para um sujeito suposto no discurso pedagógico, que procura, incansavelmente, fundamentos conceituais e metodologias que dêem conta de eliminar todo e qualquer fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Se, por um lado, o desejo do pedagogo, tanto na sua tarefa de ensinar quanto na sua produção científica, põe-se em relação a um eu que já sabe, por outro, o desejo de que fala a psicanálise supõe um sujeito dividido, submetido à ordem simbólica, e por isso “tão mais longe do falar quanto mais ele fala” (LACAN, 1998, p. 831).

Talvez seja correto afirmar que, com o discurso pedagógico, a prática educativa vem-se caracterizando, na contemporaneidade, pela sua submissão ao científico, pois, para sustentar sua promessa de educar e responder aos imperativos de sucesso que lhe chegam de vários cantos, ela vem recorrendo, cada vez mais, a saberes que se subordinam, em algum ponto, ao estatuto de verdade. Outra afirmação que talvez seja correta é que, embora não recubra todo o campo da educação, o discurso pedagógico, ao incorporar uma figuração psicológica, responde, desse lugar da verdade, pelo real que a promessa de educar busca contornar. Por fim, mais uma afirmação

possível: no caso do discurso pedagógico, todo esse contorno consiste em produzir formas cada vez mais sofisticadas de encobrimento da verdade do inconsciente, que tem a ver com a singularidade e o desejo de um sujeito, ou seja, com a impossibilidade de um modelo.

Sendo assim, consideramos pertinente a nossa indagação se de fato a inclusão do conceito de inconsciente no discurso pedagógico, da forma como, em sua maioria, temos constatado, tem sido conseqüente. Se, por um lado, presenciamos a recorrência a esse conceito para a discussão de temáticas eleitas pela pedagogia, por outro, não observamos os efeitos dessa inclusão, pois ela não tem afetado, praticamente em nada, a noção de sujeito cognoscente, homônima às noções de eu e de indivíduo.

Há uma diferença radical entre pedagogia e psicanálise, e é nisso que estamos insistindo. A primeira reclama uma articulação teórico-prática mais próxima possível do imaginário, até mesmo como a condição de sua visibilidade e pregnância. Já a segunda, se tomamos como suportes as leituras de Freud e Lacan, exige que trilhemos por uma via totalmente oposta, quer seja, desinflarmo-nos desse imaginário para nos situar e nos deslocar num funcionamento simbólico, lugar privilegiado de transmissão singular, inconsciente, que constitui desejo³.

Embora possamos observar atualmente, na universidade, provenientes de diferentes áreas, contribuições importantes cuja preocupação é desinflar esse imaginário acadêmico-científico – das quais já é possível supor efeitos –, restamos ainda, além da constatação de que essas não constituem a maioria, perguntar pela responsabilização com estes dois pontos: se cada área está havendo-se com seu objeto, ou seja, buscando respostas às suas questões considerando os pilares em que está edificada; e se, a partir do momento em que se propõe a recorrer a um diálogo com outra área, ela se implica com os conceitos básicos a esta outra fundação. Em outras palavras: no caso de um possível diálogo da pedagogia com a psicanálise, acreditamos que seja preciso definir quais fundamentos estão em questão e quais complexidades precisam ser enfrentadas.

Notas

¹ Sobre este assunto conferir De Lajonquière (1999) e Duarte (2000).

² Com essa noção, Lacan distingue o objeto da experiência analítica dos demais objetos das ciências. Esse “objeto da falta, ou o mais-de-gozar”, é deduzido do fato de que o campo do inconsciente é cingido por uma barreira, por uma inacessibilidade.

³ Considerando o modo como logicamente o campo do inconsciente se estrutura, cingido por uma barreira, por uma falta, pode-se definir a partir daí a noção de desejo, bem como a de um sujeito do inconsciente.

Referências

- CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CLOT, Y. Vigotsky: para além da psicologia cognitiva. *Pro-posições*, v. 17, n. 2, p. 19-30, maio/ago. 2006.
- DE LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FREUD, S. O inconsciente. In: FREUD, S. *Obras psicológicas de Sigmund Freud: escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Coordenação de tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2006. V. II.
- FREUD, S. Pulsões e destinos da pulsão. In: FREUD, S. *Obras psicológicas de Sigmund Freud: escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Coordenação de tradução de Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004. V. I.
- HIGA, M. M.; SHIRAHIGE, E. E. A contribuição da psicanálise à educação. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- JUSTO, J. S. A psicanálise laciana e a educação. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- LACAN, J. *O seminário: livro 11 – os quatro conceitos da psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.
- LACAN, J. *O seminário: livro 1 – os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.
- LACAN, J. *O seminário: livro 20 – mais, ainda*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- LACAN, J. Respostas a estudantes de filosofia. In: LACAN, J. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

Abstract: by discussing the flow of themes arising out of the concept of the unconscious in publications intended for the Pedagogy course, this article sets out to question whether such a reference in fact promotes an outcome capable of displacing the conceptual basis previously established by pedagogical discourse.

Key words: pedagogical discourse; the unconscious; transmission

CRISTÓVÃO GIOVANI BURGARELLI

Doutor em Lingüística pela Universidade de Campinas. Professor na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: crgiovani@gmail.com