



Dossiê

A importância da tomada da palavra na escola

Paulo Henrique Fernandes Silveira¹

Resumo. Um dos princípios que regem o capitalismo e a sociedade de consumo é o de que as mercadorias devem ser rapidamente consumidas para que os consumidores acreditem estar sempre precisando de novas. Como bem percebeu Lacan, essa lógica é oposta à do desejo que tem como objeto o próprio desejar. Nesses termos, para que a escola não seja incorporada à lógica da sociedade de consumo, a partir das análises de Lajonquière sobre as relações entre a mestria e a tomada da palavra, este texto sugere a possibilidade de uma escola que abra uma perspectiva para o desejo de desejar.

Palavras-chave: mercadoria; escola; mestria; palavra; desejo.

La importancia de la toma de la palabra en la escuela

Resumen. Uno de los principios que rigen el capitalismo y la sociedad de consumo es el de que las mercancías deben ser rápidamente consumidas para que los consumidores creen estar siempre necesitando de nuevas mercancías. Como bien percibió Lacan, esa lógica es opuesta a la del deseo, cuyo objeto es el propio desear. En esos términos, para que la escuela no sea incorporada a la lógica de la sociedad de consumo, a partir de los análisis de Lajonquière sobre las relaciones entre la maestría y la toma de la palabra, este texto sugiere la posibilidad de una escuela que abra una perspectiva para el deseo de desear.

Palabras clave: mercancía; escuela; maestría; palabra; deseo.

The importance of the seizure of speech in school

Abstract. One of the principles governing capitalism and consumer society is that commodities must be consumed quickly so that consumers believe that they are always in need of new commodities. As Lacan understood, this logic is opposite to the logic of desire, whose object is desire itself. In these terms, to prevent the school from being incorporated into the logic of the consumer society, and drawing on Lajonquière's analyses of the relations between the mastery and the seizure of speech, this paper suggests the possibility of a school that opens a perspective to the desire to desire.

Keywords: commodity; school; mastery; speech; desire.

1. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: paulo.henrique.fernandes@usp.br

A escola: consumida ou consumada?¹ Essa instigante indagação nos abre a possibilidade de refletir sobre um conjunto de questões que, a partir da Segunda Guerra Mundial, foram debatidas por inúmeros filósofos, artistas, cientistas sociais, historiadores, psicanalistas e educadores. Mais ainda, essa indagação nos incita a procurar possíveis respostas.

Os tempos da mercadoria e do desejo

Para iniciar essa investigação, retomo uma fala do psicanalista Jacques Lacan sobre a lógica do discurso capitalista:

De forma alguma lhes digo que o discurso capitalista seja medíocre; ao contrário, ele é algo loucamente astucioso... Loucamente astucioso, mas votado ao esgotamento... para que isso ocorra, basta que ele ande como se estivesse sobre rodinhas, e não poderia andar melhor, mas, justamente, por andar rápido demais, ele se consome, e se consome tão bem que se consuma. (Lacan, 1978, p. 46)

Essas palavras de Lacan fazem parte dos registros de uma conferência proferida em 1972, no Instituto de Psicologia da Universidade de Milão. Dois anos antes, interpelado num programa de rádio belga, o psicanalista sustentou que, por sua inépcia para proporcionar um gozo que possa torná-la mais lenta, a produção capitalista faz-se extensiva e insaciável (Lacan, 1972/2003, p. 434).

Segundo Maria Rita Kehl (2002), no capitalismo atual, as mercadorias ocupam o lugar de algo que visa dar sentido à existência humana. No entanto, “as razões de mercado se consomem em si mesmas, produzem repetidamente seu próprio esgotamento cada vez que uma mercadoria é consumida, pois sua satisfação não remete a nada além da fruição do objeto” (p. 10).

Num belo artigo sobre esse mesmo tema, Márcia Rosa (2010) mostra que a astúcia do discurso capitalista nos remonta àquela da figura homérica de Ulisses, uma personagem que, como argumentam Adorno e Horkheimer (1947/1991, p. 57), sacrifica sua própria identidade em nome da sua adaptação e sobrevivência numa realidade que lhe é adversa.

Na sequência da sua participação naquele programa de rádio, Lacan (1972/2003, p. 434) refere-se ao verso “duro desejo de durar”, de Paul Éluard, e reconhece que esse poeta mereceu ser o autor da “revolução propícia” que essas palavras inspiram. Dez anos antes, num dos encontros de *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*, Lacan (1986/2008) articula esse verso à expressão “desejo de desejar”.

Numa pesquisa ousada sobre a influência da dialética do desejo, de Hegel, no pensamento francês do século XX, Judith Butler aponta para elementos comuns entre Lacan e o autor da *Fenomenologia do espírito*. Seguindo a leitura de Alexandre Kojève, o psicanalista teria assumido a ideia hegeliana sobre a existência de uma diferença entre o desejo animal e o desejo humano (Butler, 2012, p. 270). Na interpretação de Garcia-Roza (2008), essa diferença nos ajuda a compreender o “desejo de desejar” ou o “duro desejo de durar”. Enquanto o desejo animal é determinado por faltas contingentes e provisórias de um ou de outro objeto, o

¹ Essa indagação norteou os debates do XII Colóquio Internacional do Lepsi, realizado entre os dias 16 e 18 de novembro de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

desejo humano é determinado pelo vazio: “no caso do mundo humano, o desejo é sempre desejo de desejo. . . um vazio que se volta para outro vazio” (Garcia-Roza, 2008, p. 199).

Nesse contexto, talvez não seja exagero afirmar que a condição dos homens tenha se restringido à dos animais, pois, nas palavras de Maria Rita Kehl (2002): “As razões de mercado só nos oferecem a repetição de sua própria trivialidade, revestida das aparências de um ‘saber viver’ que só funciona se conseguimos reduzir a vida à sua dimensão mais achatada: o circuito da satisfação de necessidades” (pp. 10-11).

Ao que parece, a indagação que orienta esse texto refere-se, fundamentalmente, à lógica da sociedade de consumo. Uma lógica que se impõe nos países capitalistas a partir da Segunda Guerra Mundial. Para tentar responder a essa pergunta, todavia, considero importante retomar uma outra pergunta, aquela que foi sugerida por Theodor Adorno (1967/2003) em meados dos anos 1960: como pensar a educação pós-Auschwitz?

O silenciamento total de Auschwitz

Com o fim da guerra e, sobretudo, com a publicação, ainda nos anos 1940, dos testemunhos dos sobreviventes dos campos de concentração, inúmeros autores se dedicaram a responder uma questão fundamental formulada por Adorno (1967/2003): o que fazer ou deixar de fazer para evitar uma nova Auschwitz? Até mesmo Martin Heidegger (1949/2006), nomeado reitor após a ascensão de Hitler, tratou dessa questão.

Em março de 1949, o Comitê de Desnazificação da Universidade Alemã classificou Heidegger como um simpatizante do governo nazista e o proibiu de lecionar (Faye, 2012, p. 629). No entanto, nesse mesmo ano, o filósofo foi convidado por admiradores da alta sociedade para um ciclo de palestras na prefeitura de Bremen. Numa dessas palestras, intitulada “O perigo”, Heidegger afirma:

Centenas de milhares morrem em massa. Morrem? Perecem. São abatidos. Morrem? Eles se tornam peças de reserva num estoque de fabricação de cadáveres. Morrem? São liquidados em silêncio nos campos de extermínio. E, a par disso tudo – nesse exato momento, na China, milhões estão numa tal miséria que perderão suas vidas por causa da fome. (1949/2006, p. 30)

Para Emmanuel Faye (2012, p. 631), essa fala de Heidegger não representa um pedido de desculpas público. Nessa palestra ou em qualquer outro texto em que faz menção aos horrores do nazismo, Heidegger nunca nomeia os carrascos ou suas vítimas. A tal fabricação de cadáveres, expressão que seus ex-alunos mais ilustres incorporam em seus textos, teria como causa abstrata o processo técnico.

Acompanhando essa linha de interpretação, Jacques Rancière (2005, p. 3) argumenta que Heidegger não compreende o extermínio dos judeus a partir da ideologia antisemita, mas como sendo “o crime de uma sociedade democrática voltada à satisfação, por meio da técnica, das necessidades e dos desejos insaciáveis de indivíduos ‘não afiliados’ e voltados exclusivamente ao culto do consumo”.

Os atuais defensores de Heidegger, conforme ironiza Rancière (2005), consideram sua filosofia fundamental para nos salvar de um possível retorno do nazismo, do qual ele mesmo foi partidário. No mundo dominado pela técnica, não haveria espaço para o verdadeiro pensamento. Nesse sentido, precisaríamos da radicalidade das ideias de Heidegger para enfrentar a falta de pensamento dos nossos tempos.

No pós-guerra, outros defensores do governo nazista não tiveram receios para reafirmar suas convicções. Devemos ao historiador Léon Poliakov (1966) o registro do depoimento de Alfred Krupp, empresário e ex-ministro de Hitler. Numa das etapas do tribunal de Nuremberg, em que foi acusado de manter milhares de judeus em regime de encarceramento e de trabalho escravo, Krupp declara:

A existência é uma luta pela sobrevivência, pelo pão e pelo poder. . . . Nessa difícil batalha, precisávamos de uma liderança dura e implacável. Hitler nos deu isso. . . . Interrogado sobre a política antissemita dos nazistas e o que eu sabia sobre ela, afirmei que ignorava completamente tudo o que se referia ao extermínio dos judeus, e acrescentei: se você compra um bom cavalo, deve aceitar os pequenos defeitos. (Poliakov, 1966, pp. 62-63)

Em 1947, Krupp foi condenado a 12 anos de prisão e teve seus bens confiscados (Baars, 2013, p. 186). No Terceiro Reich, suas indústrias foram responsáveis pela produção das bombas. Pelas mesmas razões, também foram condenados Friedrich Flick, cuja empresa fabricou as armas do exército alemão, e os principais executivos da Farben, indústria que desenvolveu o agente tóxico utilizado nas câmeras de gás.

Alguns anos depois, esses empresários foram soltos e puderam retomar seus bens e suas indústrias. Interessados em obter o apoio do governo alemão e desses empresários na guerra da Coréia, os americanos escalaram o advogado John McCloy, que havia sido o primeiro presidente do Banco Mundial, para elaborar os termos da clemência que deslegitimava as sentenças de Nuremberg (Baars, 2013, p. 190).

É exatamente nesse contexto que Georges Bataille, no livro *A parte maldita* (1949/2013, pp. 152-153), estabelece, provavelmente pela primeira vez, relação entre o consumo e a consumição: “é do lado da produção exuberante que surge o perigo da guerra: somente a guerra, se a exportação é difícil e se não for aberta outra saída, pode ser a cliente de uma indústria pletórica”.

Nas relações entre a indústria, o poder e a guerra, a fórmula adotada por Bataille e Lacan pode ser invertida. Como bem analisa Maurice Blanchot (1980, p. 139), após Auschwitz, não apenas o consumo se converte em consumição, como “a consumição se converte em consumo”. Para Krupp, a política antissemita era tão indiferente quanto as vidas de milhões de judeus mortos nos campos de concentração; o importante era encontrar uma liderança dura e implacável que conseguisse aumentar a produção.

Com os testemunhos dos sobreviventes de Auschwitz, passamos a conhecer os detalhes dessa experiência histórica da indiferença pelo ser humano. Indiferença que, como observa Adorno (1966/2009), estava atrelada ao sadismo de funcionários que eram capazes de dizer às suas vítimas: “amanhã você vai sair como fumaça por essa chaminé e se mover em espirais em direção ao céu” (p. 300).

Contra Heidegger, que analisa a indiferença a partir da essência do homem, Adorno (1966/2009, p. 328) enfatiza a necessidade de compreendê-la a partir da história e dos seus agentes. Talvez, a indiferença de Krupp e de outros alemães que afirmavam, cinicamente ou não, desconhecer o extermínio dos judeus não fosse exatamente a mesma indiferença dos funcionários sádicos dos campos de concentração. E, certamente, nenhuma dessas indiferenças reproduz a da humanidade frente aos milhões de mortos pela fome na China ou em outros lugares do mundo.

No texto “Educação após Auschwitz”, Adorno (1966/2003) aponta para a indiferença das pessoas em relação ao que sucede com os demais, sem a qual esse campo de concentração não teria sido tolerado. Em *O que resta de Auschwitz*, a partir da leitura cuidadosa dos

testemunhos dos sobreviventes, Giorgio Agamben (2008) analisa a frieza e a indiferença produzidas pelo próprio campo de concentração. Percorrendo esses testemunhos, Agamben (2008) depara-se com a situação extrema dos prisioneiros que eram chamados de *Muselmänner*. Tanto os prisioneiros quanto os carrascos usavam esse termo para se referirem àqueles que tinham perdido a relação com o mundo. O termo *Muselmann* nos remete à palavra árabe *muslim*, que designa “quem se submete incondicionalmente à vontade de Deus” (Agamben, 2008, p. 52). Após passarem por todo tipo de sofrimento, alguns prisioneiros têm suas vontades completamente destruídas.

Num dos seus testemunhos, Primo Levi (1986/2004, p. 66) afirma que os prisioneiros tinham poucas oportunidades de optar pelo suicídio e, não tendo outra alternativa, “às vezes se deixavam morrer”, sem perder de todo a vida. A imagem dos *Muselmänner*, quase sempre encolhidos no chão em meio às próprias fezes, era utilizada pelos carrascos como uma ameaça às suas novas vítimas (Agamben, 2008). Para compreender os *Muselmänner*, argumenta Levi, é fundamental não esquecer os horrores enfrentados pelos prisioneiros de Auschwitz:

A desnutrição, a privação e os outros sofrimentos físicos, que é tão fácil e econômico provocar, algo que os nazistas eram mestres, são rapidamente destrutivos e, antes de destruir, paralisam: ainda mais quando são precedidos por anos de segregação, humilhação, maus-tratos, migrações forçadas, dilaceramento dos laços familiares e ruptura dos contatos com o resto do mundo. (Levi, 1986/2004, p. 67)

Em suas pesquisas, Michel Foucault (1973/2002) mostra que os presídios funcionam como dispositivos de controle que refletem o que ocorre diariamente nas fábricas e nas escolas. Não por acaso, em seu portão de entrada, Auschwitz mantinha uma placa com a mensagem: “O trabalho liberta”. Para Agamben (2007), o totalitarismo dos campos de concentração, onde todas as barbaridades eram possíveis, materializa-se em qualquer espaço onde o estado de exceção crie uma condição de vida semelhante àquela dos *Muselmänner*.

Pela lógica da sociedade de consumo, afirma Kehl (2002, p. 11), a vida é reduzida a uma condição de gozo que nos aprisiona ao circuito da satisfação das nossas necessidades. Pela lógica do estado de exceção, como analisa Agamben (2007, p. 173), muitas vidas são reduzidas a uma *condição inumana*. Nessa perspectiva, talvez, o discurso capitalista tenha encontrado uma maneira de não se deixar consumir por sua própria lógica consumista. A condição inumana é, certamente, a face mais terrível dos dispositivos de controle criados pelo capitalismo.

O campo de concentração, argumenta Agamben (2007, p. 182), compreendido como uma *localização deslocante*, transformou-se na “matriz oculta da política em que ainda vivemos, que devemos aprender a reconhecer através de todas as suas metamorfoses”. Ele pode surgir em eventos pontuais e momentâneos, como no tratamento absolutamente desumano recebido pelos refugiados em certos países, ou em situações estruturais e duradouras, como na agressão arbitrária e constante do poder policial àqueles que residem nas periferias das grandes cidades (Agamben, 2007).

Podendo aprisionar, a princípio, toda forma de vida, o estado de exceção funciona como uma ameaça generalizada e permanente. Seguindo o exemplo de Auschwitz, aqueles que ainda não foram reduzidos à condição inumana acabam sendo reduzidos à condição de sobreviventes. De certo modo, como sustenta Adorno (1966/2009), após Auschwitz, viver, simplesmente, não é mais possível.

O discurso capitalista talvez não produza o esgotamento dos laços sociais que ele mesmo fomenta, mas produz, incessantemente, o esgotamento das condições humanas de vida. Felizmente, como afirma Peter Pelbart (2013, p. 73), o esgotamento também pode significar “a passagem hesitante e não necessária entre a catástrofe e a criação, bem como a reversibilidade entre o ‘Nada é possível’ para o ‘Tudo é possível’”.

A escola e o desejo de desejar

A socióloga Heloísa Fernandes (1978, p. 9) dedicou sua pesquisa de doutorado, *Os militares como categoria social*, a duas pessoas: ao Vicente, um menino pobre que ela não chegou a conhecer, e ao seu pai, o também sociólogo Florestan Fernandes. Tendo origem humilde, na infância, o próprio Florestan era chamado de Vicente, um apelido que seus amigos consideravam menos pomposo e mais apropriado do que o seu nome de batismo. Em seus livros, tanto Heloísa quanto Florestan reconhecem a presença daquele menino pobre em seus trabalhos acadêmicos.

O conceito *tomada da palavra*², tal como Agamben (2008) o elabora a partir dos seus diálogos com Jean-Luc Nancy (2003) e com Jacques Rancière (1996), pode ser relacionado a essa experiência biográfica de Heloísa e Florestan. Partindo da distinção que Aristóteles estabelece entre *zoé*, a vida comum a todos os seres, e *bíos*, a vida dos seres que têm o domínio do *logos*, ou seja, da palavra e da razão, Agamben (2007) analisa a exclusão *biopolítica* daqueles que são socialmente silenciados. Segundo Agamben (2008), no caso de Auschwitz, a posição de Primo Levi torna-se exemplar. É, acima de tudo, para testemunhar o silenciamento dos *Muselmänner* que esse sobrevivente relata o que se passou no campo de concentração. Nesse sentido, caberia a todos os sobreviventes que ainda podem *tomar a palavra* testemunhar a vida (*zoé*) daqueles que não podem falar. Assim como, de certo modo, Heloísa e Florestan testemunharam a vida daquela criança que marcou suas histórias, Agamben (2008, p. 157) sustenta que a tomada da palavra só tem sentido se os sobreviventes puderem testemunhar as vidas daqueles que são diariamente silenciados: “a autoridade da testemunha reside no fato de poder falar unicamente em nome de um não poder dizer, ou seja, no seu ser sujeito”.

Pela leitura de Rancière (1996, p. 36), a tomada da palavra traz à tona “o dano imemorial e sempre atual pelo qual a ordem social se simboliza expulsando a maioria dos seres falantes para a noite do silêncio ou do barulho animal das vozes que exprimem satisfação ou sofrimento”. Com seu testemunho, explica Agamben (2008, p. 157), o sobrevivente, o ser que fala, coincide com o ser silenciado. Mesmo tendo enfrentado processos de dessubjetivação diferentes, a tomada da palavra insere o sobrevivente e o silenciado no mesmo processo de *subjetivação política*.

Ao trabalhar com esse tema, Flávia Schilling (2002, p. 70) defende que a escola seja um espaço onde se cultive a democracia e, onde a tomada da palavra estimule os mais diversos sujeitos a reinventar seus discursos: “impedindo, plenamente, tanto Auschwitz como seus

² Ao analisar a importância do movimento estudantil de 1968, Michel de Certeau (1968, p. 29) compara a tomada da palavra (*prise de la parole*) pelos estudantes à tomada da Bastilha (*prise de la Bastille*) pelos revolucionários de 1789. Em Certeau, como em Roland Barthes (1968) e em outros autores que retomam esse conceito, a tomada da palavra associa-se à ideia de uma *captura* ou de um *apoderamento*.

pequenos prenúncios cotidianos”. Trata-se, enfatiza a autora, “do desafio de criar quotidianamente espaços que permitam inventar a sociabilidade democrática” (2002, p. 70).

Para tanto, argumenta Schilling (2002, p. 71), é preciso sustentar a legitimidade de uma escola democrática numa sociedade não democrática, onde o discurso ainda é monopólio de poucos. A escola não deve reproduzir os espaços silenciosos dessa sociedade. Schilling (2002, p. 71) nos convida a pensar numa escola “que propicie a emergência do inédito e do inaudito, daquilo que não podia ser dito e ouvido”, uma escola na qual as pessoas tenham o direito de *tomar a palavra* para questionar a realidade que lhes é imposta.

Bastante diferente do espaço do campo de concentração, onde tudo era silencioso e silenciado, onde a violência nem sempre estava ancorada no discurso, o espaço normativo dos escritórios, analisa Schilling (1991, p. 66), permite que os funcionários se percebam como seres falantes, mas dificilmente permite que eles sejam espontâneos e desejantes. Uma ordem não cumprida, uma fala precipitada, e a pessoa pode perder o seu emprego. No mundo do trabalho, sobrepõe-se a lógica da sobrevivência, uma lógica que obstrui nossos desejos (Schilling, 1991, p. 66).

Tomar a palavra, afirma Schilling (2002, p. 70), pelo menos no espaço de uma escola democrática, significa introduzir a diversidade naquilo que é apresentado como naturalmente uniforme, criar um saber sobre o outro e sobre si mesmo, opinar sobre as formas de organização, sobre o tempo da vida e o do trabalho. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço “que contemple as várias possibilidades de discursos, que contemple o debate e o dissenso” (Schilling, 2002, p. 70).

Em *O sentido do mundo*, Jean-Luc Nancy (2003) defende que a tomada da palavra abre-nos a perspectiva para a criação de um laço social que não esteja votado ao esgotamento. No emaranhado de discursos, poemas e cantos que ecoam, as mais das vezes, gemidos, gritos, chamadas e silêncios profundos, a tomada da palavra pode ser infinitamente reençada: “o laço é menos quem liga do que quem volta a ligar, é menos aquele que contém do que aquele que faz rede” (Nancy, 2003, p. 170).

É neste sentido que Rancière (1996) relaciona a tomada da palavra a um contínuo processo de subjetivação política. Inspirado na ideia do jovem Marx sobre a construção de uma coletividade a partir da dissolução de todas as classes, Rancière (1992) percebe nos movimentos sociais mais recentes o caminho para a constituição de um sujeito da palavra que se defina na articulação de três proposições:

Em primeiro lugar, um homem conta tanto quanto qualquer outro, a ordem dos seres falantes exclui toda exclusão. Em segundo lugar, o sujeito político que se dedica à verificação dessa proposição carrega a marca do ilimitado. Ele é sem número, pois ele é a pura denegação da exclusão. Em terceiro lugar, o modo de palavra e de ligação que convém a esse novo modo de subjetivação política é a correspondência, o puro endereçamento a todo outro, sem dependência nem sujeição, que estabelece a comunidade do presente e do ausente. (Rancière, 1992, p. 185)

Nancy (2003) e Rancière (1996), assim como Schilling (2002) e Agamben (2008), pensam a tomada da palavra e a subjetivação política como possibilidades de uma abertura que deve estar em constante reformulação, sob pena de se transformar numa outra forma de aprisionamento. Por certo, essa questão também é evocada por Paul Éluard no verso “duro desejo de durar”. Das muitas maneiras de se aprisionar uma pessoa, talvez, a mais sutil e eficaz seja domar o seu desejo. Como analisa Lacan (1978), a astúcia do discurso capitalista sugere a abertura para um novo desejo sempre que são produzidas novas mercadorias. No entanto, como destaca Kehl (2002, pp. 10-11), as razões do mercado nos prendem ao circuito

da satisfação das necessidades. Nesse sentido, não é uma abertura que se reformula, mas o próprio aprisionamento.

A escola é, provavelmente, o principal espaço de abertura no qual o “duro desejo de durar” pode ser constantemente reformulado, ou melhor, não exatamente a escola, mas o laço social e discursivo que ela viabiliza. É na relação com a *fala* do mestre, analisa Leandro Lajonquière (2011, p. 856), que o aluno aprende a conquistar “um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem”.

Nenhum mestre pode transmitir a linguagem a seus alunos, como também nenhum adulto pode transmiti-la a uma criança (Lajonquière, 2011). De todo modo, a criança deixa de ser *in-fans*, deixa de ser sem fala, “à medida que um outro lhe endereça a palavra” (Lajonquière, 2011, p. 859). A fala do mestre guarda uma equivocidade. A princípio, ele professa para oferecer o *saber falar*, mas o mestre só pode enunciar uma fala particular e, como ser humano, ele e sua fala estão sujeitos a todo tipo de *pequenas fraquezas* (Lajonquière, 2011, p. 856). Mas é aí que está, justamente, a especificidade da mestria, é aí que está a abertura para a formação de um sujeito que não deve se furtar ao “duro desejo de durar” ou ao “desejo de desejar”.

Noutro texto em que investiga as relações entre a psicanálise e a educação, Lajonquière (2016) sustenta que, no ato de ensinar, além dos conhecimentos que a palavra do mestre possa transmitir, há um trabalho que passa em negativo, mas que se faz presente no conhecimento da impossibilidade de ensinar a totalidade da “*episteme*”, dos ideais e do próprio desejo: “Em suma, qualquer educação digna do nome implica uma transmissão, no campo da fala e da linguagem, dos mais variados conhecimentos, bem como do desejo inconsciente que nos humaniza” (Lajonquière, 2016, p. 72).

Seguindo a lógica da sociedade de consumo, que tenta domar nossos desejos produzindo novas mercadorias, de tempos em tempos os governos neoliberais e o mercado educacional inventam novos produtos com o pretexto de tornar a educação mais moderna e interessante. As novas tecnologias e a educação a distância estão entre esses produtos. Para Lajonquière (2011), essas invenções talvez possam transmitir informações, mas elas não convocam o aluno a assumir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem: “trata-se, então, do voto de não nos havermos com a *palavra*, isto é, de um desejo de não desejar” (Lajonquière, 2011, p. 853, grifo do autor).

Nas últimas páginas do livro *O que resta de Auschwitz*, Agamben (2008) compara o silêncio da criança, que ainda não tomou a palavra, com o silêncio daqueles que tiveram suas palavras sequestradas. Assim como Primo Levi (1986/2004) teve a necessidade de testemunhar a condição inumana dos *Muselmänner*, o poeta Paul Celan (1971/1996), outro sobrevivente dos campos de concentração, arrancou da linguagem o quase silêncio dos seus versos. Marcado por esses testemunhos, Agamben (2008, p. 147) compreende a subjetivação a partir “da possibilidade de que a língua não exista, não tenha lugar”.

A tomada da palavra e o processo de subjetivação parecem figurar entre as estratégias de resistência ao totalitarismo e à sociedade de consumo. Essas estratégias também podem ajudar a escola a evitar sua própria consumição. Num movimento contínuo, a tomada da palavra e o processo de subjetivação estão sempre nos reenlaçando numa rede de discursos, de vazios e de desejos. Ao contrário do que ocorreu nos campos de concentração e do que costuma ocorrer nos escritórios e nas repartições, essas estratégias se opõem ao silenciamento e à desumanização. Por outro lado, como destaca Schilling (1991), mesmo numa sociedade que não seja democrática, a escola pode ser um espaço privilegiado para o exercício dessas duas

práticas políticas e, numa relação generosa de mestria, como analisa Lajonquière (2016), o aluno pode ser desafiado a cultivar o seu “desejo de desejar”.

Referências

- Adorno, T. (2009). *Dialética negativa* (M. A. Casanova, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1966).
- Adorno, T. (2003). Educação após Auschwitz. In T. *Educação e emancipação* (L. M. Wolfgang, trad., pp. 119-138). São Paulo, SP: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1967).
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1991). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (G. A. Almeida, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1947).
- Agamben, G. (2007). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua* (H. Burigo, trad.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Agamben, G. (2008). *O que resta de Auschwitz* (S. J. Assmann, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Baars, G. (2013). Capitalism's victor's justice? The hidden story of the prosecution of industrialists post-WWII. In K. Heller, & G. Simpson (org.), *Hidden histories of war crimes trials* (pp. 163-192). Oxford, UK: Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199671144.003.0008
- Barthes, R. (1968). L'écriture de l'événement. *Communications*, 12, 108-112. Recuperado de <http://bit.ly/2WP2vvm>
- Bataille, G. (2013). *A parte maldita precedida de "A noção do dispêndio"* (J. C. Guimarães, trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1949).
- Blanchot, M. (1980). *L'écriture du desastre*. Paris, France: Gallimard.
- Butler, J. (2012). *Sujetos del deseo. reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX* (E. L. Odriozola, trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Celan, P. (1996). *Arte poética: o Meridiano e outros textos* (J. Barrento, & V. Milheiro, trad.). Lisboa, Portugal: Cotovia. (Trabalho original publicado em 1971).
- Certeau, M. de (1968). Pour une nouvelle culture: prendre la parole. *Études*. 329(1-2), 29-42. Recuperado de <http://bit.ly/2x2Pqz6>
- Faye, E. (2012). Ser, história, técnica e extermínio na obra de Heidegger (A. C. Armond, F. J. Fernandes, & F. M. Linhares, trad.). *Educação e Filosofia*, 26(52), 613-640. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n52a2013-p613a640
- Fernandes, H. (1978). *Os militares como categoria social*. São Paulo, SP: Global.
- Foucault, M. (2002). *A verdade e as formas jurídicas* (R. C. Machado & E. J. Morais, trad.). Rio de Janeiro, RJ: NAU. (Trabalho original publicado em 1973).
- Garcia-Roza, L. A. (2008). *Introdução à metapsicologia freudiana: a interpretação do sonho* (8a ed., Vol. 2). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Heidegger, M. (2006). Le péril (H. France-Lanord, trad.). *L'infini*, 95, 21-39. (Trabalho original publicado em 1949).
- Kehl, M. R. (2002). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Lacan, J. (1978). Du discours psychanalytique. In G. CONTRI (org.). *Lacan in Italia/Lacan en Italie (1953-1978)* (pp. 32-55). Milão, Itália: La Salamandra.
- Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise, 1959-1960* (A. Quinet, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1986).

- Lacan, J. (2003). Radiofonia. In J. *Outros escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 400-447). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1972).
- Lajonquière, L. (2011). A mestria da palavra e a formação dos professores. *Educação & Realidade*, 36(3), 849-865. Recuperado de <http://bit.ly/2RoPKl0>
- Lajonquière, L. (2016). La relation maître-élève: entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de L'éducation, Pour L'Ère Nouvelle*, 49(2), 63-81. Recuperado de <http://bit.ly/31B6CtG>
- Levi, P. (2004). *Os afogados e os sobreviventes* (2a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1986).
- Nancy, J-L. (2003). *El sentido del mundo* (J. M. Casas, trad.). Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Pelbart, P. P. (2013). *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo, SP: N1-Edições.
- Poliakov, L. (1966). *Auschwitz: documentos y testimonios del genocidio nazi* (A. P. Bodmer, trad.). Barcelona, Espanha: Oikos-tau.
- Rosa, M. (2010). Jacques Lacan e a clínica do consumo. *Psicologia Clínica*, 22(1), 157-171. DOI: 10.1590/S0103-56652010000100010
- Rancière, J. (2005, 4 de outubro). Heidegger, filósofo judeu? (C. Allain, trad.). *Folha de S.Paulo*, p. 3. Recuperado de <http://bit.ly/2XjB0cM>
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento* (A. L. Lopes, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Rancière, J. (1992). *Les noms de l'histoire: essai de poétique du savoir*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Schilling, F. (2002). Viver sem medo. In F. Salla, & M. Daher, M. (org.). *Relatório da Cidadania II: os Jovens, a escola e os direitos humanos* (pp. 70-71). São Paulo: Rede de Observatórios de Direitos Humanos. Recuperado de <http://bit.ly/2Xnzt5r>
- Schilling, F. (1991). *Estudos sobre a resistência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Recuperado de <http://bit.ly/2IMXSYV>

Recebido em novembro/2018 – Aceito em fevereiro/2019.