

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**FRACASSO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
UMA ABORDAGEM PELO DISCURSO PSICANALÍTICO**

ERIC FERDINANDO KANAI PASSONE

ORIENTADOR: JOSÉ ROBERTO RUS PEREZ

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

**CAMPINAS
2012**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

FRACASSO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
UMA ABORDAGEM PELO DISCURSO PSICANALÍTICO

Autor: Eric Ferdinando Kanai Passone

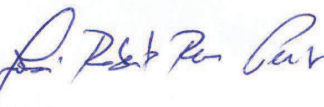
Orientador: José Roberto Rus Perez

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por

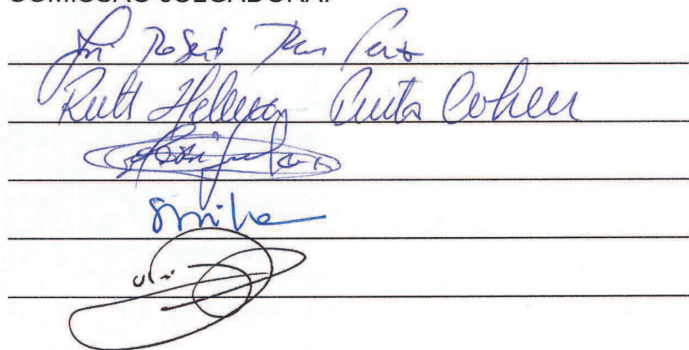
Eric F. K. Passone e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03 / 08 / 2012

Assinatura Orientador:



COMISSÃO JULGADORA:



2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

P268f Passone, Eric Ferdinando Kanai, 1976-
Fracasso na implementação de políticas educacionais;
uma abordagem pelo discurso psicanalítico / Eric Ferdinando
Kanai Passone. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: José Roberto Rus Perez.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Políticas educacionais. 3.
Implementação. 4. Psicanálise. 5. Discurso. I. Perez, José
Roberto Rus, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-129/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Educational policy implementation failure: an approach by
psychoanalytic

Palavras-chave em inglês:

School failure

Educational policies

Implementation

Psychoanalysis

Discourse

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

José Roberto Rus Perez (Orientador)

Ruth Helena Pinto Cohen

Márcio Aparecido Mariguela

Shirley Silva

Newton Antonio Paciulli Bryan

Data da defesa: 03-08-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: eric@nepp.unicamp.br

RESUMO

Em conformidade com a tendência dos estudos de análises de políticas educacionais em ampliar a compreensão sobre a dimensão micropolítica (implementação) com relação à dimensão macropolítica (elaboração), esta tese insere-se no campo de análises de políticas públicas ao dedicar-se ao estudo da linguagem e dos discursos, como terrenos próprios da propagação das políticas, refletindo a importância de se compreender cada vez mais a relação da subjetividade com a linguagem. A complexidade de estudar o papel da linguagem no processo de implementação de políticas educacionais reforçou a aposta transdisciplinar deste trabalho, que ultrapassa os limites impostos às próprias disciplinas. A escolha do ferramental psicanalítico se justificou na medida em que este nos possibilitou interrogar os efeitos da linguagem na constituição subjetiva. Para tanto, buscamos interrogar o discurso sobre o “fracasso da política educacional” como um sintoma associado aos discursos do mestre, do capitalismo e da universidade, implicando a presença real do inconsciente nos laços sociais instituídos por meio do campo das políticas educacionais na contemporaneidade. Ao tratar o fracasso educacional como sintoma implicou um deslocamento da pergunta habitual “porque as políticas educacionais fracassam?”, para sustentar a hipótese que o fracasso retrata o acontecimento do sujeito na estrutura discursiva. A análise mostrou a importância de incluir o sujeito do desejo no campo de análise das políticas educacionais.

PALAVRAS CHAVES

Fracasso Educacional; Política Educacional; Política Pública; Implementação; Psicanálise; Teoria do Discurso.

ABSTRACT

Modern studies on the analysis of educational policies tend to expand the understanding of microscale policy (implementation), instead of the macroscale one (policy maker). In accordance to this tendency, this thesis is situated in the field of analysis of public policies and aims to explore both the role of language and discourse as appropriate domains for spreading policies, as the importance of understanding the relation between subjectivity and language. Studies on the role language plays in the implementation of public policies are complex, thus demanding interdisciplinary approaches that exceed the limits imposed by each discipline. In virtue of this, a choice was made on psychoanalytic tools that allow us to examine the effects of language in the subjective constitution. In order to accomplish this task, we examined the discourse about the “failure of educational policies” as a symptom, associated with the several types of discourse: the master’s, the capitalism’s, and the university’s. All of them imply the actual presence of the unconscious in the social links established by educational policies nowadays. In addressing the educational failure as a symptom, we shift from the usual question: “why do educational policies fail?” to argue in favour of the hypothesis that failure itself mirrors the subject event in the discursive structure. Our analysis showed the importance of including the subject of desire in the field of educational policies analysis.

KEYWORDS

Educational Failure; Educational Policy; Public Policy; Implementation; Psychoanalysis; Discourse Theory.

Agradecimentos

Agradeço a todos que, consciente ou inconscientemente, me acompanharam nesse percurso, saudando-lhes com esse espirituoso e memorável poema:

A exceção e a regra.

Estranhem o que não for estranho.
Tomem por inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.
Tratem de achar um remédio para o abuso.
Mas não se esqueçam
de que o abuso é sempre a regra.

Bertolt Brecht

SUMÁRIO

RESUMO	v
Agradecimentos	vii
Introdução	1
<i>Primeiro discurso – tempo de conhecer</i>	13
Cartografia conceitual do campo de análise das políticas educacionais	13
Contextualização histórica da área das políticas públicas	16
O Estado em ação: definição para políticas públicas	23
Um discurso sobre implementação de políticas públicas	30
Os discursos sobre a implementação de políticas educacionais e a linguagem	37
<i>Segundo discurso – tempo de compreender</i>	47
Políticas Educacionais e o campo da Psicanálise.....	47
Psicanálise, Ciência e Educação	59
O discurso como causa, de Lacan	67
O mal-estar na política: o inconsciente é a política.....	75
O discurso como laço social	86
Os discursos no avesso da psicanálise.....	106
<i>Terceiro Discurso – tempo de concluir</i>	117
Fracasso como sintoma e a emergência do Sujeito.....	117
Bibliografia.....	157

Introdução

“Eu nem digo que a política é o inconsciente, mas simplesmente que o inconsciente é a própria política”
Jaques Lacan

Esta tese de doutorado aborda o “fracasso educacional” como um sintoma associado aos discursos do mestre, do capitalismo e da universidade, interrogando a presença real do inconsciente nos laços sociais instituídos por meio do campo das políticas educacionais na contemporaneidade. É importante frisar, desde o início, que, na leitura proposta, o discurso funda, cria e delimita um campo de linguagem, portanto, quando me refiro à noção de campo, estou considerando-o como produto dos discursos concretos que são animados por meio dos conhecimentos instituídos, mas que ultrapassam a própria noção disciplinar de área de conhecimento, pois, além de considerar os saberes que o constitui, também implica os efeitos de produção de laços sociais por meio desses discursos.

Assim, pensar as políticas educacionais significou, inicialmente, considerá-las a partir do campo criado pela produção dos discursos sobre análise e implementação de políticas educacionais, ao mesmo tempo, em que se buscou articular a posição irreduzível que ocupa o sujeito do inconsciente, como conflito constitutivo dessas práticas sociais. Certas possibilidades de análises surgiram na medida em que esse caminho aproximou campos distintos de conhecimento, a saber, a análise de implementação de políticas, a educação e a psicanálise, interrogando o papel da linguagem e da subjetividade no processo da política educacional. Nesse sentido, esse estudo reforçou a importância de pensar o papel da linguagem e da subjetividade na análise de políticas educacionais.

Concordamos com a ideia de que a pesquisa de políticas educacionais envolve constructos teóricos de outras disciplinas, tais como a antropologia, a linguística, a psicologia, a economia, a sociologia, a política, os estudos socioculturais etc. Ao definir o discurso do mestre, do capitalismo e da universidade como ferramentas de análise, trabalhamos com a noção de “campo de saber”, na medida em que essa melhor caracterizou o esforço de tentar produzir um diálogo livre entre as distintas disciplinas que abarcam o fenômeno que pretendemos analisar. Em suma, como um campo de saber, os estudos de análise e implementação de políticas educacionais foram

abordados a partir da complexidade de relações epistêmicas que envolvem a política educacional (*policy*), o seu contexto e seus atores.

Desse modo, busquei inscrever um “discurso analítico” sobre o campo de implementação de políticas educacionais, apresentando a tese de que o *fracasso é inerente a qualquer processo de implementação política*, na medida em que o real do inconsciente surge como fracasso do simbólico e, como tal, está estruturalmente determinado pela dissimetria entre o enunciado da política educacional e a enunciação do sujeito (dimensão do desejo que marca a singularidade do ser). Consequentemente, o fracasso revela-nos *o acontecimento do sujeito na estrutura*, deslocando a tradicional pergunta “por que as políticas educacionais fracassam?”, para afirmar que o fracasso revela a emergência do sujeito na estrutura, como demonstraremos nesta tese.

Do ponto de vista metodológico, considerou-se que, ao se pensar o papel da linguagem no processo de implementação de políticas educacionais, pelo viés psicanalítico, com categorias e conceitos operacionais de análise, era preciso contemplar o próprio campo de análise de políticas educacionais, tomando-o como objeto de análise, para questionar a função desse saber enquanto produção de discursos sobre o fracasso educacional.

A posição do sujeito, uma das características do discurso, pode ser facilmente compreendida quando da passagem de um discurso a outro, como tentei demonstrar, na estruturação desta tese, por meio de três discursos¹: o primeiro discurso, como tempo de conhecer – apresentando uma leitura sobre o discurso das análises de políticas educacionais; o segundo discurso, como tempo de compreender as operações que definem os laços sociais enquanto produção dos discursos; e, por fim, o terceiro discurso, como tempo de concluir, que remete à análise e fundamentação desta tese. Isso implicou, inclusive, diferentes formas de escrituras, que concernem as diferenças de linguagem entre o primeiro, segundo e terceiro discurso.

Assim, no primeiro discurso, buscamos fazer uma apresentação sucinta da análise de políticas públicas, a partir da revisão teórica escolhida, evitando uma assimilação abusiva de conceitos e, fundamentalmente, identificando os elementos de apoio e os pontos de aproximação à abordagem. Para tanto, apresentamos uma cartografia conceitual sobre o campo de análises das políticas públicas, bem como, uma revisão conceitual sobre os discursos que tratam da

¹ A produção desses três discursos faz alusão a noção de tempo lógico, envolvendo três momentos distintos advindos da emergência significativa do inconsciente, que pode ser descrito como “tempo de olhar”, “tempo de compreender” e “tempo de concluir o tempo de compreender”, fazendo menção ao texto *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada* (LACAN, 1945/1998e).

implementação educacional, em especial, os que tratam dos efeitos da linguagem no processo de implementação. No segundo discurso, antes de introduzir a teoria do discurso como laço social, buscamos compreender as relações possíveis entre a psicanálise, a educação e as políticas educacionais. Assim, no intuito de estabelecer a aproximação da análise de políticas com a psicanálise, desenvolvemos uma leitura sobre a teoria dos discursos de Jaques Lacan². Da mesma forma, buscamos contextualizar e refletir sobre o estatuto jurídico que Lacan imprimiu à história da psicanálise, a partir do ponto que compreendemos a posição da psicanálise frente ao discurso da ciência e sua implicação com a dimensão da política, bem como compreender os discursos do mestre, do capitalista e da universidade. Embora Lacan não tenha analisado o fracasso de políticas educacionais com sua teoria dos discursos, tal abordagem possibilitou tratar desse acontecimento como um sintoma, no caso particular em questão, como um sintoma vinculado ao discurso do mestre e ao discurso do capitalismo, enquanto dimensão estrutural.

No terceiro discurso, apresentamos uma análise da produção do fracasso das políticas educacionais como sintoma dos discursos dos “mestres modernos”, defendendo a tese de que o dito fracasso educacional retrata o acontecimento do sujeito na estrutura. Para tanto, tratei de definir nosso problema como sintoma e analisar os principais elementos da implementação educacional à luz do ferramental psicanalítico dos discursos, considerando conceitualmente as concepções de linguagem e de sujeito utilizadas nos distintos campos. A posição de sujeito nos discursos foi apreendida a partir do deslocamento analítico e dedutivo dessas estruturas, culminando na formulação de três pares análogos de discursos: o *discurso da política educacional*, o *discurso do capitalismo no campo da educação* e o *discurso científico-universitário da análise de política educacional*. Paralelamente, algumas questões são debatidas, no intuito de ampliar o escopo de investigação das políticas educacionais, redefinindo o próprio objeto de investigação, com uma leitura sobre o desejo, no âmbito da implementação dessas práticas sociais.

Em vista desse mapeamento inicial, passo agora a delimitar melhor meu percurso metodológico a partir do campo educacional. Sabemos que, sob a insígnia das “ciências da educação”, encontram-se um conjunto de práticas, situações e políticas associadas à pesquisa em educação ou sobre a educação. Isso implica tanto o interesse de outras áreas de conhecimento,

² Jaques-Marie Émile Lacan (1901-1981) foi um leitor e praticante da psicanálise inventada por Sigmund Freud (1856-1939). Lacan denominou seu percurso como “retorno a Freud”, criando uma prática clínica que incorporou os discursos da linguística, da etnologia, da crítica literária, entre outros.

como uma atenção especial dispensada às relações existentes entre as práticas e as políticas educacionais. Compartilho com a definição de “ciências da educação”, proposta por Charlot, como “um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro, saberes, práticas, fins éticos e políticos”, bem como, com sua posição a respeito do pesquisador: “quem se dedica ao estudo sobre a educação se encontra em um território híbrido, cuja especificidade se funda por meio da circulação de diferentes conhecimentos, práticas e políticas” (CHARLOT, 2006, p. 9). Se, por definição, a educação constitui uma disciplina fraca do ponto de vista epistemológico, então, também é altamente permeável, caracterizada pela incorporação de diferentes abordagens acerca do complexo universo das ações educativas.

Desse modo, junto à abordagem da implementação de políticas educacionais, entendida enquanto uma etapa processual do ciclo da política pública, partimos da compreensão de que a educação retrata uma prática social que envolve três atividades: a do aluno, como educando, a do professor, como educador e a das políticas educacionais, como dimensão institucional. Nesta articulação, que caracteriza o campo da educação, entende-se que as atividades do aluno e do professor ocorrem em um ambiente institucional, submetidas às políticas educacionais e definidas por condições objetivas e subjetivas.

A partir da experiência adquirida³ com pesquisas relacionadas à avaliação e ao planejamento de políticas educacionais e sociais, percebemos que, apesar de muitas vezes existirem boas intenções políticas, recursos financeiros e humanos, capacidade institucional e técnica, a execução de uma política apresenta hiatos entre o que é formulado e o que é implementado, sendo que, os efeitos alcançados são totalmente distintos dos objetivos e metas previamente almejados. Em consonância com isso, para muitos pesquisadores, especialistas e educadores, a despeito do que se tem feito até agora (capacitações, avaliações, incentivos ao magistério, planos, programas e projetos específicos), os impactos e repercussões na

³ Minha inserção acadêmica e profissional no campo das políticas sociais e educacionais remonta à psicologia, à psicanálise, à execução de políticas e programas de atenção, promoção e proteção da criança e do adolescente, às pesquisas com políticas públicas, que, de algum modo, impulsionaram-me à interrogar sobre os efeitos das políticas educacionais sobre a subjetividade das pessoas e vice-versa. Assim, a inclusão da dimensão do real no campo pesquisado está implicada com alguns anos de prática e pesquisa em análises de e para política, ou seja, com o saber inconsciente que funda esse campo. Espere-se, portanto, uma interrogação a partir do “sujeito-suposto-saber” sobre a função e lugar do conhecimento articulado com o processo de singularização-subjetivação e com o processo discursivo de simbolização do real.

aprendizagem dos alunos são poucos satisfatórios (ALVES, 2007; ARAÚJO e LUZIO, 2005; FRANCO et al, 2002; INEP, 2003 e 2004; SCHWARTZMAN, 2003). A partir dessa visão quase hegemônica, consideramos a existência de um discurso manifesto e/ou latente, explícito e/ou implícito, sobre o “fracasso das políticas educacionais”, especificamente quando se coteja os resultados com os objetivos planejados e mensurados. Nessa lógica, o critério de sucesso e fracasso de uma dada política qualquer está definido por metas e parâmetros de análise e avaliação de políticas, como os instrumentos de monitoramento e avaliação externa do “produto” do sistema educacional.

No discurso da análise de política educacional, as avaliações de resultados dos sistemas e programas educacionais constituem-se em uma das dimensões de pesquisa que envolve a análise de políticas públicas, a qual tem sido aferida por meio de indicadores de desempenho e de monitoramento, envolvendo avaliações de rendimento do sistema escolar e desempenho do aluno. Portanto, o desempenho de uma dada política educacional acaba sendo sobredeterminado, de algum modo, pelo desempenho do aluno, que por meio de provas padronizadas aferem o sistema educacional como um todo, conferindo certo *status* ao produto das políticas educacionais.

Como exemplo, destacamos a lacuna existente entre as aspirações da política educacional brasileira e sua efetiva realidade, retratando questões da educação básica que políticos, gestores, educadores, pesquisadores e outros profissionais têm enfrentado com relação ao desempenho da escola pública. Quando se tenta determinar quais questões incidem sobre o problema do fracasso das políticas educacionais, observam-se pesquisas de diversos matizes teóricos e metodológicos que procuram compreender um conjunto de fatores e/ou causas determinantes, interno e/ou externo ao processo educacional, associado ao fracasso, tais como a escola, a relação professor/aluno, os recursos institucionais, a motivação ou o desejo do aluno, a saúde do mesmo, os sistemas de ensino, a política (*policy*), o financiamento, os programas e os projetos educacionais, a gestão da escola, os recursos pedagógicos, a avaliação externa, a família e seu entorno social, os hábitos cotidianos dos alunos, os aspectos socioeconômicos.

Historicamente, os discursos sobre análise de implementação de políticas públicas surgiram no início dos anos 1960, nos Estados Unidos, e no final dessa década, na Europa, como subdisciplina da ciência política. Eles responderam, em grande parte, às críticas endereçadas às políticas sociais e aos programas destinados a combater as desigualdades sociais nesses países. Tais críticas, também indicavam um hiato existente entre as etapas de elaboração e avaliação

dessas políticas, cujos resultados eram sempre questionáveis. Nesse sentido, as ações decorrentes da operacionalização de uma política passaram à investigação por meio da análise da implementação, no intuito de revelar os “déficits de implementação” existentes quando uma política era executada (HILL, H.C. 2006; HONIG, 2006; JONH, 1999).

O interesse na implementação de políticas educacionais passou a considerar, não apenas o que foi implementado e não deu certo, mas, também investigar sob quais condições as políticas funcionam e como são implementadas. O foco discursivo partiu da indagação sobre os possíveis “déficits” de certas políticas, ampliando seu escopo de análises, ao mesmo tempo em que se acentuou um novo discurso em direção ao funcionamento das políticas que obtiveram êxito. Nesse sentido, nas últimas décadas, observamos um interesse maior em relação às políticas, aos atores e aos contextos, buscando compreender com quem, onde, quando e porque certas políticas e programas funcionaram (HONIG, 2006; COHEN, D. & BALL, 1990; ELMORE, 1996). Paralelamente, surgiram os discursos visando demonstrar como a implementação dessas políticas, bem como seus resultados, eram afetados pela comunicação e, fundamentalmente, pelos limites e possibilidades impostos pelas características da linguagem no processo de implementação (COHEN, D. & HILL, 2001; HILL, H.C. 2001; YANOW, 1996).

Os discursos recentes enfatizam que os implementadores criam seus próprios significados (individuais e sociais) às políticas educacionais, independentemente do quanto a comunicação seja racional e objetiva, no momento de formulação e implementação (HILL, H.C., 2006). Assim, a constituição desses significados dependeria tanto da forma como as mensagens são transmitidas por meio do sistema administrativo até chegar aos implementadores na escola, como pelo modo com que a política vai sendo ressignificada pelo ambiente cultural, no qual se inserem os implementadores (HILL, H.C., 2001), o que implica uma complexidade de relações entre a política educacional, seu contexto empírico e seus atores.

Consideramos que a geração de estudos *botton up* abriu caminho para interrogarmos o papel da subjetividade e da linguagem na determinação das políticas. Esse movimento tem balizado alternativas à tradição positiva e racional da produção de conhecimento nesta área, como um saber lógico-científico e universal sobre a realidade, considerando a linguagem e os discursos como a própria condição da propagação das políticas, retratando a importância destinada em aprofundar cada vez mais a relação do sujeito com a linguagem, na implementação das mesmas.

Nesse sentido, a escolha do ferramental psicanalítico se justificou na medida em que ele nos possibilitou interrogar os efeitos da linguagem na constituição subjetiva, remetendo a um outro campo de interpretação e compreensão sobre os acontecimentos e fatos irreduzíveis do cotidiano e da cultura⁴. Portanto, utilizamos conceitos, noções e teorias oriundos tanto do campo de estudos sobre implementação de políticas (*policy implementation*), como do campo psicanalítico, buscando desenvolver uma abordagem do discurso da análise de implementação educacional sobre o fracasso da política educacional, a partir dos instrumentais que o campo teórico lacaniano oferece - noção de estrutura e dos discursos como laços sociais. Esta abordagem dos discursos sobre o fracasso das políticas educacionais está alinhada aos estudos sobre educação, políticas educacionais, na medida em que produzem um saber sobre a implementação educacional e seus efeitos. A complexidade de estudar o papel da linguagem no processo de implementação de políticas educacionais reforçou a aposta transdisciplinar deste trabalho, que ultrapassa os limites impostos às próprias disciplinas.

No campo de análises de políticas públicas, escolhemos algumas noções significantes, como conceitos centrais, tais como *public policy*, *politics*, elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais, linguagem, discurso, ciclo de política, implementação *top down/bottom up*, entre outros conceitos associados à produção do discurso sobre o fracasso das políticas educacionais. O desenvolvimento desse campo teve como principais referências as seguintes obras: *New directions in Education Policy Implementaion – confronting complexity* (Meredith HONIG, 2006); *Analysing public policy* (Perter JONH, 1999); Implementação: uma visão geral (Michael HILL, 2006); *Language Matter – How characteristics of Language Complicate Policy Implementation* (Heather C. HILL, 2006), além de artigos e trabalhos de outros autores de referência.

Com relação à psicanálise, trabalhamos com a definição de conceitos centrais, como discurso, real, simbólico, inconsciente, linguagem, o grande Outro, sujeito e sintoma, bem como, alguns conceitos mais operacionais, como o objeto *a*, enunciação/enunciado, significante/significado, gozo, saber, significante-mestre, além de outras noções específicas às estruturas do discurso, como a sistematização dos matemas do discurso do mestre (governar), do discurso da universidade (educar) e do discurso capitalista (fazer produzir-consumir). Para tanto,

⁴ Ao investigar os processos inconscientes da subjetividade, a psicanálise forneceu importantes instrumentos para os pesquisadores do campo das ciências em geral. Desde então, uma nova hermenêutica dos processos subjetivos convocou os demais discursos sobre o humano a se defrontarem com o inconsciente como determinação da ação.

a partir da revisão bibliográfica, fiz uma leitura das seguintes obras e autores selecionados: O Seminário 17 O Averso da psicanálise 1969-1970 (Jaques LACAN, 1992); Psicanálise e Análise do Discurso: o acontecimento na estrutura (Nina Virgínia de Araujo LEITE, 1984); A lógica do fracasso escolar – Psicanálise e Educação (Ruth Helena Pinto COHEN, 2006); Os discursos na psicanálise (Aurélio SOUZA, 2003); Psicose e Laço Social (Antonio QUINET, 2006); entre outras referências.

Nesse percurso, a aproximação entre esses distintos campos possibilitou-nos extrair as questões que consubstanciaram a fundamentação desta tese, focalizando a análise das principais características de cada um dos discursos (governar, educar e produzir-consumir), buscando compreender e demonstrar as afetações de um discurso frente ao outro por meio das acepções de campo operatório e linguístico, que operam o funcionamento dos diferentes laços sociais, retratados em tais discursos.

Empregamos a noção de campo da linguagem (constituído por conceitos e matemas) e campo operatório (estruturado por noções, sentidos e palavras, envolvendo constantes e variáveis) que articulam o discurso, para a definição dos elementos e das estruturas que compõem a abordagem de análise. Assim, o discurso foi analisado em suas formas de funcionamento, a partir do campo da linguagem e do campo operacional, incluindo a argumentação lógico-dedutiva das operações de funcionamento das estruturas discursivas (objetivado no discurso do mestre pelo agente da política educacional e pelo saber como agente no discurso da universidade), abordando a causa e a posição do sujeito nessas estruturas.

O procedimento de análise consistiu em vincular nosso enunciado “fracasso educacional” ao discurso do mestre e ao discurso do capitalismo, bem como, associá-lo ao contexto cultural que retrata o lugar de verdade que ocupa a produção sustentada pelo desenvolvimento da ciência no discurso da universidade. Nesse caso, o fracasso da política educacional se tornou objeto de análise, ao mesmo tempo, efeito discursivo (problema-sintoma), como comumente constatamos nos discursos midiáticos e nos discursos presentes em uma infinidade de pesquisas, ao embasarem o *status* de problema educacional (SENNE, 2009).

Dessa forma, a política tornou-se em si um elemento específico que opera no campo simbólico, como elemento signifiante na estrutura discursiva, independentemente de qual lei se trate (política educacional nacional, estadual ou municipal de educação básica, ou especificamente uma política de bonificação por resultados). Portanto, as acepções de campo

operatório e campo da linguagem, apreendidas da abordagem lacaniana, permitiram a compreensão do funcionamento das estruturas discursivas e seus efeitos sobre a produção subjetiva, possibilitando levantar algumas questões sobre o fracasso da implementação da política no campo educacional (sintoma dos laços sociais), como o acontecimento do sujeito na estrutura e suas implicações.

Nesse procedimento analítico, a definição fracasso de política foi tomada como baixos índices de resultados em avaliações da educação, tornando-se o enunciado escolhido um sintoma-problema. Tal enunciado como sintoma representa a estrutura em ato, ou seja, um fato do discurso. De outro modo, o sintoma é o que torna ao mesmo tempo condição do social e o modo particular de inscrição do sujeito no discurso, no laço social. Assim, o sintoma enunciado remete à ordem de um dizer, que quando interpretado sob a teoria do discurso como laço social, permite-nos interrogar sobre a emergência do sujeito na estrutura (o acontecimento) - mediante a análise do funcionamento lógico das fórmulas lacanianas, a análise sobre a função e o lugar do sujeito nas estruturas discursivas e as diferentes relações que o discurso instaura por meio dos seus aparelhos de linguagem.

A teoria dos discursos como laços sociais postulou um novo campo estruturado por aparelhos de linguagem que determinam as relações entre as pessoas. Na dimensão real do sintoma, o discurso retrata a organização coletiva de gerência do gozo para nele instaurar um limite, para desviá-lo. Os discursos oferecem suporte aos laços sociais, que, segundo Lacan, revestem as três atividades ou profissões consideradas por Freud impossíveis, ou seja, tais discursos se referem a impossibilidades que marcam os atos de governar, educar e curar, em sua totalidade. Nesta abordagem, o impossível implica a condição humana da linguagem, na tentativa simbólica de recobrir o real, caracterizada pela incompletude, equivocidade e instabilidade, em que consiste toda forma de comunicação humana. Essa via, possibilitou-nos trabalhar, por um lado, com a dimensão do real, como impossibilidade de um saber todo, completo e absoluto e, por outro, significou introduzir a questão do desejo, que remete sempre à falta-a-ser do sujeito. Será justamente o acontecimento do sujeito, esse efêmero simbólico real, que será esmaecido com o discurso da política, como exemplo, temos o conhecimento produzido pelos discursos de implementação e avaliação de políticas públicas, no qual o sujeito é reduzido a objeto de pesquisa, como resultados e desempenho da política. Assim, a produção do fracasso pôde ser pensada

enquanto efeito discursivo, que se funda a partir do campo de análise e implementação educacional.

Trabalhar, metodologicamente, com a perspectiva do real implicou considerar três de suas dimensões: a impossibilidade, que corresponde ao real inominável, ou seja, como impossibilidade de se conceber o real como totalidade; a ocorrência, que remete ao acontecimento do sujeito e à produção de discursos sobre o fracasso da implementação da política; e, por último, a dimensão da indecidibilidade. A primeira dimensão referiu-se ao impossível da produção simbólica abarcar e controlar o real, que sempre se inscreve como inominável, como falta, ou, na lógica do discurso do domínio, como fracasso, que está sempre aquém das expectativas idealizadas. Já na dimensão da ocorrência, o real como ocorrência irreduzível remeteu ao acontecimento do sujeito como sintoma, ou, como falta de conhecimento e falta de informação, “por que as políticas educacionais fracassam?”, demandando a produção de discursos sobre a política educacional. O terceiro plano implicou a noção de indecidível, que apontou para o fato de ser impossível definir se um fenômeno é verdadeiro ou falso, ou seja, o quanto a presença do real no simbólico gera uma zona de indecisão impossível de se decidir pelo verdadeiro, ao mesmo tempo em que o simbólico está marcado pela dimensão do real, como fracasso do simbólico.

A dimensão real como impossível remeteu ao conflito pulsional como elemento fulcral das práticas sociais. Assim, podemos considerar que, todo ciclo ou processo de uma política (elaboração, implementação, avaliação) está marcado pelo impossível do real, sendo que, aquilo que retorna enquanto fracasso/déficit de implementação – objeto para os estudos de implementação focados em avaliações de eficácia e eficiência – retrata a dimensão simbólica do sujeito. Este que será totalmente foracluído na ordem do discurso da política. Como resultado, toda dimensão simbólica, marca da subjetividade, fica suspensa no desenho de uma política, sendo que, na operacionalização, tal dimensão retorna ao real como fracasso simbólico, que marca a posição paradoxal do sujeito no campo das políticas educacionais, e surge como impossibilidade do sujeito no desenho da política, por um lado, e acontecimento, por outro.

Tratar o dito fracasso enquanto um sintoma, que frustra os objetivos da civilização, implicou a inclusão da ordem do inconsciente nas relações sociais, pois, não se trata de pensar a política somente na sua dimensão institucional, ou sob aspectos da normatividade, mas de introduzir uma dimensão pulsional à análise de política. Portanto, o fracasso enquanto produção discursiva pôde ser interrogado pelo sentido que introduz novas perspectivas, lançando novas

interpretações sobre as políticas educacionais e seus efeitos, na subjetivação dos envolvidos – sejam estes executores ou destinatários de uma dada política.

Ao sustentarmos que o fracasso da política educacional pode ser lido enquanto um sintoma inerente aos laços sociais estabelecidos pelos discursos, retomamos a positividade do sintoma ao remeter a uma mensagem que carece de sentido, ou ser interpretada. Assim, pensar o discurso do fracasso educacional como sintoma implicou um deslocamento da pergunta habitual “porque as políticas educacionais fracassam?”, para afirmar e sustentar uma posição na qual o fracasso retrata o acontecimento do sujeito na estrutura. De uma outra forma, onde é dito fracasso educacional está o desejo do sujeito, enquanto desejo do desejo do Outro. No discurso de análise da política educacional, os discursos sobre a implementação determinam a produção de uma noção específica de fracasso, relacionada aos resultados esperados e os efetivamente obtidos pela política educacional, em termos de avaliação. No entanto, esse enunciado fracasso remete ao sujeito, que tenta responder com seu próprio sangue a demanda impossível do Outro da política educacional, ao custo de sua própria singularidade, portanto, temos o sujeito implicado com o sintoma desse discurso, que segue identificado ao desejo do outro, ou se revolta e desiste desse laço social.

Em suma, ao investigar o fracasso das políticas educacionais por meio da abordagem de análise da produção do campo discursivo, apostamos na produção de um discurso que possa enlaçar o sujeito do inconsciente nos laços sociais necessários à implementação de políticas públicas educacionais, como demonstram as funções da linguagem e do gozo na estruturação do sujeito e de sua “realidade”.

Como dito inicialmente, este trabalho está estruturado em três momentos ou discursos. O primeiro reconheceu o discurso institucionalizado das análises de políticas educacionais, sendo constituído por cinco partes: *Cartografia conceitual: análise de políticas públicas e educacionais*, apresentando uma cartografia e mapeando os principais aspectos das análises de políticas públicas, para abordagem do fracasso no âmbito da implementação de políticas educacionais; a segunda e terceira, *Contextualização histórica da área de políticas públicas e Estado em ação: definição para políticas públicas*, nas quais foram tratados os principais conceitos utilizados na análise do ciclo da política, tais como a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação do processo político, bem como, abordou-se a definição de *policy* utilizada neste estudo, respectivamente; e, na quarta e quinta partes, *Um discurso sobre implementação de políticas*

públicas e Os discursos sobre a implementação de políticas educacionais e linguagem, os quais retratam as diversas abordagens teóricas da implementação das políticas educacionais, bem como, os estudos de implementação que se orientam na compreensão dos efeitos da linguagem sobre o processo da política.

No segundo momento, *Política educacional e o campo da Psicanálise*, apresentamos o discurso da psicanálise, também subdividido em cinco partes: *Psicanálise, Ciência e Educação*, onde introduzimos a psicanálise, diferenciando-a dos demais campos de conhecimentos, correlacionando-a aos fenômenos educacionais e à ciência; *O discurso como causa, de Lacan*, cujo percurso do psicanalista Jacques Lacan foi contextualizado com relação a sua obra e a sua produção sobre a teoria dos discursos; na terceira parte, *O mal-estar na política: o inconsciente é a política*, aprofundamos a noção de inconsciente enquanto determinante da realidade discursiva e ordenamento da realidade social; na quarta parte, *O discurso como laço social*, são apresentados os elementos que constituem a teoria do discurso lacaniano, como as estruturas dos quatro laços sociais inscritos por meio dos discursos do mestre, da histérica, da universidade e do analista, além de tratar o discurso do capitalismo, considerado como uma variação do discurso do mestre; por último, na quinta parte, *Os discursos no avesso da psicanálise*, tratamos os discursos da universidade e do mestre moderno (capitalista), enquanto discursos implicados com o domínio da verdade.

Por fim, no terceiro momento, *O fracasso como sintoma e a emergência do sujeito*, apresento a tese, propriamente, deste percurso teórico, correlacionando as diferentes noções de linguagem, discurso e sujeito, presentes tanto no campo de implementação como no campo da psicanálise. Paralelamente, ilustramos o discurso concreto do fracasso da educação, com um breve “diagnóstico” dos indicadores educacionais da educação básica no Brasil, postulando três discursos específicos: o discurso da política educacional, como discurso do poder; o discurso do capitalismo no campo educacional, como discurso do mercado; e, por último, o discurso científico-universitário da análise das políticas educacionais, como discurso do conhecimento.

Primeiro discurso – tempo de conhecer

Cartografia conceitual do campo de análise das políticas educacionais

*Cinzenta, meu querido, é toda teoria,
E verde somente a árvore dourada da vida.*
Goethe.

Com intuito de apresentar a conceitualização de fracasso na implementação de políticas educacionais e delimitar o território pesquisado, elaborou-se uma cartografia, mapeando os principais aspectos das análises de políticas públicas. De uma forma geral, pode-se afirmar que, continua valendo a distinção das fases da política (agenda, formulação, implementação e avaliação), conforme pressuposto básico da área, sendo esse o caminho escolhido para desenhar a cartografia dos estudos e análises de políticas. Inicialmente, buscou-se fazer uma apresentação sucinta da análise de políticas públicas, tentando evitar uma assimilação abusiva de conceitos e, fundamentalmente, identificando os elementos de apoio de modo a identificar pontos de aproximação com a psicanálise. Não se pretende, desse modo, esgotar o assunto, mas apresentar um recorte específico sobre o desenvolvimento acadêmico dessa área, ressaltando sua produção, como uma área que compõe um discurso especializado sobre a pesquisa de avaliação e análise de políticas públicas.

Nesse sentido, apresentar-se-á sumariamente uma contextualização sobre os estudos de análises de políticas públicas, bem como os conceitos que delineiam o recorte teórico sobre o foco de trabalho. A opção por abordar a implementação de políticas significou não trabalhar com o processo de formulação, que é visto como mais prestigiado do que a implementação, uma vez que a atenção dos analistas se volta mais para a formulação da política – estudos sobre grupos de interesse, tomada de decisão, ideologia partidária etc. –, do que para os processos operados para as políticas alcançarem os efeitos desejados. Pelo fato de ainda os tomadores de decisão tenderem “a assumir que as decisões trazem a mudança automaticamente, conclui-se que a implementação não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo” (PEREZ, 2010).

No sentido clássico, o significado do termo política deriva do adjetivo grego *polis* (*politikos*), e diz respeito a tudo o que se refere à cidade, ao público, ao civil e, inclusive, o que é sociável e social (BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 1992). No dicionário da Língua

Portuguesa Novo Aurélio, encontram-se diversas conotações do verbete, tais como “a arte de bem governar os povos”; “posição ideológica a respeito dos fins do Estado”; “princípio doutrinário que caracteriza a estrutura constitucional do Estado”; “habilidade no trato das relações humanas, com vista à obtenção dos resultados desejados”; “conjunto de objetivos que enformam determinado programa de ação governamental e condicionam sua ação”; e, de outro modo, a política como “astúcia, ardil, artifício e esperteza” (FERREIRA, A.B.H., 1999).

No dicionário britânico *on line* Merriam-webster, observa-se, também, diversas definições para o termo *politics*, destacando-se, por um lado, “a arte ou ciência de governar”, e, por outro, a política como “atividades astuciosas e práticas desonestas” (www.merriam-webster.com). Evidentemente que, nas sociedades democráticas, existe uma grande preocupação para que as motivações políticas estejam assentadas no caráter público de uma dada sociedade política, e não em vantagens pessoais ou interesses de grupos particulares. A esfera pública implica a política, seja essa dimensão presente na organização de uma pequena comunidade ou residencial de prédios, ou de um país ou região do mundo. Mesmo as decisões tomadas em diferentes instituições, como as corporações empresarias, ou mesmo as famílias, não podem ser apartadas da esfera pública, uma vez que a ação política também afeta tal esfera da vida.

Apesar de tais questões parecerem simples, elas são de fato muito complexas. Há milhares de anos as pessoas têm buscado encontrar um modo de trabalharem juntas, como uma comunidade política. Filósofos, tais como Sócrates, Platão e Aristóteles, procuraram compreender como o comportamento das pessoas, no contexto político, poderia ajudá-las a tomarem decisões, reduzindo a emergência de conflitos destrutivos e violentos, no interior das sociedades humanas.

O pensamento político moderno, iniciado no século XV, quando Nicollò Machiavelli escreveu *O Príncipe*, retratou as formas de conquista e manutenção no poder do principado, e apresentou uma literatura sobre tipos de governos associados a uma “teoria” do Estado. Pode-se, ainda, citar outros filósofos da política, como John Locke, Jean-Jacques Rosseau, Thomas Hobbes, os quais dedicaram seus estudos à “natureza” das interações políticas, postulando ideias e reflexões sobre o Estado, o contrato social, a sociedade civil, demonstrando suas principais ideias e características sobre a “natureza” ou condição humana, retratadas, a saber, por meio das distintas concepções entre o “bom selvagem”, de Rosseau, e as ideias de Hobbes em *Leviatã*, sobre a “natureza humana”, na qual o “homem é o lobo do homem” - “*Homo homini lupus*”. No

início do século XVIII, com a ascendência dos pensadores iluministas, os grandes ideais de igualdade, de liberdade, de fraternidade e de emancipação humana, tornaram-se sinônimo de ação política.

Pensadores como Karl Marx e Max Weber, no século XIX, também procuraram compreender como os povos organizavam suas sociedades e, principalmente, como os mais fortes, social e politicamente, submetiam os mais fracos, ignorando seus desejos e aspirações. Até mesmo o inventor da psicanálise, Freud, afirmava, no início do século XX, haver algo de irredutível sob o ato de governar, levando-o a concluir que governar era uma das profissões impossíveis da civilização. Filósofos contemporâneos, como Michael Foucault, Deleuze e Guatarri, por exemplo, também ofereceram uma revolução sobre a noção de poder, saber e política, nas sociedades ocidentais modernas, colocando em xeque a tradicional noção de contrato social. Foucault demonstrou a forma pela qual as pessoas estão dominadas por dispositivos (teorias, instituições, organizações, práticas e saberes) administrativos que controlam corpos e individualizam os seres humanos. O conceito de “biopoder” traduz bem como o Estado está destinado a preservar a vida de seus cidadãos, através do controle social exercido por meio das políticas públicas (GALLO, 2007).

Como sucintamente apresentou-se acima, a noção de política pode ser trabalhada em diversos sentidos, sendo essencial discriminar a política, enquanto uma prática geral do poder, de sua noção específica de política pública, a partir da qual a política educacional poderá ser pensada enquanto prática social. Diante da amplitude conceitual e atividades investigadas nessa área, parte-se do pressuposto de que as análises e reflexões sobre as atividades políticas requerem teorias que possam estar concatenadas com a diversidade de aspectos que retratam tais atividades (JOHN, 1999). Portanto, defende-se que a pesquisa de implementação de política educacional envolve constructos teóricos de outras disciplinas, tais como a antropologia, a linguística, a psicanálise, o cognitivismo, a economia etc. Em suma, a variação na implementação da política tem envolvido uma complexidade de relações sistêmicas, que requer novo posicionamento dos pesquisadores.

Assim, parte-se do pressuposto de que a análise de políticas públicas avança, na medida em que se desenvolve a partir de um terreno transdisciplinar de investigação, e se propõe a aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica e o funcionamento do processo de implementação

de políticas públicas, bem como desenvolver ferramentas e métodos de análises sobre formulação e avaliação das mesmas.

Buscou-se, nesse momento, delimitar conceitualmente os estudos sobre análise de políticas, bem como, considerou-se fundamental aproximar tal área com outros saberes, percepções e conhecimentos, como será apresentado na segunda e terceira parte, realizando um esforço para tratar a implementação de políticas educacionais por meio da abordagem psicanalítica da teoria dos discursos.

Contextualização histórica da área das políticas públicas

A emergência dos estudos de políticas públicas, nos EUA, pode ser considerada como uma mudança de objetivos dos pesquisadores, um deslocamento frente à postura adotada pela tradição europeia de análise de políticas públicas. Na Europa, a ênfase, nessa área, retratava “um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado” e de suas instituições, principalmente dos governos, enquanto no meio acadêmico estadunidense, a análise de políticas públicas enfatizava os resultados das ações dos governos. Conforme explica Souza, C. (2006, p. 22):

Na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo –, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos.

Em meados do século XX, nos Estados Unidos, as políticas públicas tornaram-se uma subdisciplina das ciências políticas, considerada como uma unidade de conhecimento específico de investigação e análise das realidades estatais. Peter JOHN (1999) argumenta que a origem da subdisciplina tem como fundamento a tradição do comportamentalismo americano, que propunha estudos sobre a mensuração do comportamento por meio de determinantes sociológicos e culturais do comportamento dos eleitores, sistemas e organização dos partidos políticos. Os elementos do sistema político, como a representação dos grupos de interesse, a burocracia, os atores políticos, as instituições, os sistemas de votação etc., eram vistos como reflexos da tradição política de uma determinada região ou país. Nessa perspectiva, a organização da estrutura social, a interação dos grupos de interesses, os tipos de partidos constituíam os principais objetos de

estudo, sendo o sistema político uma cadeia de eventos que tinha a política pública como produto e resultado final de todo processo.

Posteriormente, a subdisciplina recebeu atenção das escolas de administração, teorias organizacionais, motivacionais e, especificamente, do institucionalismo, a partir dos anos 1960. Com a influência das escolas de administração, os estudos e as pesquisas voltaram-se para as estruturas organizativas dos governos, visando conhecer os procedimentos gerenciais e contábeis de diversos setores públicos, como saúde, educação, agricultura, energia etc. Já com o institucionalismo, partia-se da investigação minuciosa dos processos de decisão administrativa, os estudiosos da área se preocupavam mais com questões como a responsabilização política e os resultados (eficiência) dos procedimentos governamentais.

Para muitos especialistas o conhecimento sistemático sobre políticas públicas representa uma atividade recente. McCool (1995) comenta que as primeiras pesquisas começaram em 1920, quando o cientista político Charles Merrian⁵ relacionou a teoria com a prática política. A expressão *policy analysis* (análise de políticas públicas), formulada por Laswell (1956), popularizou-se na academia a partir de 1950, e representou a constituição de um novo objeto de estudo: uma área que tinha por objetivo conhecer as ações de governo. McCool nota que, embora a área tenha se expandido entre as décadas de 1950 e 1960 - quando alcançou o interesse tanto da

⁵ Embora não aprofundemos o trabalho desse autor, pois o objetivo aqui consiste, brevemente, em resgatar a origem da análise de política e, principalmente, contextualizar seu desenvolvimento acadêmico, torna-se digno de nota destacar que, Charles Merrian (1876-1953), que ocupou o departamento de Ciência Política da Universidade de Chicago, foi um dos responsáveis por introduzir o *comportamentismo* e a análise psicológica do fenômeno político, sendo seu pensamento considerado um divisor de águas dentro da ciência política norte-americana, defendendo uma ciência aplicada capaz de assessorar a administração das políticas públicas, conforme seu trabalho “O significado da psicologia para os estudos de políticas públicas”, de 1924. Como se pode perceber, a questão da psicologia voltada às políticas não é nada novo, reconhece-se historicamente a influência do pragmatismo político americano na produção de conhecimento, a partir dos anos 1920 do século XX, visando governabilidade, hegemonia e aumento dos mercados de consumo, por meio da persuasão, da propaganda (ideológica e de consumo), do controle sobre o desejo e sobre a subjetividade. Em outra direção, no campo da propaganda política, Edward Bernays (1891-1995) e Walter Lippmann (1889-1974), também propagaram o pragmatismo da análise psicológica e do comportamento humano para a manipulação das massas, como as técnicas de persuasão, projeção e identificação, nas primeiras décadas do século XX. O documentário *The century of the Self* (2002, BBC de Londres) – *O século do eu* – é uma boa amostra sobre a utilização dos fundamentos psicológicos para o controle político, econômico e social das sociedades capitalistas modernas. A forma como a psicanálise foi introduzida nos Estados Unidos, após a morte de Freud, por sua filha Anna Freud, retrata, justamente, e de modo avesso à ideia do seu próprio fundador, o poder de julgo que possui um saber, destinado ao controle social e individual sobre o comportamento e sobre o desejo humano. O documentário demonstra a tentativa de produzir uma verdadeira “engenharia do eu”, a partir da flexibilização do *ethos* laboral, fundamentado na ética protestante do trabalho, por sua gradativa substituição por um *ethos* hedonista, cujo mandamento superegoico expressa o máximo de gozo, juntamente com o crescente individualismo, que culminaram no controle exercido, fundamentalmente, sobre o desejo, por meio da criação, distribuição e controle de objetos de desejo, devido ao papel exercido pelos meios de comunicação, como poderosa instituição de socialização das “sociedades de consumo”.

academia, quanto de autoridades e órgãos governamentais, foi somente nos últimos vinte anos que se tornou uma área definitiva e interdisciplinar, reconhecida nas ciências sociais aplicadas.

No âmbito acadêmico, estudiosos e pesquisadores voltaram-se à investigação da ação do Estado e dos resultados das ações dos governos, proporcionando o desenvolvimento de programas de pesquisa e ensino nessa área. Simultaneamente, analistas políticos, governos e tomadores de decisões começaram a utilizar tais conhecimentos em busca de soluções para os problemas decorrentes das sociedades democráticas e industrializadas do ocidente.

No âmbito político, o conhecimento aplicado à formulação e execução de políticas passou por um período em que se buscava instrumentalizar a tomada de decisões por meio da racionalidade científica (*Rational Choice Theory*). Após a Segunda Guerra Mundial, as ciências sociais norte-americanas direcionaram o foco dos estudos à orientação da política (*Policy Orientation*), conforme o pensamento defendido por Laswell (1951) em “Orientação para a Política” (*The Policy Orientation*). Os estudos produziram conhecimentos sobre as demandas políticas, os interesses, as ideologias e os processos de formação de políticas públicas, tendo como escopos privilegiados os processos decisórios e as tomadas de decisão (FARIA, 2003). Após a Segunda Guerra Mundial, os estudos de análise e de avaliação de políticas, inicialmente praticados nos países de origem, pretendiam correlacionar a política ou o programa com o avanço democrático e econômico da sociedade, ou buscavam aferir se essas propostas transformavam certos hábitos e padrões individuais.

Os pesquisadores Ham e Hill (1993) observaram que tais estudos sobre análises de políticas públicas são, tradicionalmente, de cunho “descritivos” e/ou “prescritivos”. Os primeiros consistem em análises que visam conhecer o processo de formação de políticas, desenvolvendo estudos sobre as características das políticas e seus processos (criação de agenda, formulação, tomadas de decisão, implementação e avaliação). Já os estudos prescritivos possuem sua tradição em apoiar os ‘elaboradores’ de políticas (*policy makers*) por meio de análises e conhecimentos destinados às práticas decisórias e ao apoio técnico para os executores de políticas.

Cohen, E. e Franco (2007) afirmam que as políticas correspondem às prioridades estabelecidas pelos governos, buscando minimizar os problemas relacionados à convivência humana, ao meio ambiente e aos fatores que afetam a reprodução da sociedade de um modo em geral. Dessa forma, a razão de ser da política consiste na resolução de um problema reconhecido socialmente.

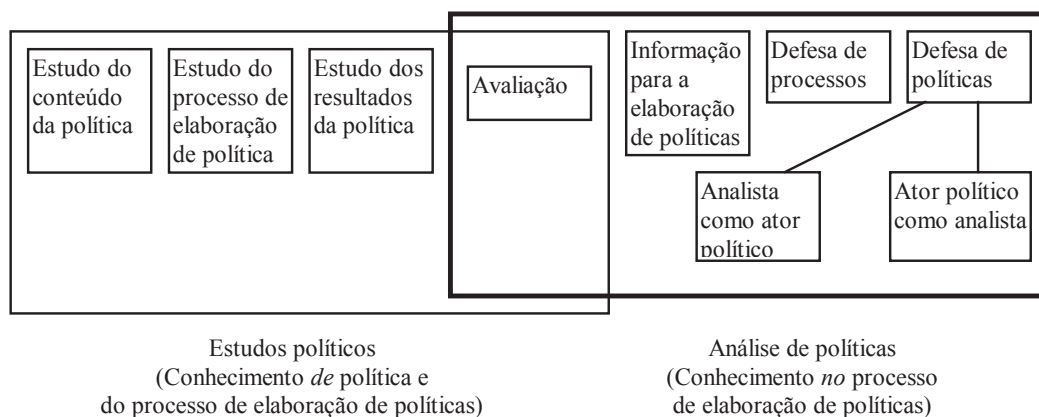
Aqueles que propõem a realização de políticas sociais aceitam uma posição filosófica: acreditam que é possível, por um lado, conhecer a realidade e, por outro, alterar, mediante ações planejadas, aqueles aspectos que não coincidem com os ideais dominantes. (...) Fazer política social implica aceitar, então, que é possível solucionar os problemas sociais. A engenharia social, como foi chamada em alguma época, é concebida como uma atividade que pode contribuir para melhorar a sociedade (COHEN, E. e FRANCO, 2007, p. 89).

Uma vez aceito que há um problema social, o Estado pode optar por tomar uma ação ou não. A própria não ação do Estado passou a ser compreendida como uma posição, uma tomada de decisão política. De fato, há uma grande diferença entre “reconhecer um problema social e solucioná-lo” (*Ibid.*, p. 91).

Comumente as pessoas confundem análise de política com avaliação de política. À primeira vista, tais noções podem ser utilizadas indiscriminadamente, ou até mesmo como sinônimos. No entanto, diz-se que quando se analisa uma política, se avança na construção do conhecimento científico. De modo contrário, quando se avalia uma política, busca-se conhecer os resultados ou efeitos de uma ação. O processo de análise de uma política é mais amplo do que a avaliação, circunscrevendo-a (ARRETCHE, 1998; CAVALCANTI, 2002, 2007).

Hogwood e Gunn (1984) consideram a existência de duas áreas, os “estudos políticos” e as “análises de políticas” (Figura 1). Os estudos políticos buscam produzir conhecimento sobre política e sobre o processo de elaboração de políticas. Nesse caso, envolvem estudos sobre o conteúdo da política, estudos do processo de elaboração de política e os estudos dos resultados da política.

Figura 1



Reproduzido de: Hogwood e Gunn (1984)

Já a análise de política está direcionada ao conhecimento produzido no processo de elaboração, considerando a informação para a elaboração de políticas, o conhecimento do analista de política, do ator político, dos conflitos inerentes ao processo etc.

Embora essa área se encontre hipertrofiada por distintas abordagens⁶ e múltiplos modelos de análises (institucional, grupos e redes sociopolíticas, socioeconômica, teoria da escolha racional etc.), a variedade de pesquisas empíricas e de ensaios demonstram uma realidade cada vez mais dinâmica às análises, tornando-se consenso entre os pesquisadores que os modelos tradicionais de interpretação dos processos de intermediação de interesses, com base teórica no pluralismo, no corporativismo, no institucionalismo, no marxismo etc., são limitados frente à diversificação e complexificação desses processos, os quais se caracterizam cada vez mais por relações não hierárquicas (sistêmicas), pelo aumento da participação e inclusão de novos atores nas arenas decisórias. Conforme Frey,

As novas redes de governança, nas quais as comunidades, as associações da sociedade e as empresas privadas desempenham papel cada vez mais decisivo, desafiam não apenas os governos, mas exigem também uma reorientação do pesquisador de políticas públicas. Visto que o processo de governança é multifacetado, a ciência deve levar em conta o concurso destas várias facetas que, por sua vez, são resultado de uma interação cada vez mais dinâmica entre elementos institucionais, processuais e os conteúdos das políticas (FREY, 2000, p. 252).

No que concerne às análises de políticas públicas, tal contexto de fluidez institucional tem implicado o desenvolvimento de novas tendências, com ênfase sobre as microanálises de contextos institucionais e cotidianos, a multiplicidade de atores e a implicação da subjetividade das intervenientes culturais, bem como o conteúdo da política.

Na América Latina e no Brasil, a emergência dos institutos de pesquisas e universidades, com núcleos e departamentos específicos para o estudo das políticas públicas, está relacionada às mudanças da sociedade brasileira, impulsionadas pela redemocratização da sociedade a partir de 1980, ao “intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais – resultado em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de reforma do Estado” (ARRETCHE, 2003, p. 7).

⁶ Para uma visão abrangente sobre as abordagens teórico-metodológicas de análise de políticas, o artigo de Souza, C. (2003) oferece uma revisão da literatura sobre políticas públicas. Sobre o desenvolvimento conceitual e reflexões referentes à prática de análise de políticas públicas, ver Frey (2000) e a coletânea de Saraiva e Ferrarezi (2006). Peter John (1999) também apresenta o desenvolvimento das principais abordagens teórico-metodológicas sobre a análise de políticas públicas.

No Brasil, as pesquisas⁷ sobre políticas públicas surgiram na década de 1980, sendo predominantemente estudos referentes à avaliação de políticas setoriais (saúde, educação, previdência social, emprego etc.). Para muitos pesquisadores os estudos de políticas e, em especial de implementação de políticas, tornaram-se ferramentas imprescindíveis para os governos elaborarem políticas públicas (ARRETCHE, 2003; NEPP, 1991; DRAIBE, 2000; PEREZ, 2010; VIANA, 1996).

A avaliação de políticas, programas e projetos sociais e educacionais passou a ser incorporada à agenda governamental brasileira no início dos anos 90 do século XX. Entre os fatores que contribuíram para isso, destacam-se: a consolidação democrática, o ajuste econômico e consequente redução dos recursos para a área social, as maiores exigências impostas pelos órgãos financiadores, especialmente internacionais, em relação ao controle de gastos e resultados etc. Uma dinâmica de racionalização, que incluiu a observância dos critérios de eficácia, efetividade e eficiência na utilização dos recursos financeiros, e uma preocupação crescente com a “*accountability*” passaram a envolver a gestão pública brasileira (PEREZ, 2010).

Paralelamente, o crescente interesse sobre o funcionamento do Estado está associado ao cenário de conquista dos direitos de cidadania e à abertura da participação política e social, que se consolidaram na Constituição de 1988, e têm possibilitado, desde então, a criação e o fortalecimento de mecanismos de interlocução e cogestão entre o Estado e a sociedade. Essa realidade tem retratado as novas oportunidades abertas à participação de diversos segmentos e representação de interesses, nas diferentes áreas setoriais de políticas públicas.

Saraiva e Ferrarezi (2006) argumentam que o aumento de interesse em analisar o papel dos governos se deve a uma série de fatores, tais como as rápidas mudanças no contexto econômico e institucional, os problemas vinculados à globalização, a competição econômica mundial e a internalização de muitos temas, tais como a educação e o meio ambiente, o avanço e a consolidação de governos democráticos, as novas tecnologias de informação e comunicação, o

⁷ Marta Arretche (2003), no *Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas*, avalia o crescimento dos estudos na área de políticas públicas no Brasil, considerando sua institucionalização e expansão nos últimos vinte anos. Em suas palavras, “multiplicaram-se as dissertações e teses sobre temas relacionados às políticas governamentais; disciplinas de ‘políticas públicas’ foram criadas ou inseridas nos programas de graduação; nos programas de pós-graduação, criaram-se linhas de pesquisa especialmente voltadas para esse campo do conhecimento; agências de fomento à pesquisa criaram linhas especiais de financiamento para as investigações nessa área. Além disso, a área de políticas públicas é uma das seis áreas temáticas da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP). E, finalmente, o Grupo de Trabalho (GT) de Políticas Públicas tem mantido, embora com intervalos, uma presença regular na Associação Nacional de Pós-/Graduação em Ciências Sociais (Anpocs) desde o início dos anos de 1980. Não há dúvidas, portanto, quanto à institucionalização e expansão dessa subdisciplina no Brasil” (ARRETCHE, 2003, p. 7).

papel e a influência da mídia, a participação de grupos e pessoas nos processos decisórios e a demanda por maior transparência e informações relacionadas às ações governamentais.

Bellen e Trevisan (2008) consideram que a avaliação de políticas passou a legitimar o papel do Estado por meio do controle social exercido pela sociedade a partir dos resultados. Segundo os autores, “a avaliação assume função de legitimação, ao mesmo tempo em que são exigidos resultados da administração e das políticas públicas” (2008, p. 548). Assiste-se à transformação gradual dos contextos institucionais brasileiros, cuja administração tem que responder ao contexto democrático-participativo e incluir o debate da “*accountability*” sobre as ações governamentais. O fato é que, segundo esses autores, na medida em que se considera a construção dinâmica desta área de conhecimento, revela-se o enorme desconhecimento sobre o funcionamento dos governos e os impactos de suas ações.

Segundo Arretche, a pesquisa em políticas públicas brasileiras está atrelada à agenda política do país:

O conteúdo da produção acadêmica (teses, artigos e pesquisas) tem sido, em boa medida, a avaliação dos resultados alcançados pelas políticas em voga ou a atualização da informação existente sobre programas já consolidados. Na verdade, a subordinação da agenda de pesquisa à agenda política é potencialmente maior na área de políticas públicas do que em outras áreas do conhecimento (...) (ARRETCHE, 2003, p. 8-9).

A visão dominante de tais estudos - impregnada pela racionalidade técnica e pelos modelos administrativos de planejamento - retrata o alinhamento teórico-metodológico adotado a partir do *new public management* norte americano, nos anos de 1950, caracterizado pela fixação de objetivos e metas, pelos órgãos governamentais, e pela produção de conhecimento e informações, através de ministérios, institutos e universidades, para servir como subsídios aos tomadores de decisão e formuladores de políticas públicas.

A abundância de estudos setoriais, estudos de caso e aspectos determinados de uma política pública, como afirma Melo (1999), ilustra a diversificação de estudos existentes na área. Entretanto, tal expansão horizontal da diversificação de objetos empíricos não representou o aumento da capacidade de acumulação de conhecimento e a proposição de uma agenda de pesquisa (ARRECHT, 2003; SOUZA, C. 2003). Um problema maior refere-se à proximidade da área com órgãos governamentais e multilaterais, cujas pesquisas dependem muitas vezes de seus financiamentos. Tal proximidade tem gerado estudos com ênfase no normativo e no prescritivo, o que também não colabora com a reflexão teórica e o acúmulo de conhecimento, incorrendo o

risco, inclusive, de tais órgãos ditarem os temas e as agendas de pesquisa nesta área. Um dos efeitos dessa lógica consiste na produção de conhecimento que recaem sobre temas muito próximos e semelhantes, enquanto outros assuntos importantes contam com poucos trabalhos.

O Estado em ação: definição para políticas públicas

O conceito de políticas públicas é polissêmico, mas existe um consenso para tal comumente utilizado nessa área: política pública consiste nas ações que os governos decidem colocar em prática para solução de problemas públicos. Seu objeto de análise, utilizando-se do jargão acadêmico, constitui o “Estado em ação”⁸, ou “estudo de programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica” (ARRETCHE, 2003, p.8).

Essa definição auxilia os pesquisadores a compartilharem com seus pares os aspectos investigados, considerando que o próprio desenvolvimento desse conhecimento implica a identificação de suas principais dimensões e características. Busquei, no quadro abaixo, apresentar algumas definições encontradas em autores de referência:

Definição	Autor
“Quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”	Laswell (1956)
“Política pública refere-se às ações de governo e as intenções que determinam essas ações” ⁹	Cochran (1999)
“Políticas públicas é o resultado da luta do governo para ver quem fica com o quê” ¹⁰	Cochran (1999)
“Tudo o que os governos escolhem fazer ou não fazer” ¹¹	Thomas Dye (1992)
“Política Pública é constituída por decisões políticas para a implementação de programas para atingir metas sociais” ¹²	Cochran e Malone (1995)
“Política pública é a soma das atividades dos governos que, atuando diretamente ou através de agentes, influencia na vida dos cidadãos” ¹³	Guy Peters (1999)

⁸ O termo “Estado em ação” é uma referência clássica da obra “*L’État en action - politiques publiques et corporatismes*”, de Bruno JOBERT e Pierre MULLER, na qual o Estado é tomado estruturalmente como autor legítimo das políticas públicas.

⁹ “The term public policy always refers to the actions of government and the intentions that determinate those actions” (COCHRAN, 1999).

¹⁰ “Public Policy is the outcome of the struggle in government over who gets what” (COCHRAN, 1999).

¹¹ “Whatever governments choose to do or not to do” (DYE, 1992).

¹² “Public policy consists of political decisions for implementing programs to achieve societal goals” (COCHRAN & MALONE, 1995).

¹³ “Public policy is the sum of governments activities, whether acting directly or through agents, as it has an influence on the life of citizens” (PETERS, 1999).

Em resumo, as variações mencionadas no quadro referem-se à análise de políticas públicas como decisões formuladas ou não pelos governos, de diferentes formas e sobre questões de interesse público, que influenciam a vida das pessoas. Theonig apud Saraiva (2003) considera cinco características vitais de uma política pública: (1) um conjunto de medidas concretas; (2) decisões ou formas de alocação de recursos; (3) inserção em um “quadro geral de ação”; (4) público alvo definido; e, por fim, (5) definição de metas e objetivos a serem alcançados, de acordo com normas e valores pré-definidos. Assim, como mencionado anteriormente, denota-se uma noção de que toda política pública se orienta para a resolução de problemas – consolidação da democracia, justiça social, controle social e/ou manutenção de poder –, para um objetivo ou estado desejado. Segundo a definição de Saraiva (2006):

Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ação ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA, 2006, p. 29).

De acordo com esta definição, as políticas públicas são declarações por parte do governo do que se pretende fazer de modo concreto sobre um determinado aspecto da sociedade. O cientista político Peter John (1999) discute o desenvolvimento multidisciplinar de cinco grandes abordagens sobre análises de políticas públicas. A abordagem institucional (*institutional approach*), que discute a organização política, tais como os parlamentos, as burocracias, os sistemas legais, as estruturas de decisões políticas e seus resultados; a abordagem de grupos e redes sociais (*group and network approach*), que foca como as relações formais ou informais de associações, no interior ou não das instituições políticas, determinam os produtos e resultados das mesmas; a abordagem socioeconômica (*socio-economic approach*), que privilegia os fatores estruturais da economia como determinantes das políticas; a abordagem da escolha racional (*rational choice theory*), na qual as preferências e as barganhas dos atores explicam as decisões e os resultados; e, por última, a abordagem baseada nas ideias (*ideas-based*), que diz respeito ao estudo das ideias, do papel do conhecimento, da linguagem e dos discursos sobre os efeitos da política.

Nesse ponto, cabe destacar a noção de discurso proposta pela abordagem de análise de política conhecida como *ideas-based*. Nesta, a política passa a ser analisada a partir da linguagem,

dos valores e das ideias, definindo-a como “disputa entre formas de discursos baseados na luta pelo poder e na busca do significado” (JOHN, 1999, p. 157). Tal abordagem, como sinaliza John, implica a compreensão do funcionamento das instituições, grupos e, principalmente, o modo como os atores se reconhecem como agentes ou não implicados com a ação. Em suma, tal tendência teórica-conceitual compreende a variação de resultados de uma dada política a partir da dimensão dos discursos, no sentido “em que o discurso tem suas próprias regras, as quais estruturam a forma como o público e os ‘tomadores de decisão’ (*policy-makers*) percebem as questões políticas” e tomam suas decisões (JOHN, 1999, p. 157).

Há apenas uma curta distância entre o argumento de que a linguagem é central ao *policy-making* e a afirmação de que as idéias são reais apenas porque elas dão sentido àqueles que as usam. As políticas são uma disputa entre formas de discurso que são baseadas na luta pelo poder e na busca de significado. (...) A ação política refere-se à linguagem, que é um sistema de significação através do qual as pessoas constroem o mundo... (JOHN, 1999, p. 157).

De acordo com John, um número amplo de questões pode ser identificado sob a noção de ideia: pode-se dizer sobre uma afirmação de valor; uma proposta para soluções de problemas; representar símbolos e imagens de identidades individuais ou coletivas, públicas ou privadas; representar um sistema de mundo e de crenças ou um sistema ideológico, entre outras. De acordo com essa abordagem, os discursos fornecem sentido para as ações públicas, ou seja, os tomadores de decisão justificam suas ações por meio das suas ideias e seus discursos. As ideias são importantes para os tomadores de decisão porque, embora os participantes da arena política concordem sobre muitas coisas, normalmente há disputas sobre quais são as melhores propostas. Adicionalmente, há desacordos provenientes da perspectiva moral ou ideológica que se adota, tais como as existentes entre os sociais-democratas e os liberais, entre a esquerda e a direita, entre progressistas e conservadores. Em síntese, se, por um lado, os primeiros acreditam na primazia da igualdade e equidade social, os segundos não aceitam a interferência do Estado sobre as liberdades individuais, o que torna a política um jogo instaurado por meio dos discursos ideológico-políticos.

A fim de continuar apresentando a dimensão conceitual na área das políticas, foram selecionadas algumas categorias existentes na literatura, como a denominação de ‘*policy*’, ‘*politics*’ e ‘*polity*’, bem como de “*policy cycle*” - ciclo de política, as quais são consideradas fundamentais nessa área.

Segundo Frey (2000), podemos destacar a existência de três dimensões utilizadas na ciência política para a abordagem do tema. A primeira refere-se à abordagem clássica da ciência política, cuja ênfase incide sobre o sistema político e questiona a ordem política como tal: “o que é um bom governo e qual é o melhor Estado para garantir e proteger a felicidade dos cidadãos ou da sociedade ...” (FREY, 2000, p. 213). A segunda dimensão estuda o “poder político” em si, e objetiva investigar as forças políticas envolvidas no processo decisório. E, por último, as análises destinadas aos resultados de um dado sistema político, pensadas como conteúdo ou programa de ação de uma política, ou o “Estado em ação”.

Com base nessas três dimensões, a língua inglesa fornece três palavras, as quais possibilitam diferenciar conceitualmente essas dimensões. São os termos *polity*, *politics* e *policy*, designando a política em suas dimensões institucional, processual e material (conteúdo). Conceitualmente, *‘polity’* refere-se à dimensão institucional e organizacional que ordena e normatiza o sistema político, caracterizado por um conjunto de normas, leis e regras jurídico-administrativas, consiste no núcleo duro do Estado. Já *politics* refere-se a sua acepção ampla e corresponde aos aspectos inerentes à política enquanto uma prática humana, caracterizada por conflitos, questões de poder e disputas de interesses políticos e econômicos, ou seja, trata, precisamente, da temática clássica das teorias sociais, como as relações de poder e de conflito. O termo *policy* - noção amplamente empregada nos estudos de políticas públicas (*public policy*)-, refere-se às ações dos governos como um conjunto de objetivos informados por meio de regulamentos, leis, programas, metas, projetos etc.

Embora essa diferenciação pareça ser útil do ponto de vista acadêmico, Frey (2000) lembra-nos sobre a indissociabilidade de tais dimensões: “na realidade política essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente”, o fluxo contínuo das tomadas de decisões insere-se no plano das relações entre as instituições públicas, o processo político e os conteúdos de política (FREY, 2000, p. 217). Desse modo, as políticas podem ser pensadas dialéticamente, ou seja, a partir do reconhecimento de que o processo político (*politics*) determina os programas e projetos desenvolvidos e implementados (*policy*), ao mesmo tempo em que os conteúdos e programas (*policy*) influenciam nas disputas de poder (*politics*), que, por sua vez, reproduzem as condições normativas das estruturas políticas (*polity*).

Já a noção de ciclo político (*policy cycle*) pode ser considerada como uma das categorias mais utilizadas e presentes na literatura sobre análise de políticas. A partir da década de 70 do

século XX, os estudiosos subdividiram a formação de políticas públicas por meio de etapas que investigassem todo o processo da política. Desde então, para diversos autores, a análise de política envolve etapas distintas do ciclo de uma política, tais como a agenda, a elaboração, a tomada de decisão, a implementação e avaliação (BREWER e DeLEON, 1983; JONES, 1984; HOWLETT e RAMESH, 1995, VIANA, 1996).

No que se refere à percepção e definição de problemas, esta fase constitui a identificação de questões que se destacam no cenário político e social. A relevância de uma questão, na maioria das vezes, influenciada pela mídia ou comunicação política e social, adquire *status* de problema para grupos sociais, ou grupos políticos, contribuindo para que o problema se torne relevante do ponto de vista político e administrativo. A emergência e inserção de tais problemas na “agenda” política, não implica necessariamente a elaboração de propostas, uma vez que o tema pode ser excluído ou mesmo adiado. O grau de influência das estruturas políticas e dos processos de negociação política varia de acordo com as características da arena política (FREY, 2000; VIANA, 1996).

Na fase de elaboração, são definidas quais ações ou alternativas estão disponíveis e quais são as mais pertinentes e viáveis. O processo de elaboração inclui a tomada de decisão que, normalmente, envolve acordos e conflitos entre os atores políticos, grupos de interesse e os valores e ideais pretendidos pela administração pública. A partir da elaboração da política, passa-se a sua implementação, ou seja, trata-se de colocá-la em prática.

Os processos de implementação pautam-se, basicamente, em duas abordagens, as que analisam o material e a técnica dos programas e projetos, e aquelas cujo objetivo consiste na análise das estruturas político-administrativas e na atuação dos autores. Em suma, a primeira analisa o conteúdo dos planos e programas aplicados e a segunda é o processo de implementação que segue em análise, descrevendo o “como” e o “porquê” dos resultados (FREY, 2000, p. 228).

Por último, tem-se a etapa de avaliação da política, na qual se busca avaliar seus impactos efetivos, para alterar e/ou corrigir a ação, monitorá-la e, até mesmo, conhecer efeitos inesperados ou indesejáveis. Nesta etapa, busca-se conhecer os resultados de uma ação, ou conhecer uma dada realidade social por meio de um diagnóstico social, visando subsidiar o processo de formulação e implementação de políticas. A avaliação faz parte do processo de análise de políticas, ou seja, enquanto conhecimento produzido sobre a realidade social, bem como, sobre os

resultados de uma dada política, programa ou projeto, fornecendo insumos ao processo de elaboração, implementação e execução de políticas e programas.

Nessa perspectiva, Figueiredo e Figueiredo (1986) destacam que muitos programas optam em trabalhar por meio do monitoramento (avaliação de processo), o qual possibilita um contínuo aperfeiçoamento das políticas e programas por meio da verificação da eficácia do programa.

A avaliação de processos visa à aferição da eficácia: se o programa está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução e se o seu produto atingirá (ou atingiu) as metas desejadas. A importância desta linha de avaliação está no fato de que é impossível antever todos os tipos de entraves, problemas e conflitos possíveis durante a realização de um programa. Se a avaliação processual não objetiva medir o tamanho ou a natureza do impacto do programa ela, entretanto, quando feita ao longo da implementação, representa a possibilidade de monitoração dos processos responsáveis pela produção do efeito esperado. Isto é, ela permite controlar com a devida antecipação o tamanho e a qualidade do efeito desejado (FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 1986, p. 111).

O estudo envolvendo a análise do ciclo das políticas públicas possui o objetivo primordial de subsidiar o planejamento, a formulação e implementação das políticas públicas com informações e conhecimento, sendo a avaliação de políticas um dos principais componentes do processo ou do ciclo de uma política, seja esta realizada antes (*ex ante*) ou depois (*ex post*) da ação.

O mais importante nessa discussão é o estabelecimento das conexões lógicas entre os objetivos da avaliação, os critérios de avaliação e os modelos analíticos capazes de dar conta da pergunta básica de toda pesquisa de avaliação: a política ou programa social sob observação foi um sucesso ou um fracasso? (FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 1986, p. 109).

Normalmente, os estudos sobre avaliação de políticas públicas tratam da tríade eficácia, eficiência e efetividade, sendo tais dimensões aferidas por meio de indicadores sociais¹⁴, que visam conhecer a eficácia no cumprimento das metas, a eficiência dos recursos empregados e a avaliação da efetividade social da política pública, como o bem-estar esperado.

A avaliação de eficácia¹⁵ constitui um conjunto de procedimentos que verificam os meios empregados para a implementação de uma política com relação às metas e aos resultados. A eficácia objetiva é o tipo de avaliação mais comum e difundida nessa área, pois possibilita

¹⁴ Indicador Social é uma “medida, em geral quantitativa, dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico que informa algo sobre um aspecto da realidade ou sobre mudanças que estão se processando na mesma”. Para aprofundar o assunto ver Jannuzzi (2001).

¹⁵ É importante ressaltar que, para esta tese, a noção de fracasso da implementação da política educacional está relacionada à noção de eficácia, na qual o produto educacional é aferido por meio de metas pré-estabelecidas, no que diz respeito à melhoria do desempenho e resultados do sistema educacional. Essa questão será retomada e desenvolvida no terceiro discurso.

verificar, através de relatórios estatísticos periódicos, se os meios e as estratégias de implementação estão sendo empregados conforme a metodologia previamente definida. Verifica-se, também, se as metas atingidas são equivalentes, inferiores ou superiores às metas propostas, considerando os aspectos responsáveis (variáveis) que afetam tais resultados, positiva e negativamente.

No caso da avaliação de eficiência, esta envolve o estudo sobre o custo-benefício e o custo resultado de uma ação, ou seja, estabelece-se uma relação ótima entre os custos de um programa ou política e os resultados das mesmas. Assim, pode-se avaliar a implementação de um programa que de fato seja parcimonioso e ineficiente, portanto, eficiente do ponto de vista dos recursos aplicados, mas, com baixa eficácia de resultados. Já efetividade está relacionada à avaliação de impacto, ou seja, busca-se aferir as mudanças pretendidas com a intervenção. Uma mesma política ou programa pode causar impactos objetivos (relacionados às mudanças quantitativas), impactos subjetivos (relacionados às mudanças comportamentais) e impactos substantivos (relacionados às mudanças qualitativas ou mudanças nas condições de vida da população). Tais mudanças são aferidas conforme o escopo de cada política ou programa, dependendo dos objetivos que visam alterar na realidade social (FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 1986).

É importante mencionar que a ideia de ciclo da política não é linear, pois, na prática política, a interação entre os atores políticos e a complexidade de sua elaboração não correspondem à sequência proposta pela análise de política por ciclos. No entanto, essa abordagem fornece um quadro de referência que possibilita a comparação com os processos pesquisados e as fases de planejamento. Do mesmo modo, apesar de os modelos clássicos de planejamento preconizarem que as chances de sucesso de planejamento e implementação de uma política dependam *a priori* do sistema de informação e indicadores sociais disponíveis para a avaliação e acompanhamento das políticas públicas, o processo é mais amplo, complexo e falível, dependendo, muitas vezes, de fatores que não são visualizados pelos técnicos de planejamento. Como exemplo, podemos inferir que, por mais abrangente que seja um diagnóstico ou monitoramento de uma ação, ela retrata apenas quadros parciais da realidade. Do mesmo modo, é possível dizer que há lacunas ou defasagens entre o planejamento e a ação decorrentes, seja devido às mudanças do contexto social, seja por fatores intervenientes imprevisíveis, que não foram observados no planejamento. Paralelamente, podemos considerar a subjetividade dos

atores presente em todo processo de implementação, e esse é um ponto fulcral para este trabalho, retratando uma dimensão crucial da operacionalização da política. Normalmente, a literatura de políticas públicas se refere à resistência às mudanças dos agentes no processo de implementação, que são responsáveis por colocar a política em ação, seja pelo viés da adesão corporativa¹⁶ ou pela tendência político-partidária dos mesmos, que funcionam como barreiras à efetivação da política, ou, de modo contrário, acabam potencializando uma determinada ação. De outro modo, pretendemos demonstrar a dimensão subjetiva do desejo na implementação das políticas educacionais, como elemento estrutural de produção dos laços sociais que envolvem o desenvolvimento de qualquer ação ou prática educativa.

No próximo item, apresentamos os discursos sobre implementação de políticas educacionais.

Um discurso sobre implementação de políticas públicas

O estudo de implementação de políticas públicas surgiu em meio às críticas que as abordagens voltadas à orientação e prescrição de políticas recebiam com relação aos resultados negativos das políticas e programas voltados ao combate das desigualdades sociais, no início dos anos 1960, nos Estados Unidos, e no final dessa década, na Europa.

Para alguns autores a implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto, para outros a implementação não se confunde com os seus efeitos (objetivos e subjetivos), sendo basicamente comparada a uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central. Uma concepção mais delimitada da implementação distingue etapas da *policy*, pelo menos duas, antecedendo a implementação: a fase da formação da política, implicando a constituição da agenda, a identificação de interesses de alternativas e a fase da formulação da política, quando as várias propostas se constituem em política propriamente dita, mediante a definição de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de implementação. Pressman e Wildavsky (1984), em trabalho seminal para a área, delimitaram o início do processo de implementação no momento da transformação da política em

¹⁶ Como exemplo podemos citar o trabalho de Desmond King (1988), que apresenta em sua análise sobre o Estado e as estruturas sociais de bem-estar, o papel de resistência ao desmonte ou redução dos Estados de Bem-estar social sob pressão de governos neoliberais. Segundo o autor, os interesses institucionais da burocracia, representado pelos interesses dos profissionais, culminaram na legitimidade pública (ideológica) e na posição estrutural (institucional) que tornaram extremamente difícil a eliminação das políticas sociais nos estados democráticos industriais contemporâneos.

programa, isto é, quando, por ação de uma autoridade, são criadas as "condições iniciais" à implementação. Porém, muitos estudiosos discutem as dificuldades de se distinguir a implementação da própria política, programa ou projeto. Tais estudos confirmavam a existência de um hiato entre as etapas de elaboração e avaliação das políticas sociais (HILL, H.C. 2006; HONIG, 2006; JOHN, 1999). As ações decorrentes da execução e operacionalização de uma política passaram a ser investigadas por meio da análise, com o intuito de revelar “déficits de implementação” quando uma política era executada. É interessante verificar o quanto, inicialmente, a ideia de implementação se restringia ao “cumpra-se” da política, uma vez que ela não era considerada no desenho da política, pressupondo que a decisão de uma autoridade seria automaticamente cumprida. O mérito do estudo de Pressman e Wildavsky (1984) foi demonstrar o quanto, apesar da decisão do nível central, a execução do programa apresentava inúmeros percalços no nível local de sua operacionalização.

Perez (2010) argumenta que os estudos de implementação passaram por transformações, no decorrer do século XX, e produziram diversos modelos analíticos. Com o desenvolvimento das pesquisas sobre implementação, destacaram-se dois modelos tradicionais: “*top-down*” – de cima para baixo, e “*bottom-up*” – de baixo para cima. De acordo com Linder e Peters (1987), citados por Perez (2010, p. 1185), o primeiro possui vertente positivista influenciado pelo pragmatismo da escola norte-americana com enfoque objetivo da política; e, o segundo, caracterizado pela influência da escola europeia e fenomenológica dos estudos de implementação.

O modelo *top-down* reflete a posição dos autores que consideram o processo da política como etapas distintas, entre a formulação, a implementação e a avaliação (VAN METER & VAN HORN, 1975; SABASTIER & MAZMANIAN, 1980). Segundo Van Meter e Van Horn (apud HILL, M., 2006, p. 63) o processo de implementação pode ser compreendido como “as ações de indivíduos (ou grupos) privados ou públicos, direcionadas à consecução de objetivos previamente estipulados por decisões políticas”.

No corpo do sistema político-administrativo, o modelo “de cima para baixo” implica a existência de um momento anterior à ação que abarca o processo de formulação e tomada de decisão. Nessa perspectiva, Pressman e Wildavsky (1984) cunharam o termo “déficit de implementação”, para analisarem os “pequenos déficits” que ocorrem, quando uma política passa a ser transmitida no interior do sistema, partindo do topo, de um sistema federal, por exemplo, sendo transferida para outros níveis multigovernamentais. Os “déficits de implementação” foram

considerados lacunas do processo de efetivação da política. Sua característica central era a previsibilidade, ou seja, os déficits seriam previsíveis e poderiam ser superados desde que os conhecessem anteriormente. Os estudiosos passaram a identificar tais lacunas, fomentando uma literatura prescritiva para os *policy makers*. Como explica Hill. M. (2006, p. 66), “as políticas são tidas como prioridade dos formuladores que estão no ‘topo’, a quem são oferecidos conselhos sobre como assegurar versões de propostas, de diferentes níveis de sofisticação, que envolvem a implementação efetiva...”. Dentre os conselhos clássicos, destacam-se aqueles destinados a assegurar a efetividade da ação: manter a política clara e evitar ambiguidade; planejar estruturas simples de implementação; manter controle sobre os atores responsáveis pela implementação; e, por fim, evitar interferências externas sobre o processo político. Essa abordagem retrata a implementação de políticas, tradicionalmente entendida como nexos entre a política pública e as teorias organizacionais, que está sustentada por duas suposições básicas: (1) os implementadores fazem ou deveriam fazer (implementar) de acordo com o determinado na política; (2) os implementadores são ou deveriam ser racionais, no sentido que a organização e as ações devem atender e serem orientadas por objetivos e metas bem definidos.

As principais críticas à abordagem “*top down*” referem-se à natureza ou compreensão da política; a inter-relação entre os processos de formulação e de implementação e à explicitação normativa, ou ausência da mesma, para como colocar em prática uma dada política. A crítica quanto à natureza da política, segundo Pressman e Wildavsky (1986), consiste na definição política adotada, que pode ser entendida como um posicionamento geral sobre uma questão ou a formulação concreta e formal (normativa) da política.

Na atualidade, afirmam os autores, a definição mais comum empregada para política refere-se “aos objetivos personificados nos discursos da Rainha da Inglaterra ou mensagens do Presidente dos Estados Unidos ao Congresso, e não aos fenômenos complexos que surgem ao final do processo legislativo” (*Ibid.*, p. 67). Entretanto, os analistas de políticas públicas trabalham, de fato, com os resultados e produtos finais dos sistemas legislativos. Na linha argumentativa dessa crítica, a política consiste em um fenômeno complexo, confuso, obscuro, ambíguo e, muitas vezes, sem sentido, o que torna difícil saber o que realmente está sendo implementado.

Os críticos ao modelo “*top down*”, também questionam a responsabilização unilateral das autoridades locais, ou mesmo de organizações subordinadas, que separadas do processo de

formulação ficam, muitas vezes, com o ônus de uma política, sem recursos ou condições efetivas para tal. Tais críticas se referem às ações dos governos que não possuem um plano explícito, normatizações ou programas de atividades para seus agentes. Dessa forma, os governos centrais transferem grande parte das responsabilidades para os níveis municipais, tornando-os responsáveis por possíveis problemas, inconsistências ou fracasso de tais ações (HILL, M., 2006).

Embora as políticas representem valores conflitantes e interesses difusos do sistema político-econômico, a abordagem “top down” desconsidera os efeitos oriundos de negociações e compromissos existentes no *street level*, no nível local da prática de uma política. Entretanto, mesmo que a intervenção seja decidida do alto, o jogo de forças presente no âmbito da implementação pode determinar as formas e os efeitos que as políticas assumem. Para Hill, M.

A abordagem “de cima para baixo” tem muito em comum com o modelo racional de formulação de políticas, incluída aqui a preocupação com a conformidade a metas definidas de forma autoritária. Passando por críticas desse modelo, há um reconhecimento de que ou os jogos implícitos na política pluralista ou o viés dentro da estrutura de poder continuará a se manifestar durante a implementação (HILL, M., 2006, p. 87).

Nesse sentido, a implementação ganhou nova compreensão, passando a ser entendida como etapa correlata a certas decisões; os autores argumentam que os conflitos oriundos no processo de implementação não são passíveis de resolutividade durante a fase de formulação. Do mesmo modo, algumas decisões importantes surgem somente quando todos os fatores concretos estiverem disponíveis aos implementadores, sendo estes os mais preparados para decidirem quais questões são mais pertinentes e importantes, de acordo com as suas possibilidades de resolução.

Assim, a ênfase em se controlar todo o processo da política, por meio de metas mensuráveis, ou por meio de medidas normativas precedentes e prescritivas, demonstrou-se incerta para muitos estudiosos sobre implementação (HJERN & PORTER, 1981, *apud* HILL, 2006). Uma análise mais detalhada do processo enfatizou a importância do contexto institucional, as relações entre os distintos atores locais com o conteúdo das políticas, as dinâmicas destes processos etc., conforme propuseram os defensores do modelo “de baixo para cima” - “*bottom up*”.

A abordagem denominada “*bottom up*” enfatiza as ações locais de grupos e indivíduos como respostas a problemas ou questões vivenciadas no cotidiano institucional. Hill. M. (2006) destacou a posição metodológica apresentada por Hjern e Poter (1981), como “uma metodologia em que os pesquisadores constroem empiricamente as redes em que os atores de base, os tomadores de decisão, realizam suas atividades, sem premissas pré-determinadas sobre as

estruturas em que estas ocorrem” (HILL, M., 2006, p. 73), culminando desse modo os elementos fundamentais à elaboração e orientação das políticas.

Diferentemente da abordagem “*top down*”, o pesquisador não busca responder as metas ou as premissas pré-determinadas, ou estabelecer relações hierárquicas entre agentes e estruturas, ou enfatizar o que deveria ser feito ou existir nessas estruturas. De modo contrário, mais do que descobrir como se pode controlar o processo de implementação, tal abordagem se preocupou em constituir uma visão realista sobre a mesma. Hill, M. (2006, p. 74):

A realidade, portanto, não se refere a um controle imperfeito, mas às ações como processo contínuo da interação, com *políticas mutantes e passíveis de mudanças*, uma *estrutura complexa de interações* e um *mundo externo que condiciona a implementação*, porque as ações governamentais recaem – e para isso são elaboradas – sobre a implementação e seus atores que são, por sua natureza, *difíceis de controlar*: a análise concentra-se melhor nos níveis em que isso ocorre, já que não se trata de mostrar deficiências de implementação, e sim de recriar políticas (*Ibid.*, p. 74 – itálico do autor)

Nessa perspectiva, os estudiosos enfatizaram o afastamento necessário com relação à “visão normativa administrativa, ou gerencial, sobre como o processo deveria ser”, para compreender as relações entre a política e a ação dos atores. De outro modo, propõem uma metodologia que considera “a complexidade e a dinâmica das interações entre indivíduos e grupos que buscam implementar as políticas, aqueles de quem as políticas dependem e aqueles cujos interesses são afetados pela proposta (HILL, M., 2006, p. 73).

Em resumo, enquanto o modelo mais objetivo – “*top-down*” – concentra-se na identificação de um conjunto de variáveis postuladas a partir da decisão governamental, conforme Perez (2010), “procurando responder questões como: o grau de alcance dos objetivos da política; o equacionamento dos impactos e objetivos; os principais fatores que afetam o impacto e a própria política e as reformulações obtidas ao longo do tempo”; o modelo “*botton up*” corresponde ao enfoque sobre as estratégias, as atividades e as relações dos atores envolvidos com a prática de políticas públicas: “os pressupostos básicos desse modelo são a compatibilidade dos programas aos desejos, vontades e padrões comportamentais dos atores e o processo de descentralização” (PEREZ, 2010, p. 1185).

Paul Sabatier (1986) numa tentativa de síntese dos dois modelos propõe a análise do processo da política, mas, como observou O’Toole (2000), a controvérsia botom-up/top-down seria apenas um diferente modo de olhar o mesmo fenômeno. Afora as controvérsias epistemológicas entre o objetivismo e subjetivismo contidas nessas abordagens, Linder e Peters

(1987) ainda argumentavam a respeito das consequências desses modelos adotados pelos acadêmicos, no sentido de limitarem as possibilidades que devem ser consideradas pelos formuladores, em outras palavras, as relações entre os estudos acadêmicos e os formuladores de política. Uma estreita concepção de política e dos seus fracassos ou sucesso constrange as opções oferecidas pelos acadêmicos aos *policy makers*, da mesma forma que esses assumem que suas escolhas podem estar determinadas pela suposta probabilidade do sucesso da implementação.

Em outra perspectiva de análise, pudemos identificar quatro pressupostos, ou modelos, que presidem as análises de implementação: o modelo “racional-burocrático”, com base nos pressupostos administrativos e econômicos, que investiga os objetivos, a eficiência, a eficácia, os processos de trabalho e a tecnologia da organização, buscando por meio da informação a maximização dos valores racionais; o “modelo dos recursos humanos”, que valoriza as relações entre as pessoas, no sentido de estabelecer ambientes de cooperação e consenso; o “modelo político”, que caracteriza as organizações como entidades políticas determinadas pela expressão de conflitos, de negociações e de representação de diferentes interesses; e, por último, o “modelo simbólico”, que compreende que as organizações são moldadas por valores, culturas, crenças e significados, mais dos que objetivos claros e bem delineados (MEDINA, 1987).

No modelo simbólico, as instituições passariam a ser apreciadas e julgadas não pelo que de fato elas são, mas por aquilo que aparentam ser, colocando, em pauta, certas assertivas sobre o comportamento humano, que podem ser assim resumidas: a) os significados e as interpretações, que os seres humanos fazem do que ocorreu, são mais importantes do que os eventos que ocorreram de fato; b) os principais processos e fatos organizacionais são marcados por um alto grau de incerteza e ambiguidade; e, c) os seres humanos utilizam-se da dimensão simbólica para reduzir o grau de incerteza e de ambiguidade experienciadas, para encaminhar soluções e aumentar a previsibilidade, que retrata uma boa administração, garantindo apoio e legitimidade no meio público.

Segundo o autor,

Para lidar com a confusão, incerteza e caos, os homens criam uma variedade de símbolos. Os mitos provêm explicações, reconciliam contradições e solucionam problemas. As metáforas transformam o desconhecido e aparentemente não-mapeável. E, se de um lado eles cegam-nos para novas informações e oportunidades de aprendizagens, de outro são necessários para se obter a solidariedade, a estabilidade e a certeza (MEDINA, 1987, p. 48).

Pode-se inferir que os propositores do modelo anárquico simbólico “creem que os processos administrativos são mais importantes pelas aparências que pela substância que produzem” e, nesse sentido, são fundamentais por seu “significado interno e para manter a legitimidade e o apoio junto ao público externo” (*Ibid.*, p. 49). Dessa forma, o processo passa a ser considerado como um “ritual” ou “cerimonial” para a obtenção de apoio, de legitimidade e para a reprodução e sobrevivência das instituições, grupos e organizações.

Uma outra concepção, também denominada simbólica, aponta para a implementação como aquela que retrata uma proposição política, a qual, na prática, as autoridades e governantes não possuem nenhuma intenção concreta de implementação. Na visão de Hill. M. (2006):

Os políticos, muitas vezes, desejam ser vistos por apoiarem determinados ideais ou metas, sem efetivamente fazerem nada por eles. Qualquer sistema em que haja uma separação clara entre a formulação e a implementação de políticas, seja devido à divisão entre o legislativo e o executivo (como nos Estados Unidos), seja pela divisão entre os níveis de governo ou ministérios e os órgãos de implementação (presente na maioria dos sistemas, mas principalmente nos federativos), oferece oportunidades para a promulgação de políticas simbólicas (HILL, M., 2006, p. 68).

Nessa perspectiva, as políticas simbólicas estão associadas à não implementação da política. Tal tipo de implementação gera frequentemente expectativas públicas, que não podem ser cumpridas por meio de ações meramente simbólicas. No entanto, na prática, constitui um exemplo típico de política que recebe, inicialmente, uma exposição substancial das autoridades e governos por meio da propaganda e outros meios de comunicação, mas que no decorrer do tempo possui poucos investimentos, apoios e efeitos concretos. Tais estudos demonstram que, mesmo no nível simbólico de implementação, a política pode gerar efeitos sobre a hierarquia de profissionais existentes na linha de implementação de uma política. Assim, o espaço gerado entre a política enunciada e o conhecimento dos profissionais acabaria impulsionando ações isoladas ou organizadas no sentido de traduzir a *policy* de acordo com os conhecimentos técnicos dos atores e suas expectativas particulares com relação a essa política.

No próximo item, apresento os estudos que buscam investigar o papel da linguagem e sua influência no processo da política, como Heather (2006), ao defender que os professores, no interior de uma escola ou município, estão situados em comunidades profissionais que contribuem para a modelação de suas crenças e visões de mundo, de sua constituição identitária e, conseqüentemente, suas interpretações acerca da política educacional, principalmente no que concerne aos estudos de implementação de políticas educacionais.

Os discursos sobre a implementação de políticas educacionais e a linguagem

Inicialmente, nos Estados Unidos em 1960, os estudos e pesquisas de implementação de política educacional focalizaram as políticas federais, tais como as políticas do “*Great Society Period*” com a “*Elementary and Secondary Education Act - ESEA*”, que visavam alcançar amplos objetivos sociais como a erradicação da pobreza, (ELMORE, 1996). Tais estudos demonstraram que o desenho das políticas era de natureza distributiva e regulatória, uma vez que objetivavam distribuir recursos para grupos específicos de estudantes que se encontravam particularmente dentro dos critérios de elegibilidade. Essas políticas eram desenhadas basicamente sob o pressuposto do modelo “top-down”, ou seja, baseado na suposição de que os “*policy makers*” deveriam desenvolver políticas e monitorá-las, deixando aos implementadores o trabalho de executá-las, avaliando periodicamente os resultados obtidos pela ação dos mesmos.

Os contratos federais condicionaram grande parte dos pesquisadores às avaliações sobre as políticas propostas pelo período da *Great Society*. A constatação unânime das descobertas relacionadas ao fracasso e as falhas da implementação indicavam que as escolas não seguiam os programas previstos no desenho da política, sendo a origem dessa divergência ocasionada por conflitos de interesses entre os “*policy makers*” e os implementadores, seja pela falta de qualificação dos agentes ou pela desmotivação dos mesmos em relação ao cumprimento das instruções e recomendações postuladas pelo programa e/ou política (PRESSMAN e WILDAVSKY, 1984).

Essas constatações provinham, em parte, de áreas específicas de disciplinas acadêmicas como a economia e a ciência política – dominantes nos estudos sobre implementação nesse período – que visualizavam separadamente o implementador como unidade de análise mais significativa e postulavam que seus interesses individuais determinavam suas ações de forma incongruente com os objetivos postulados no desenho da política ou programa.

A proposta de coalizão entre implementadores, os incentivos institucionais e organizacionais e o aumento de objetividade e clareza das instruções foram algumas das estratégias introduzidas para solucionar o hiato entre o desenho da política e sua implementação (SABATIER e MAZMANIAN, 1980).

Nos anos entre 1970 e 1980, os estudiosos continuaram pesquisando as variações entre a política e seus resultados, propondo uma outra perspectiva de análise. Os implementadores

deixaram de ser considerados como indivíduos desmotivados, mas atores engajados em suas práticas sociais, lidando diariamente com um grande número de requerimentos exigidos pela gestão educacional, ao mesmo tempo em que tentavam conciliar certas exigências e conflitos do local de trabalho com suas “visões de mundo” pessoal e profissional.

No fim da década de 1970, os estudos de implementação esboçaram uma nova compreensão sobre o tema; a implementação educacional começou a ser percebida enquanto um processo de adaptação mútua, moldável tanto por influências do nível macro (política), quanto por influências do nível micro (implementação). Nessa perspectiva, os implementadores eram considerados como responsáveis em reconciliar as condições do seu contexto (micro nível) com as demandas do nível macro. Honig (2006) considera que os pesquisadores defendiam a importância de focalizar as relações entre as variáveis políticas, individuais e contextuais, que delimitavam a implementação. No entanto, a construção de conhecimento sobre a implementação continuou a refletir as preocupações em minimizar a lacuna entre as intenções dos decisores políticos e as ações dos implementadores, reforçando o comando de cima para baixo e as relações de controle entre os formuladores de políticas e implementadores.

A partir dos anos 1980, Honig explica que os estados e municípios norte-americanos passaram a promover iniciativas de reestruturação e reforma educacional. As pesquisas desenvolvidas no âmbito das políticas estaduais reiteraram os resultados de estudos anteriores sobre os conflitos e as divergências entre a decisão/elaboração e a implementação das políticas educacionais, no âmbito federal, bem como, que os processos de implementação resultam de negociações, envolvendo pelo menos três níveis de governo, o federal, o estadual e o municipal, e as relações estabelecidas entre esses níveis e as esferas locais. Assim, pôde-se observar, também, uma abertura significativa para as pesquisas sobre o funcionamento da política no seu contexto local. Tais pesquisas acompanharam o desenvolvimento das estruturas curriculares, os mecanismos decisórios da escola e do desenvolvimento dos professores, visando não só assegurar a sua plena implementação, mas, também alcançar melhorias tangíveis no desempenho dos alunos.

Desse modo, os estudos expandiram-se em direção ao âmbito da escola. A utilização de metodologias retrospectivas, como o rastreamento inverso do processo da política, partindo da prática escolar à política, sobre os contextos que indicavam bons resultados, possibilitando um novo enfoque de investigação, a saber, conhecer quais eram as condições desses locais que

facilitavam a obtenção desses resultados (HONIG, 2006). A principal questão para os pesquisadores consistiu em saber como, onde, quando e com quem uma dada política foi implementada e funcionou. A pesquisa e a prática de implementação de política educacional investigou dois tipos de políticas, as “*implementable policies*”, caracterizadas como aquelas que o desenho do projeto político coincidia com as ações; e, as “*sucessfull policies*”, reconhecidas como aquelas que produziam efeitos visíveis no desempenho escolar dos estudantes (HONIG, 2006). Portanto, esse movimento no escopo dos estudos possibilitou a expansão da noção de contexto, envolvendo os estudos de implementação, divulgando que, mais importante que conhecer o processo das políticas implementadas era tentar conhecer as diversas condições substanciais que permitiam uma prática efetiva.

Elmore e Macdonnell (1987) apud Honig (2006) defenderam que as diferenças das políticas refletiam as diferentes estratégias e ferramentas utilizadas na implementação, tais como a gestão, os incentivos de carreira dos profissionais, as capacitações, a participação nos projetos etc. Nessa perspectiva, os autores afirmaram que tais “dispositivos” faziam a diferença entre uma política e outra, representando formas de motivação que melhoravam as condições efetivas às mudanças. Esse período revelou que as políticas variavam conforme o contexto, a localização, a cultura, a histórica local, as redes sociais e comunitárias.

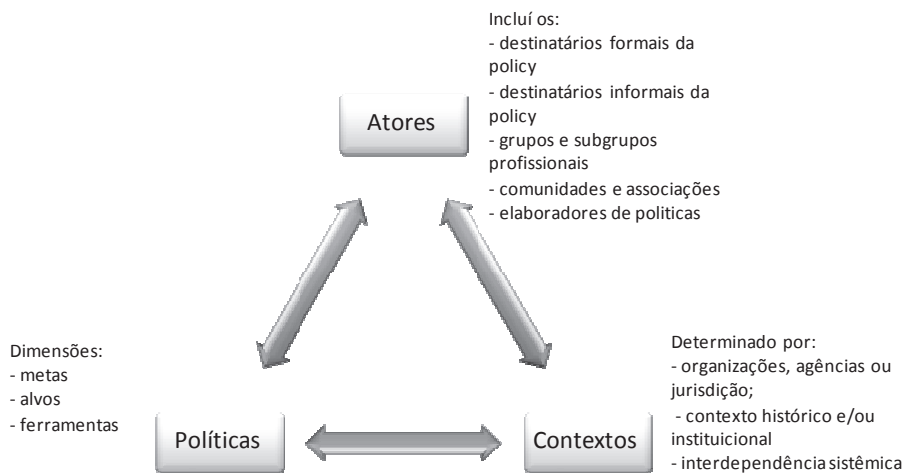
Honig (2006) esclarece, ainda, que a partir dos anos 1990, os sistemas escolares passaram a responder, nos EUA, pelo desempenho escolar de seus alunos de forma nunca imaginada nos últimos vinte anos. Antes desse período, os objetivos das políticas educacionais limitaram-se ao auxílio de determinados grupos de estudantes, garantindo-lhes condições de alcançar padrões básicos de escolarização. Após 1990, os desenhos das políticas educacionais propunham garantir a todos os alunos padrões de desempenho elevados, através de alterações e reformas da política educacional. Consequentemente, tais mudanças refletiram no escopo das pesquisas, aprofundando, principalmente, as relações existentes entre os atores, as metas políticas, os contextos e as estratégias locais de implementação.

Além disso, as reformas dos sistemas educacionais, no caso estadunidense, refletiram os esforços de articular diversos níveis político-administrativos, com a gestão escolar, as secretarias, as diretorias e os órgãos centrais. Honig (2006) explica que o desenvolvimento de sistemas alinhados em seus conteúdos curriculares, procedimentos instrucionais e avaliações padronizadas resultou no desenvolvimento de sistemas educacionais alinhados a partir do conteúdo previsto,

das metas de desempenho planejadas, da avaliação padronizada de estudantes e dos indicadores educacionais.

Contemporaneamente, pode-se afirmar que as análises da implementação educacional têm buscado conhecer como interagem esses três fatores e de que maneira particular eles moldam a implementação. A política passa a ser estudada a partir de suas dimensões: metas e/ou objetivos (*goals*), alvos ou destinatários (*targets*) e as ferramentas (*tools*). O campo dos atores (*peoples*) inclui tanto os destinatários formais da *policy*, quanto os grupos informais, grupos e subgrupos profissionais, os *policy markers*, as comunidades e associações da sociedade civil. E, por último, as relações de contexto, que envolvem tanto o espaço físico habitado pelas organizações, sua jurisdição, seu contexto histórico e institucional, quanto as relações sistêmicas que se desdobram no processo de implementação.

Dimensões atuais dos estudos de implementação de políticas educacionais



Reproduzido de: HONIG, 2006.

A implementação permaneceu como o produto essencial da análise de políticas, entretanto, deixou de ser abordada unilateralmente, como uma propriedade inerente da política, ou mesmo como uma etapa subsequente, já que a implementação e a execução da política passaram a ser compreendidas a partir de suas complexas relações sistêmicas, envolvendo a interdependência entre a política, o seu contexto e os seus atores.

Essas pesquisas sugerem que as políticas educacionais voltadas à escolarização retratam, fundamentalmente, diferentes desafios, quando comparadas com políticas menos centradas na escolarização, como a implantação de uma nova grade ou um programa de alimentação escolar. Os objetivos e metas também diferem de escopo. As políticas educacionais mais abrangentes requerem diferentes níveis de engajamento dos departamentos e secretarias educacionais, diferentemente das políticas focalizadas e limitadas a um número pequeno de escolas. Outro aspecto que pode ser destacado remete às metas das políticas, e se refere à periodicidade da ação, que pode ser de curto ou longo prazo. Em geral, as políticas que requerem longo prazo para alcançar seus objetivos são alvos de críticas e de resistência, pois representam maior custo e responsabilidade das autoridades governamentais, sendo que, a dificuldade de atender aos desafios está relacionada às oportunidades das políticas e ao maior controle sobre a implementação. Certos objetivos são mais ou menos alcançáveis, dependendo da capacidade de iniciativa e atuação dos implementadores com relação a esses objetivos. Segundo Honig (2006), algumas escolas que adotam um padrão particular de ensino de matemática, para seus professores, podem gerar grandes mudanças nas práticas de matemática, enquanto em outras escolas a adoção dos mesmos padrões não ocasiona as mudanças requeridas. O mesmo ocorre em escolas que são classificadas com baixo desempenho, algumas podem buscar alternativas para superar os desafios, que impõem a padronização da performance escolar, enquanto outras permanecerão sem mudanças significativas, reproduzindo o baixo desempenho.

A partir dos estudos contemporâneos de implementação de políticas educacionais, ampliou-se, também, a noção de atores envolvidos com a política educacional, abrangendo pessoas e grupos que se situam além do escopo das políticas, como as famílias, as associações sociais, de saúde, grupos profissionais, empresariais etc. Essas pessoas, embora não sejam alvo do desenho dessas políticas, acabam participando e influenciando na implementação, como exemplo, pode-se citar a participação de setores empresariais que surgem como liderança no setor. Embora, esses estudos revelem que as iniciativas dos órgãos oficiais e das escolas continuam sendo as principais responsáveis pelos resultados da política – *accountability*-, os implementadores, agora pensados de forma mais abrangente, também são considerados como importantes atores que criam e reforçam determinadas políticas. Se, anteriormente, buscava-se conhecer somente os aspectos relacionados aos principais atores educacionais, como os diretores, os gestores de departamento e das secretarias, atualmente, destinam-se a conhecer a importância dos diversos atores e contextos

educacionais que atuam de modo formal e/ou informal, como as organizações escolares e as organizações comunitárias, bem como, as instituições envolvidas com a educação de crianças e adolescentes, como as famílias e as organizações sociais. Nessa lógica, os pesquisadores de políticas educacionais consideram como destinatários todos os envolvidos com o sistema educacional formal e informal, ou seja, tanto os atores envolvidos diretamente com a educação, como aqueles que se situam além do sistema educacional, tais como a família, as organizações de bairros, redes sociais, associações de pais etc.

Paralelamente, os estudos contemporâneos começaram a investigar as diferenças existentes entre os diferentes subgrupos profissionais, diferentemente dos estudos tradicionais anteriores, que buscavam somente conhecer como os grupos profissionais (professor, supervisor, secretário), enquanto grupos institucionalizados, assumiam ou não os interesses, as crenças, os valores, as ideias, o conhecimento e outras orientações formadas a partir de sua própria participação na implementação.

De outro modo, pode-se dizer que as diferentes orientações individuais e coletivas determinam a implementação e que a participação e as relações sociais dos implementadores também são fatores essenciais para isso. Nesses casos, pode-se observar uma forte ênfase em estudos que querem saber como as experiências e identidades profissionais se comportam no processo de criação de sentido, enquanto identidades e *know-how*, que formam suas próprias ideias e escolhas durante a implementação. A conclusão que sugerem é que, os grupos profissionais também influenciam, por meio de suas crenças, visões de mundo e, principalmente, por suas interpretações sobre as políticas, a forma da implementação. Hill, H.C. (2006) revela que os professores, assim como os demais profissionais, pertencem a comunidades discursivas diferentes, que moldam suas respostas frente aos padrões e demandas das reformas educacionais.

Ressalta-se que, a pesquisa de implementação da política continua a se mover além das distinções tradicionais entre os elaboradores, de um lado, e os implementadores e professores, de outro, pois ambos são considerados, enquanto conjuntos, decorrentes de pessoas que moldam como uma política é concebida e implementada. Assim, trata-se de reconhecer que, tanto os implementadores são os condutores da política, como os elaboradores das políticas também são os implementadores centrais, o que resulta em um modelo dinâmico entre as etapas da *policy*.

A última dimensão, o contexto da política, também é, significativamente, importante para os estudos contemporâneos de implementação de políticas educacionais. As mesmas

responsabilidades políticas surgem com diferentes graus de resistência dentro das instituições educacionais, que dependem da motivação dos professores, capacitação, incentivos na carreira do magistério, entre outros fatores, como as condições e recursos existentes, a localização geográfica, a história da instituição, o nível local administrativo etc.

De uma outra perspectiva, podemos identificar três aspectos que distinguem a nova geração de estudos de implementação de políticas: (1) as políticas investigadas são consideradas em sua totalidade significativa, de forma mais compreensiva e diversificada do que em décadas anteriores; (2) o objetivo das pesquisas visa descobrir as diversas dimensões e interações existentes entre as políticas, os atores e as organizações, que ajudam a explicar a variação de resultados de uma política; e, (3) as pesquisas atuais marcam uma distinção epistemológica em relação aos estágios anteriores de produção de conhecimento.

Precisamente, no que concerne ao escopo desta tese, destacam-se os estudos que demonstram como a implementação reflete os efeitos da comunicação (GOGGIN et al., 1990) e, fundamentalmente, como ela está determinada pelos limites e possibilidades impostos pelas características da linguagem (YANOW, 1996, 1996; HILL, H.C. 2006; HONIG, 2006). Essa questão é de suma importância, pois retomaremos em breve a dimensão da linguagem na implementação de políticas educacionais a partir da abordagem da produção dos discursos sob a episteme psicanalítica.

Com relação à produção da literatura sobre implementação de políticas educacionais, identificamos alguns trabalhos que buscaram compreender como a política vai sendo interpretada individualmente, sobretudo, com o objetivo de investigar como a política formulada vai sendo reformulada, através de sua “transmissão”, no processo da política, por meio de símbolos, objetos e metáforas, bem como, através da assimilação por parte dos implementadores de materiais curriculares, cursos profissionais, e, também, pelas redes sociais dos profissionais, entre outros meios (YANOW, 1996).

Na revisão da literatura apresentada por Hill, H. C. (2006), as primeiras investigações sobre a interveniência da linguagem na implementação de políticas educacionais fundamentaram-se nos moldes positivistas de comunicação, como as pesquisas norte-americanas da “*communication research*”. Nesse modelo, a comunicação passou a ser considerada um estímulo, que produz de modo imediato uma resposta, baseado nas teorias comportamentalistas de estímulo e resposta ($E \rightarrow R$). Posteriormente, tais estudos introduziram a análise dos conteúdos

da comunicação, as variáveis intervenientes e seus efeitos. Assim, no modelo positivista de estímulo e resposta, compreendendo o circuito entre emissor, mensagem, meio, receptor e efeito (comportamento), a função instrumental da comunicação seria caracterizada sempre como: intencional, consciente e voluntária, sendo que, a mensagem entre o emissor e o receptor produz a resposta comportamental ou o impacto, enquanto efeito da mesma.

Dessa forma, o emissor assume um papel ativo, enquanto o receptor um papel passivo, a mensagem percorre diversos meios ou canais, que constituem os veículos de comunicação, chegando aos receptores que, por sua vez, respondem com mudanças comportamentais. As teorias da informação, que estudam a transmissão de informação através da eficácia, do controle dessa eficácia e de sua avaliação, também partilham da ideia de que a comunicação parte de determinados estímulos, fornecendo respostas comportamentais.

Com relação às políticas educacionais, esses estudos sustentam que a comunicação e as informações transmitidas aos implementadores estão sujeitas às distorções decorrentes dos interesses de grupos e do processo de comunicação entre os elaboradores de políticas e os departamentos locais. Assim, tais distorções resultavam em diferentes impactos ou efeitos, devido aos interesses e motivos existentes entre os elaboradores de políticas e os implementadores, afetando a transmissão da comunicação (GOGGIN et al., 1990).

Recentemente, os estudos defendem que os implementadores criam seus próprios significados às políticas educacionais, independentemente do quanto a comunicação seja clara, objetiva, coerente e intencional, no momento da formulação e da implementação. Assim, a constituição desses significados depende tanto da forma como as mensagens são transmitidas, por meio do sistema administrativo até chegar aos implementadores, na escola, como pela maneira com que a política é representada cultural e subjetivamente (COHEN, D. & HILL, 2001; HILL, H.C. 2001; YANOW, 1996).

Hill, H.C. (2006) aponta dois critérios oriundos da linguística, que colaboram na compreensão das dimensões da linguagem, relacionados à implementação. O primeiro consiste em que o significado e o uso das palavras são determinados pelo contexto, especialmente, por meio do discurso particular da comunidade, na qual o implementador está inserido. Tal critério reforça a ideia de que os estudiosos devem considerar o porquê e o como os elementos da política são significados individualmente, nos contextos externos da própria política, bem como, essa significação vai se transformando à medida que percorre os níveis e os contextos institucionais. O

segundo critério, consiste em levar em consideração que o discurso local produz o que a pesquisadora denominou de “gramática local”, isto é, como os implementadores e outros atores sociais definem e usam os termos relacionados à política, a sua extensão técnica, assim como, ao uso de gírias ou termos criados. A principal questão dessa “gramática”, no contexto de implementação, diz respeito ao grau de “contaminação” que os grupos impõem aos termos com novos significados e, como estes são utilizados nos limites da organização e da prática social. De outra maneira, algumas organizações exigem a utilização de termos precisos pelos seus membros e necessitam de considerável energia para induzir potencialmente a organização a utilizar termos exatos ao longo da educação formal, por causa das exigências legais, como acontece nas áreas da medicina e da advocacia. No entanto, outras organizações são mais tolerantes com a falta de padronização dos termos, como no caso das políticas e práticas educacionais. Tais características afetam as práticas sociais, tanto mais o contexto da implementação da política requer dos implementadores termos específicos, com certo grau particular de precisão, mais os implementadores diferem quanto a sua disposição e/ou interesse de fazê-la.

Por um lado, pode-se verificar como os princípios básicos da linguística foram utilizados para o esclarecimento do papel da linguagem na formação da implementação. De acordo com a linguística moderna, os termos particulares não possuem significados inerentes e/ou intrínsecos, bem como, a interpretação de um termo depende do contexto em que ele se encontra e do significado atribuído socialmente. Por outro, tais estudos de implementação constataam que os significados atribuídos às ações e às ideias se originam por meio da linguagem compartilhada em suas comunidades e seus grupos. Dito de outro modo, um termo carrega diversos significados para diferentes grupos. Como exemplo, temos os pesquisadores que compreendem, que a “falha” ou o fracasso, no processo de implementação, devem ser compreendidos a partir da característica interveniente da linguagem, a qual contribui para a designação de diferentes significados, ou seja, uma versão da linguagem enquanto instrumento de comunicação, mas agora com ênfase na polissemia de sentidos, o que sem dúvida não deixa de ser uma constatação importante.

Yanow (1996) propõe a análise interpretativa da implementação da política, enquanto estudo das diferentes visões dos atores sobre seu objeto de trabalho e/ou prática social, e como as diferentes interpretações influenciam o processo de implementação, buscando compreender os significados produzidos nesse processo. Assim, a análise interpretativa examinaria a “luta para a determinação dos significados” e descreveria “como esses significados são comunicados”

(YANOW, 1996, p. 16). Com base nessas teorias, os discursos determinam a forma pela qual a implementação se desenvolve; por discurso, compreendem-se as inter-relações comunicativas, que ocorrem no interior das comunidades, cujo uso particular de termos, “gramáticas” e/ou discursos estabelece relações de pertencimento e identificação com grupos, comunidades, organizações, símbolos, ideias etc., ou seja, como uma forma de reconhecimento e/ou pertencimento social, que permite ao indivíduo identificar a si mesmo como membro de um grupo significativo ou de uma rede social. Portanto, a linguagem constitui o único meio para a introdução e estruturação da atividade humana, a chave central para a construção e expressão da política. Nesse sentido, a própria pessoa passa a ser compreendida no interior do discurso, que pode ser referente à classe social, aos interesses políticos ou profissionais, ou pode simplesmente servir para facilitar a comunicação dos indivíduos dentro de um grupo com interesses técnicos comuns.

Como se propõe nesta tese, apostou-se que a estrutura dos discursos como laços sociais, conforme propôs Lacan, possibilitará uma abertura a uma nova interpretação sobre a linguagem, a subjetividade e as práticas políticas educacionais, partindo, portanto, de um arcabouço teórico que tem aprofundado a compreensão dos efeitos inconscientes na linguagem, com a noção de discurso, que funda um lugar estrutural e define a realidade psíquica e social da comunicação para o sujeito.

Nessa dimensão da linguagem, a psicanálise tem demonstrado, como veremos a seguir, que a comunicação humana está reiteradamente atravessada pelos mal-entendidos, equívocos e falta de sentido (dimensão real não-nominável), que retratam a dimensão inconsciente do desejo e, conseqüentemente, a emergência do sujeito. Dessa forma, para além de se pensar a comunicação e a linguagem de forma meramente instrumental, ou mesmo como representações sociais e individuais, como em grande parte tem sido proposto pelos analistas em implementação de políticas (GOGGIN et al., 1990; COHEN, D. & HILL, 2001; HILL, H.C. 2001; YANOW, 1996), buscou-se a dimensão inconsciente da linguagem, para se pensar e refletir sobre a complexidade dos processos de comunicação e linguagem, enquanto processos marcados pela incompletude, arbitrariedade e dominância do significante.

Segundo discurso – tempo de compreender

Políticas Educacionais e o campo da Psicanálise

“Não há fatos, apenas interpretações”

Friedrich Nietzsche

A psicanálise foi inventada pelo médico austríaco Sigmund Freud (1856-1939) para designar sua experiência clínica no tratamento das psiconeuroses. No alvorecer do século XX, a psicanálise foi instaurada no campo discursivo das ciências naturais e humanas. Desde então, uma nova hermenêutica dos processos subjetivos convocou os demais discursos sobre o humano em suas condições a se defrontarem com o inconsciente como determinação da ação, conforme demonstrou Foucault em *Nietzsche, Freud e Marx* (1987). Ao investigar os processos inconscientes constitutivos da subjetividade, em sua dimensão clínica e teórica, como médico neurologista, ele forneceu instrumentos importantes para os pesquisadores do campo das ciências humanas em geral.

Na atualidade, verificamos que seu legado tem representado uma forma bastante peculiar de produzir conhecimento, caracterizado por ser ao mesmo tempo um ponto de ruptura e de referência, para a história do conhecimento e para a ciência e as filosofias contemporâneas. Pode-se afirmar, também, que o arcabouço psicanalítico é referência para a ciência política contemporânea, por ser um pensamento que se mantém no campo dialético que articula teoria e prática (ZIZEK, 2011). A intersecção entre a política, no sentido pleno do termo, e a psicanálise situa-se como possíveis articulações entre o indivíduo e o coletivo, o sujeito e a civilização, a realidade subjetiva (psíquica) e a objetiva, além das questões centrais que ela envolve sobre o mundo da história e do poder, do saber e da verdade.

Sabemos que houve um grande esforço de Freud para fazer da psicanálise uma ciência, embora ele tenha fracassado em seu intento, seu legado inaugurou um novo campo discursivo que interroga o sujeito cindido (inconsciente/consciente). Essa diferença radical coloca a psicanálise como um discurso sobre a verdade do sujeito, enquanto desejo, sujeito do inconsciente, marcando a ruptura, descontinuidade epistêmica, no sentido de corte epistemológico entre aquilo que o

precede e aquilo que ele inaugura, no qual o seu discurso marca e o singulariza por sua diferença quanto a tudo que o precede.

Tendo como ponto de partida a arqueologia dos saberes empreendida por Michel Foucault, conforme aponta Mariguela (2010), a psicanálise como forma de saber moderno trata o “que se passa com o ser do sujeito para que ele tenha acesso à verdade” (FOUCAULT Apud MARIGUELA, 2010, p. 14). A criação da psicanálise somente pôde ocorrer no limiar da modernidade, quando a noção de sujeito tornou-se problematizável no interior da história do próprio pensamento¹⁷. A experiência psicanalítica pode ser compreendida como um saber sobre os efeitos de seu próprio conhecimento, como tal objetiva-se como uma prática clínica, de investigação e de conhecimento, delimitando uma produção específica de saber. Quando se trata da psicanálise, Foucault desvela o sentido ético do “cuidado de si”, revelando as relações entre a verdade e o sujeito, postulando a prática psicanalítica enquanto uma experiência de acesso à verdade por parte do sujeito, semelhante às questões referentes à espiritualidade, na antiguidade clássica.

A questão da relação do sujeito com a verdade, do ponto de vista da espiritualidade, só pode ser formulada nos próprios termos da psicanálise. E isso determina o campo de uma experiência que pode ser qualificada de psicanalítica. E nesse campo, um dos problemas cruciais é a sublimação: ‘um domínio quase reservado no qual os mais audaciosos ousaram tocar, e ainda por cima, não sem manifestar insatisfação’ (Lacan ([1959-1960] 1991, p. 112) (MARIGUELA, 2010, p. 16).

Nessa referência, a insatisfação apontada por Lacan, reside no limite existente no processo de sublimação¹⁸, uma vez que, “nem toda sublimação é possível no indivíduo”, sobra-lhe sempre um resto pulsional que se manifesta como mal-estar: “Se a sublimação não recobre e não esgota a plasticidade das pulsões, resta um resto que insiste, pelo real, deixando um furo, um buraco para nos advertir que a invenção não pode parar” (*Ibid.*, p. 18).

Esse resto do real que falta é condição e o que interessa para a psicanálise, isto que não funciona, não se encaixa e não se deixa apreender, fazendo da psicanálise uma teoria sobre a prática fracassada. É por isso que, na relação dialética entre teoria e prática, para a psicanálise, a

¹⁷ Lacan destaca que Foucault foi um autor que “instaurou uma discursividade” sobre o humano, lembrando que o homem é uma invenção moderna, ou recente, assim como o saber psicanalítico (Mariguela, 2010). Isso implica pensarmos que a noção de subjetividade privada não é natural, nem fundamental e, que possui uma gênese dentro da própria história do pensamento.

¹⁸ “Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados” (Laplanche & Pontalis, 1998, p. 495).

teoria não consiste em somente “o fundamento conceitual da prática, ela explica ao mesmo tempo por que a prática, em última análise, está condenada ao fracasso, ou, como disse Freud de modo conciso, a psicanálise só seria totalmente possível numa sociedade que não precisasse mais dela. Em seu aspecto mais radical, a teoria é a teoria de uma prática fracassada...” (ZIZEK, 2011, p. 21). O que torna impossível certa prática constitui sua dimensão inconsciente, na medida em que “algo escapa dos discursos e insiste em suas formações na repetição inconsciente: a indestrutibilidade do desejo” (FREUD, 1925 *Apud* COHEN, R.H, 2006, p. 54).

No artigo “O Interesse Científico da Psicanálise”(1913/1996), fase em que Freud escreveu entusiasmado sob o cientificismo de sua época, ele salientou que a “aplicação não-médica” da psicanálise seria de grande interesse para outros campos do conhecimento, em especial, àqueles que tratam da história da civilização ocidental e das suas principais instituições, tais como a arte, a religião, a educação, a sociedade. Afirma-se que, ao abrir um debate com outras áreas e práticas sociais por meio da hipótese do inconsciente, demonstrou-se o interesse científico que a psicanálise possuía sobre o saber inconsciente, sendo este capaz de introduzir novos sentidos aos fenômenos subjetivos e objetivos da sociedade moderna. Freud, também defendeu que a aplicação de suas hipóteses possibilitaria tanto o levantamento de novos problemas, como a visão dos antigos sob nova luz.

Ao longo de seu trabalho, o austríaco invocou a mitologia, a filologia, a poesia, a filosofia, a biologia, a psicologia, a literatura, a antropologia, a sociologia, entre outras disciplinas, como terrenos profícuos para uma abordagem por parte da psicanálise. Há indícios de seu interesse pela política enquanto uma prática humana, abertura para a articulação entre a psicanálise e a política, especialmente, sobre a dimensão psíquica da abordagem política¹⁹ (GOLDENBERG, 2006; PLON, 2002). Nessa perspectiva, a psicanálise tem ajudado na formulação de questões importantes nessa área, visando abordar e incluir a condição humana de ser desejante, como falta constitutiva que marca a singularidade do ser.

¹⁹ É relevante mencionar que na época de Sigmund Freud, não existia o campo de conhecimento denominado de análise de políticas públicas, que como observamos, somente toma concretude em meados do século XX, enquanto análises de programas e ações dos governos, conforme demonstramos na contextualização histórica apresentada anteriormente. No entanto, podemos apontar para um texto seu, escrito junto com o diplomata americano William C. Bullitt, sobre o político Thomas Woodrow Wilson, que ocupou a presidência dos Estados Unidos entre 1912 e 1921. Suas conclusões apontam para o fato de que, Wilson era um homem “psiquicamente perturbado, e que seus conflitos internos contribuíram bastante para o facto de ter levado a América para Primeira Guerra Mundial”(MARTINHO, 2011). Durante seu governo, Wilson também interveio militarmente em outros países, como a Nicarágua, o México, o Haiti e o Panamá. Para conhecer o texto, consulte *Thomas Woodrow Wilson, um estudo psicológico* (BULLITT & FREUD, 1984).

Crítico frente aos ideais de sua época, Freud sustentou que a educação, assim como, a política e a psicanálise eram profissões ou práticas impossíveis (FREUD, 1925/1996b). Ele as designou como as três profissões impossíveis – educar, governar e curar -, uma vez que a dimensão do desejo escapa a toda tentativa de normatização, controle racional e consciente do ser humano. O que torna impossíveis tais práticas sociais, sublinhadas por Freud, constitui a dimensão inconsciente do desejo e sua linguagem, responsável pelos laços sociais, na medida em que possui a função de estruturar a subjetividade por meio da renúncia pulsional imposta pelo Outro em prol do processo civilizatório.

Sob a luz da psicanálise, a oposição entre indivíduo e coletivo desloca-se para a condição pulsional dos seres humanos, emergindo a cultura enquanto dimensão do Outro, na estruturação dos laços sociais, por meio dos discursos e das ligações que estabelecem entre os seres falantes. Isto implica o envolvimento do outro, enquanto outro indivíduo, e o Outro social, das instituições da sociedade (família, religião, Estado, meios de comunicação etc.), enfim, das condições políticas, econômicas e culturais sobre o que se denominou, nas ciências humanas, de processo de humanização, socialização, culminando na subjetivação dos indivíduos.

A intersecção entre política e psicanálise revela-nos o que há de mais público com o que há de mais privado, entre o que há de mais coletivo com o que há de mais individual, indicando que a mesma relação que opera a pulsão sexual e o recalque, na constituição subjetiva, também opera as relações intersubjetivas e suas práticas sociais, como a política, a educação, entre outras. De outro modo, a prática política por ser pensada a partir “da dimensão psíquica da política”, bem como, possibilita, também, pensarmos a implementação de políticas educacionais por sua dimensão psíquica. Nesse ponto, pode-se tomar os estudos de implementação de políticas educacionais a partir da psicanálise e afirmar que o discurso do fracasso dessas políticas está diretamente relacionado com o real da educação, ou seja, a educação como uma prática impossível, mas necessária e constitutiva à realidade humana.

A partir de seus trabalhos de 1920, o criador da psicanálise passou a demonstrar seu ceticismo em relação ao avanço científico e ao progresso produtivo da sociedade. Em seu percurso, questionou o fracasso explícito das instituições sociais, ou “dispositivos de Estado”, encarregados de organizar as relações entre os homens: a família, a religião, o governo e a justiça, considerando que tais dispositivos civilizatórios deveriam ser simplesmente chamados de ilusão (PLON, 2002). A determinação social da psique humana implica o indivíduo socializado, isto é,

resultante da renúncia pulsional que a civilização impõe, dimensão conflituosa entre os desejos individuais e as restrições sociais, cuja objetivação inscreve-se como conflito entre indivíduo e sociedade, por um lado, e, por outro, como conflito existencial e constitutivo do ser humano. Sua obra descreveu pela primeira vez a subversão da consciência, demonstrando que o “homem não é senhor dentro de sua própria casa”, ou seja, que o homem está sujeito aos seus desejos e impulsos e não, simplesmente, determinado por sua razão e consciência.

Na história iniciada com Freud, diferentes leitores e praticantes inscreveram seus nomes no campo psicanalítico. Jaques-Marie Émile Lacan (1901-1981) foi um dos que subverteram a ortodoxia instaurada pelos membros da Associação Psicanalítica Internacional com sede em Londres. Denominando sua empreitada como “retorno a Freud”, Lacan inventou uma prática clínica que incorporava os discursos da linguística, da etnologia, da crítica literária e de uma determinada leitura de Hegel, apresentada por Alexandre Kojève, na década de 1930, em Paris. A prática de seu ensino na forma de *Seminário* e de *Escritos* enlaçou toda uma geração de pesquisadores no campo da filosofia, ciências sociais e humanas. A partir da releitura dos textos freudianos e da crítica aos textos dos psicanalistas afiliados a IPA, Lacan cartografou os conceitos fundamentais da psicanálise para sustentar sua premissa: o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

Paralelamente, com a proposição de um discurso analítico sobre o desejo e a teoria do inconsciente, Lacan delimitou um campo de saber próprio à psicanálise, produzindo um discurso diferente dos discursos religiosos, filosóficos, científicos e políticos. Utilizando a linguística ao seu modo e propósitos, designou os fenômenos inconscientes como enunciadores da verdade do sujeito do desejo, conforme ficou enunciado no Discurso de Roma (1953) (LACAN, 1998a).

Em *Escritos* (1998a), Lacan apresenta, por meio do texto *Função e campo da fala e da linguagem* (o Discurso de Roma), duras críticas ao rumo objetivo e tecnicista que vinha dominando o ensino e a formação dos psicanalistas por meio da associação internacional, a IPA. Ao reinscrever a experiência freudiana, ele faz observar a importância da dimensão simbólica para a psicanálise, uma obra criada a partir da função e campo da fala e da linguagem dos pacientes, aspecto que Freud soube apurar muito bem com sua escuta atenciosa. Lacan diz, “quer se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a psicanálise dispõe apenas de um meio: a fala do paciente. A evidência desse fato não justifica que se o negligencie” (*Ibid.*, p. 248).

Com relação ao movimento psicanalítico hegemônico, Lacan afirma que os “doutos” especialistas demonstraram, “ao longo dos anos decorridos”, uma completa “aversão do interesse pelas funções da fala e pelo campo da linguagem”, enfatizando que os interesses desses ficaram em torno da “função do imaginário”, em detrimento do campo simbólico; da “noção das relações libidinais de objeto”; e, por último, das questões referentes à “contratransferência e, correlativamente, da formação do analista”, no que concerne a atividade científica que exerciam (*Ibid.*, p. 243-44).

Entretanto, Lacan reforça que os conceitos psicanalíticos “só adquirem pleno sentido ao se orientarem num campo de linguagem, ao se ordenarem na função da fala” (LACAN, 1953/1998a, p. 247), sendo impossível pensar na existência dessa prática sem tal dimensão, que ao mesmo tempo delimita o próprio campo operativo, (...) “seus meios são os da fala, na medida em que confere um sentido às funções do indivíduo; seu campo é o do discurso concreto, como campo da realidade transindividual do sujeito; suas operações são as da história, no que ela constitui a emergência da verdade no real” (*Ibid.*, p. 259). Desse modo, temos, por um lado, uma crítica sobre a transformação da psicanálise em técnica de adaptação do indivíduo ao meio social, e, por outro, a recondução da experiência psicanalítica ao campo da fala e da linguagem, em suma, à dimensão simbólica.

Lacan se apropriou de conceitos linguísticos oriundos dos trabalhos de Ferdinand Saussure²⁰ e Roman Jakobson²¹ para demonstrar que o inconsciente é estruturado como linguagem. Na interlocução que se estabelece com a psicanálise, lembra-nos Lacan que, a “alocução do sujeito comporta um alocutário, ou, em outras palavras, que o locutor constitui-se ali como intersubjetividade” (*Ibid.*, p. 259), sendo que, o sujeito se dirige, necessariamente, sempre ao grande Outro.

Com ênfase nesta propriedade interlocutória, Lacan diz:

... na medida em que ela inclui a resposta do interlocutor, que se resgata para nós o sentido do que Freud exige como restabelecimento da continuidade das motivações do sujeito. O exame operacional desse objetivo mostra-nos, com efeito, que ele só se satisfaz na continuidade intersubjetiva do discurso em que se constitui a história do sujeito. (...)

²⁰ Ferdinand de Saussure (1857-1913), filósofo suíço e linguista que desenvolveu as elaborações básicas para a linguística surgir como ciência autônoma.

²¹ Roman Jakobson (1896-1982), pensador russo e fundador do Círculo Linguístico de Moscou em 1915; influenciou a leitura que Lacan fez de Saussure quanto a sua teoria do significante, principalmente a partir dos trabalhos do linguista russo sobre a metáfora e a metonímia.

(...) O inconsciente é a parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente. (...) eludindo a experiência, que mostra claramente que o inconsciente participa das funções da ideia ou até do pensamento. Assim, desaparece o paradoxo apresentado pela noção de inconsciente, se a relacionarmos com uma realidade individual (*Ibid.*, p. 259).

Portanto, será sempre na presença de um terceiro elemento (o inconsciente como discurso do Outro), o qual instaura o campo da linguagem e suas próprias leis, que se pode cogitar sobre a relação entre o sujeito e a verdade, sobre a articulação entre a fala e a linguagem, que o sujeito advém. Nesse caso, Lacan destaca o “duplo momento” da ordem simbólica, demonstrando o caráter reflexivo desta:

A função simbólica apresenta-se como um duplo movimento no sujeito: o homem faz de sua ação um objeto, mas para a ela devolver em tempo hábil seu lugar fundador. Nesse equívoco que opera a todo instante, reside todo o progresso de uma função em que se alternam a ação e o conhecimento (LACAN, 1953/1998a, p. 286).

Lacan evoca um exemplo histórico para ilustrar o duplo movimento da ordem simbólica no sujeito: “... primeiro tempo, o homem que trabalha na produção em nossa sociedade inclui-se na categoria dos proletários; segundo tempo, em nome desse vínculo, ele faz greve geral” (*Ibid.*, p. 287). Tal exemplo demonstra que, depois que o homem “inclui-se na categoria dos proletários”, sua ação transforma a sua própria realidade (transformação subjetiva). Zizek (2010) analisa que esse duplo momento da ordem simbólica, referindo-se a “reflexibilidade irreduzível” que comporta cada ato de comunicação humana: “Esse momento reflexivo de declaração significa que toda declaração não só transmite algum conteúdo, mas, simultaneamente, *transmite o modo como o sujeito se relaciona com esse conteúdo* (ZIZEK, 2010, p. 25 – grifo do autor).

No âmbito da interseção do sujeito do desejo e das condições estruturais e históricas, Lacan cunhou os aforismos: “O inconsciente é o discurso do Outro” e “O inconsciente está estruturado como linguagem”. Tais enunciados remetem ao lugar estrutural que ocupa a fala e o Outro, para o psicanalista, no sentido de que a fala e a linguagem ultrapassam o reducionismo e a unidimensionalidade da comunicação como pura “razão instrumental”, isto é, apenas como conteúdo transmitido, e o Outro, enquanto toda “anterioridade simbólica” que existe antes do nascimento do sujeito, do qual advém a emergência do sujeito, a partir da dialética constitucional entre o objeto inconsciente do desejo e as imposições postas pelo supereu, do encontro com o Outro da linguagem, o Outro da cultura.

Dito de outro modo, enquanto para a linguística a função da linguagem é a comunicação, para a psicanálise é a evocação, isto é, a fala como ato do discurso implica uma resposta, que é através da fala que opera a função da linguagem na definição de uma subjetividade. Lacan diz: “Pois, nesta, a função da linguagem não é informar, mas evocar. O que busco na fala é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito é minha pergunta” (LACAN, 1953/1998a, p. 301).

Nessa questão, a psicanálise difere da linguística tradicional que, dependendo da abordagem, o conceito de sujeito se refere às noções de indivíduo, consciência, em que figuram as funções de locutor e/ou de emissor. A noção de sujeito introduzida por Lacan refere-se a uma teoria sobre a subjetividade humana, a saber, o sujeito como constante falta-a-ser, como um acontecimento simbólico, como real simbolizado. Segundo Ferreira, N. (2002),

Quando nasce uma criança, se houver a inscrição do simbólico no seu corpo (campo do Outro como lugar de significantes), produzir-se-á o surgimento de um sujeito e de sua dependência (alienação) à ordem do significante, inaugurando o desejo do homem como desejo do desejo do Outro. (...) Nesse sentido, o significante é signo de um sujeito. É a inscrição na ordem do significante (campo do Outro) que determina a um sujeito operar com as leis da linguagem e produzir significações que escapam à intenção do dizer (FERREIRA, N., 2002, p. 10).

Na visão de Lacan, não se trata de pensar a linguagem enquanto um equivalente simétrico ao ser, conforme o pensamento filosófico, que define por meio do pensamento demonstrativo a existência de conformidade entre a linguagem e o ser; nem de ingressar no campo das teorias de comunicação, que consideram a linguagem como um sistema, apenas em sua dimensão instrumental e tecnicista de transmissão e codificação de mensagens entre o emissor e o receptor.

No entanto, a ordem simbólica subsiste ao mundo social, como uma prática virtual que regula os laços sociais entre os seres, determinando-os. Ao introduzir o sujeito como desejo e como linguagem, Lacan inscreveu o inconsciente psicanalítico na lógica significante, recuperando a hipótese do inconsciente por uma via linguística.

Desse modo, para a psicanálise, todo discurso sobre a verdade é sempre parcial (discurso analítico), diferentemente do discurso filosófico, cuja verdade é total e parcial; ou o discurso metafísico, cuja verdade é absoluta e total, no sentido pleno do termo. Lacan introduziu a categoria lógica do real como impossível, relacionando-a com a ordem do impensável, isto é, da impossibilidade de se obter um saber total ou absoluto, cuja estrutura possuiria identidade com a realidade e com o real. Nessa lógica, há uma diferença radical entre a noção de real e de realidade. A realidade de qualquer pessoa difere das demais “pelo mero fato de que cada grupo cultural e religioso, família e grupo de amigos desenvolve suas próprias palavras, expressões e sentidos

idiossincráticos” (FINK, 1998, p. 45). Assim, a “construção social da realidade” somente pode ser pensada a partir de um contexto em que o mundo falado e designado como tal depende das palavras fornecidas pelo grupo ou subgrupo social, sendo que tudo o que não puder ser dito na linguagem do grupo não faz parte da realidade, pois não existe. Lacan compreende que a existência, no sentido pleno, é um produto da linguagem, criando o mundo das coisas, que passam a fazer parte da realidade humana e que não tinham existência antes de serem interiorizadas e simbolizadas. A noção do real difere da realidade, na medida em que o real está implicado com a falta e o impossível de ser simbolizado, pois é da ordem do objeto *a*, precedendo ao mundo simbólico:

O real não existe uma vez que precede a linguagem. Lacan utiliza-se de um termo de Heidegger, “ex-siste”, como aquilo que “existe fora ou separado de nossa realidade. Obviamente, na medida em que nomeamos e falamos a respeito do real e incorporamos em um discurso teórico sobre a linguagem e sobre o “tempo anterior a palavra”, empurrando-o para dentro da linguagem e, desse modo, damos um tipo de existência àquilo que, em seu próprio conceito, somente tem ex-sistência (...) O real talvez seja melhor compreendido como aquilo que ainda não foi simbolizado, resta ser simbolizado, ou até resiste à simbolização (FINK, 1998, p. 44).

A linguagem surge como condição de existência e efetivação do sujeito e do mundo, mas, por possuir suas próprias leis, não se submete à lógica do conhecimento e da razão, muito ao contrário, a linguagem recobre justamente essa dimensão que escapa ao ser, tornando-o efeito da mesma, o que coloca a teoria psicanalítica como um dos discursos contemporâneos de descentramento do sujeito da razão (HALL, 2004).

Portanto, seria um equívoco colocar a teoria do discurso, postulada a partir do pensamento psicanalítico, como alguma espécie de estudo sobre o sentido que as mensagens adquirem enquanto percorrem o espaço entre o emissor e o receptor. Para Lacan, a significação da condição humana é impossível, e a marca dessa impossibilidade é o estado permanente de “mal-entendido”, pelas rupturas, continuidades e discontinuidades, distorções e inversões, que acompanha todo ato comunicacional, ou seja, se revela que não há unicidade entre o ser e a linguagem, entre o desejo e a coisa.

Lacan apresenta a tese de que não existe univocidade ou paralelo entre o significante e o significado, sendo o significado um efeito do significante, produzido pelas permutações e substituições de um significante por outro na cadeia simbólica. O que Lacan ensina é que, “o significante e o significado não são paralelos, não são homólogos, não são isomorfos” (MILLER, 1987, p. 30). O significante não está aí, como se diz, a serviço do significado, conforme propôs

Sussuare, mas ocorre justamente o contrário, o significado é determinado pelo significante. Desse modo, a linguagem é quem determina o ser humano, e, não ao contrário.

A partir desse pressuposto, o sujeito racional estará sempre sobredeterminado por questões intangíveis ao próprio saber - o negativo de sentido-, que corresponde ao significante e o objeto de desejo que o anima. Tal questão, sendo inconsciente, constitui-se a partir da relação pulsional e simbólica que cada um estabelece com o outro, revelando o processo de humanização, enquanto a introdução do indivíduo na cultura e sua dimensão ontológica, como cada indivíduo acomoda sua existência pulsional em relação à linguagem que o determina, ingressando ao caldo cultural e civilizatório.

A matriz mínima da linguagem, para Lacan, é um significante e depois outro, designado pelos matemas $S1 \rightarrow S2$. Nina Leite (1994) esclarece que a relação entre o sujeito freudiano com a ordem do significante, proposta por Lacan, implica o sujeito do desejo inconsciente, “indicando que o estatuto próprio da subjetividade se inaugura pela referência àquilo que um significante representa para outro significante” (*Ibid.*, p. 39), ou seja, o sujeito somente pode ser pensado dessa posição de significação que opera a cadeia de significantes. Trata-se de algo que liga um significante a outro significante, sendo o significado o processo simbólico pelo qual o sujeito emerge e confere sentido a um curso do dizer. Portanto, o significado não está inscrito no objeto. Lacan, baseia-se na teoria dos conjuntos, na qual o sentido somente pode ser considerado na diferença que um significante representa para outro, sendo a emergência do sujeito o efeito simbólico de significação, sentido, significado. Nessa perspectiva do simbólico, a linguagem subscreve o real, transformando-o e/ou reduzindo-o. No entanto, o simbólico não anula o real, nem nunca o transforma completamente, isto é, “nunca suga tudo do real para dentro da ordem simbólica; fica sempre um resto” (FINK, 1998, p. 45).

Esse resto do real é o que interessa para a psicanálise, isto que não se deixa apreender. No âmbito dessa tese, trabalhou-se com a perspectiva do real, implícita na estrutura do discurso, como o impensável, ou impossível, isto é, da impossibilidade de se obter a verdade como um todo, uma totalidade. A lógica da indecidibilidade está no âmago desta questão: o quanto um discurso pode ser verdadeiro ou falso? O quanto a presença do real no simbólico, gera uma zona de indecisão, de ser impossível de se decidir pelo verdadeiro, ao mesmo tempo em que o simbólico é influenciado pelo real.

De outro modo, trabalharmos com a perspectiva do real implicou introduzir três planos dessa noção: o plano da impossibilidade, o plano da ocorrência e o plano da indecidibilidade. O primeiro refere-se à dimensão da impossibilidade e corresponde ao Real inominável, ou seja, como impossibilidade da verdade total. O segundo plano, o da ocorrência, o Real que se presentifica como falta – “o Real que não cessa de não se escrever, retornando sempre ao mesmo lugar. Justo por impossível, não cessa de comparecer como falta” (LEITE, 1994, p.69-70), como ocorrência irreduzível, e retrata a ocorrência do sujeito do desejo – o sujeito falta-a-ser. O terceiro plano implica a noção de indecidível, sendo um dos inúmeros exemplos relacionados à articulação que Lacan promoveu, no âmago do pensamento psicanalítico, com o campo matemático moderno, como a teoria dos conjuntos, da lógica e topologia. Ele utilizou-se da teoria gödeliana da incompletude aritmética, cuja questão aponta para a impossibilidade lógica de um sistema axiomático decidir sobre a falsidade e o verdadeiro de um fenômeno, que depende das definições e axiomas que constituem o próprio sistema. Na leitura de Fink (1998), tal teorema pode ser universalizado (teoria) para todos os sistemas axiomáticos:

Um sistema axiomático nunca poderá decidir sobre a validade de determinadas afirmações que podem ser formalmente expressas dentro dele usando as definições e axiomas que o constituem. Tais sistemas são, portanto, estruturalmente não totalizáveis, como é a linguagem (isto é, o grande Outro) para Lacan, pois o conjunto de todos os significantes não existe. A tentativa de axiomatizar diversos campos é, em geral, realizada para dar conta de todas as afirmações que possam ser feitas nesses campos. A posição de Lacan aqui é a de que algo anômalo sempre transparece na linguagem, algo inexplicável: uma aporia. Essas aporias apontam para a presença do real no simbólico ou para a influência do real sobre o simbólico (FINK, 1998, p. 50).

Entre o desejo e a coisa advém um terceiro elemento, o sentido balizador do desejo, marca desse terceiro elemento que rompe com a totalidade imposta pelo objeto externo e instaura o desejo na estrutura a partir do sujeito. Em suma, o desejo pode ser pensado como a afetação do real no simbólico. A condição de o desejo emergir ocorre somente mediante o desejo do Outro, “o inconsciente é o desejo do Outro” e a função significante da linguagem, a qual possibilita uma nova leitura para o inconsciente: “o inconsciente está estruturado como linguagem.” Quando Lacan propõe sua fórmula para o inconsciente, ele garante a falta, essa que está inscrita pelo negativo, pelo vazio de sentido que caracteriza o significante estrutural. Será dessa articulação que o psicanalista irá desenvolver sua noção de sujeito, em virtude do significante, que no caso, “funciona representando esse sujeito junto a um outro significante”, $S1 \rightarrow S2$ (LACAN, 1969-70/1992, p. 11).

No próximo item, apresento algumas leituras possíveis da articulação da psicanálise com as práticas educativas, partindo do próprio posicionamento de Freud, referente às afetações que implica o saber psicanalítico com a área educacional. Paralelamente, enfatizo a diferença epistêmica irreduzível entre o conhecimento psicanalítico e o conhecimento científico. Essa inflexão foi necessária para, posteriormente, apresentar a teoria dos discursos enquanto ferramental de análise.

Psicanálise, Ciência e Educação

É conhecido que a psicanálise subverteu o modelo cartesiano de produção de conhecimento, deslocando a noção de sujeito da razão ou da consciência para a noção de sujeito do desejo ou do inconsciente. O sujeito epistêmico, oriundo do pensamento cartesiano, não pode ter outro saber senão o da ciência, cujo pressuposto de conhecimento encontra-se na dimensão do objeto. De modo contrário, para a psicanálise a dimensão do ser inclui-se na determinação inconsciente sobre o saber, retratado como a verdade do desejo, que emerge materialmente em sua singularidade simbólica por meio dos atos falhos, dos lapsos de memória, dos chistes e dos sonhos.

Sigmund Freud se pretendia um homem da ciência e, como tal, seu discurso era comprometido com as ciências experimentais. É curioso observar que, em nome de um saber científico, Freud chegou à descoberta do inconsciente, demonstrando uma diferença radical quanto ao seu objeto de estudo, o qual determinou sua teoria sobre a divisão do sujeito, ou como em Lacan, na “divisão experimentada do sujeito como divisão entre o saber e a verdade” (LACAN, 1966/1998b). Ao “escutar” o sofrimento do outro, Freud ouviu a “verdade” inconsciente dos pacientes, de tal forma que a ciência e a medicina da época não aceitavam.

Lacan destacou a força da descoberta da psicanálise em *A ciência e a verdade* (1966/1998b, p. 877):

A oposição das ciências exatas às ciências conjecturais não pode mais sustentar-se, a partir do momento em que a conjectura é passível de um cálculo exato (probabilidade) e em que a exatidão baseia-a apenas num formalismo que separa axiomas e leis de agrupamento de símbolos. (...) pela posição da psicanálise, dentro ou fora da ciência, indicamos também que essa questão não pode ser resolvida sem que, sem dúvida, modifique-se nela a questão do objeto da ciência como tal.

Entendemos que Lacan faz menção ao conceito psicanalítico *objeto a*, que funda toda dialética do desejo e do sujeito. Foi justamente o cientificismo de Freud, enquanto um legado simbólico de sua época, que o levou a trilhar o caminho de sua descoberta, ou seja, postulando a função de verdade que a ciência passou a sustentar no mundo moderno, bem como, seu avesso, a função do saber inconsciente e, por conseguinte, toda divisão constitutiva do psiquismo, no qual se fundamenta a noção de sujeito e de subjetividade, para a psicanálise.

O objeto da psicanálise (...) não é outro senão aquilo que já expus sobre a função que nela desempenha o objeto *a*. O saber sobre o objeto *a* seria, então, a ciência da psicanálise? Essa é

precisamente a fórmula que se trata de evitar, uma vez que esse objeto *a* deve ser inserido, já o sabemos, na divisão do sujeito pela qual se estrutura, muito especialmente, (...) o campo psicanalítico. Eis por que era importante promover, antes de mais nada, e como um fato a ser distinguido da questão de saber se a psicanálise é uma ciência (se seu campo é científico) exatamente o fato de que sua práxis não implica outro sujeito senão o da ciência (LACAN, 1966/1998b, p. 877).

Lacan diz que o sujeito cartesiano tornou-se um “correlato essencial da ciência”, que pode ser lido como um momento historicamente definido. Ele destaca o momento emergente da obra de Freud, questionando se “a psicanálise, como prática, e que o inconsciente, o de Freud, como descoberta, houvessem tido lugar antes do nascimento da ciência, no século que se chamou do século do talento, o XVII” (*Ibid.*, p. 871). Para ele, o sujeito do inconsciente vem afirmar que o sujeito cartesiano está ali, “no âmago da diferençada” toda, que implica o outro da psicanálise. Tal diferença pode ser hoje retratada pelo estatuto que assumiu o saber científico, como modalidade de verdade produzida pelo discurso universitário e do mestre e, o seu avesso, o saber inconsciente, como “um saber que não se sabe”, irreduzível e totalmente inconsciente.

Reiteramos, também, que a dimensão irreduzível do inconsciente, destacada por Freud, deslocou a primazia do *eu* cartesiano em relação à produção de um saber, uma vez que “o inconsciente indica justo o que escapa ao saber deste *eu*, ao mesmo tempo não sendo por ele reconhecido. Instala-se, desse modo, uma maneira de pensar a subjetividade que descentra e desloca a equivalência eu = sujeito = consciência” (LEITE, 1994, p. 15). Tal posição implicou a constituição de um novo modo de pensar, a criação de um novo instrumento de pesquisa e a passagem do cogito cartesiano (o Eu como o lugar da verdade) para a hipótese do inconsciente freudiano (o Eu como lugar de ocultamento) e seu efeito de fissura com o sujeito racional e a consciência fenomenológica e humanista. Cohen, R. H. (2006) comenta,

O sujeito do conhecimento, descrito pela lógica formal aristotélica, confronta-se com o sujeito do inconsciente, que, na obra de Freud, muitas vezes toma o estatuto de algo que se impõe como impossível. Ao operar um corte epistemológico na ciência moderna, a descoberta freudiana conferiu lugar de destaque à especificidade da transmissão de saber característica dos processos inconscientes (COHEN, R.H, 2006, p. 102).

A divisão do sujeito – *Spaltung* – remete à operação psíquica denominada de “recalque”, conforme Freud propôs em seu sistema sobre o funcionamento inconsciente do psiquismo, e que, na leitura de Lacan, será o objeto que funda a psicanálise. Podemos dizer que o sujeito é tomado a partir de sua divisão constitutiva: a divisão ou cisão psíquica pela qual se estrutura, de modo paradoxal, a emergência do sujeito do desejo e objeto da psicanálise

É fundamental mencionar que, na psicanálise, a dimensão do desejo está fundamentalmente relacionada à causa sexual, que remete a um objeto perdido, portanto, impossível de ser simbolizado, mas que está para o funcionamento psíquico como parte estruturante, que mantém economicamente a dinâmica libidinal da causa de desejo em jogo. Para Lacan, tal dimensão inconsciente vem alojar-se no lugar de uma percepção impossível, ou seja, na busca da restauração do Objeto primordial, “da Coisa, numa plenitude que ele jamais teve, essa identidade de percepção não é realizável” (JURANVILLE, 1987, p. 25). Tal objeto primordial *Das Ding* – a Coisa -, Lacan irá denominá-lo como objeto *a*, objeto causa do desejo. Conforme Quinet:

o objeto de satisfação primária é perdido e o sujeito passa toda a sua vida buscando reencontrá-lo. Esse objeto é a causa do sujeito: é o objeto que causa seu desejo, mas também sua angústia e seus sintomas. Esse objeto pode ser encontrado, como diz Freud, mas ao ser reencontrado já é logo perdido, se esvai, escorrega por entre os dedos, por entre as palavras. (...) O efeito da causa sexual é mais do que um sintoma – o sujeito do desejo. Essa causa sexual condensa em um objeto inapreensível no mundo sensível dos fenômenos, objeto feito de libido (...) o objeto *a* é causa do sujeito: sujeito desejante cuja orientação subjetiva é dada pelas coordenadas simbólicas, que são comandadas pelo objeto que escapa justamente a essa determinação significativa (QUINET, 2009, p. 28).

Esse objeto, que é representado em seus deslocamentos, será o desejo, e o elemento comum, que promove a “equivalência de todas as representações inconscientes”, será o significante primordial ou significante mestre (*S₁*), que remonta sua estrutura como linguagem. Tal noção de sujeito do desejo e do inconsciente sempre gerou estranhamento a outras formas de simbolização do real, tais como a religião e, principalmente, as ciências. Como destacou Goldenberg (2010), a psicanálise, enquanto uma “prática científica” do saber inconsciente, aborda isso que não se encaixa, que não tem medida e claudica, que se apresenta muitas vezes como excessivo e que, a “política, a justiça, a economia, a escola e a medicina procuram normalizar sem demasiado sucesso”.

Retomando o contexto de Freud, o austríaco era crítico aos ideais humanistas e iluministas de educação de sua época, questionando a racionalidade como determinante do comportamento humano e a noção de sujeito consciente de si, bem como, questionava o sofrimento oriundo de algumas práticas que se demonstravam impróprias ou impossíveis. Em dois artigos, *O Interesse Educacional da Psicanálise* (1913/1996) e *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*

(1914/1996a), Freud destacou a importância da psicanálise à teoria da educação²², indicando a relevância da sexualidade infantil, dos processos psíquicos inconscientes, como a sublimação, a transferência e a identificação, envolvidas na formação subjetiva e na transmissão do conhecimento.

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste. E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses impulsos associativos e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como sublimação. Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras (FREUD, 1913/1996, p. 191).

Freud alertou sobre a necessidade de se pensar em uma educação psicanaliticamente esclarecida, que incluísse os conflitos pulsionais na agenda educacional (FREUD 1913/1996; 1914/1996a). Cohen, R. H. (2004) sintetiza o sentido que a educação adquire no campo da psicanálise, ela comenta:

Freud esclarece que o processo educativo se baseia nos impulsos sexuais infantis que, durante o período de latência, “têm sua energia sexual desviada, no todo ou em parte, de seu uso sexual e é dirigida para outras finalidades” (Freud 1905, p. 161). Esse desvio das forças pulsionais sexuais para fins culturais foi chamado por ele de sublimação. (...) Com efeito, a renúncia imposta pela educação, que também opera recalando os representantes pulsionais, é fruto da civilização, mas nem tudo pode ser recalado ou sublimado. Como assinala Lacan, além de outros destinos pulsionais se apresentarem como formas possíveis de resolução, a insistência do desejo, a barreira exercida pela linguagem sobre a função da fala, expõe a singularidade dos sujeitos. São efeitos significantes frutos de uma lógica própria do inconsciente (COHEN, R.H., 2006, p. 99).

Freud destacou, fundamentalmente, a função estruturante da educação à subjetividade por meio da operação de renúncia pulsional que incide sobre a constituição do sujeito, como via possível para as pulsões humanas, que se abre com a possibilidade do processo de sublimação. A sublimação pode ser compreendida como um processo psíquico responsável em desviar a pulsão de seu destino puramente sexual, sublimando-a em satisfação obtida por meio dos objetos culturais.

²² Nessa área, destacam-se diversos autores e psicanalistas que desenvolveram seus trabalhos articulados com o campo da educação. Indica-se a leitura de Kupfer (1989; 2001), Millot (2001) e Cohen (2006, 2004) para uma visão mais profunda acerca dos estudos sobre o processo educacional sob a luz da psicanálise.

Na leitura psicanalítica apresentada por Krupfer (2001) e Cohen, R. H. (2006), as autoras reiteram a impossibilidade ou fracasso das estratégias educacionais, enquanto manifestação do inconsciente no ato educativo, enquanto aquilo que surge como dimensão ineducável e corresponde à falta de controle sobre a dimensão inconsciente do outro. Cohen comenta:

Como a educação não pode excluir o sujeito do inconsciente ou o “ser falante” de sua ação, (...) resta-lhe apenas criar possibilidades de incluir o real, ou seja, de insistir em “não parar de se escrever” na intersecção entre a psicanálise e a educação. Não podemos recuar diante da tensão entre o educável e o ineducável, pois sabemos que muitas vezes, esse impasse se traduz em impotência e inibe a tarefa de ensinar ou o ato e o desejo de aprender (COHEN, R. H., 2006, p. 101).

Nessa perspectiva, considerar a presença do sujeito do inconsciente no ato educativo, como uma dimensão impossível da educação, implica ao menos a relação de compromisso, no intuito de equilibrar o educável (as exigências da civilização) e o ineducável pulsional, como forma de abordar sua dimensão real, permitindo novas formas de simbolização e sublimação do real da pulsão. Portanto, temos a educação, enquanto uma função histórica de introduzir o indivíduo, criança ou adulto, na cultura, socializá-lo a partir de condições que possibilitem a subjetivação em vias do desejo.

Podemos dizer, também, que o núcleo real do dito fracasso escolar revela a existência de um saber fazer com esse impossível, destinado menos para sua resolutividade, normatividade e padronização a partir da produtividade, do que direcionado às possibilidades de lidar com isso que “insiste em não se inscrever”, propiciando a emergência de práticas criativas e necessárias.

No que concerne à educação, podemos pensar o processo de criação como uma das formas de abrir caminho para o apaziguamento do impossível de ser dito ou escrito, no qual identificamos o real pulsional que chamamos de ineducável. Assim, indicamos na educação a impossibilidade de cumprir sua missão de forma completa, de se fazer toda, pois não há como alcançar uma perfeita harmonia entre o pulsional e as exigências do convívio na sociedade humana (COHEN, R.H., 2004, p. 101).

Podemos inferir que, ao incluir o real na estrutura dos discursos, Lacan promoveu a inclusão do inconsciente e do desejo na dimensão histórica das práticas sociais, que regem e envolvem os grupos de humanos. Enquanto um saber sobre o real, a psicanálise sempre avançou, produzindo um discurso estrangeiro sobre o estatuto de verdade para o sujeito. Ao comprometer-se com aquilo que falha, fracassa, ou insiste em “não parar de não se inscrever” como falta, o discurso psicanalítico produz um saber sobre esse impossível de ser simbolizado, que de acordo com o discurso analítico de Lacan, retrata o discurso que aborda aquilo que sempre falha, gera problemas e faz com que todos os discursos se interroguem: não deu certo por quê?

O mundo histórico tem como estrutura essencial ser o campo em que se opõem os quatro discursos fundamentais. Por isso mesmo, contudo, ele é um mundo onde se coloca a falha do real, um mundo que não se fecha numa “totalidade pura”. De fato, se os outros discursos abrigam a ideia de um mundo e o ideal de domínio, o discurso analítico denuncia em ato esse ideal, afirma e é o real (JURANVILLE, 1984, p. 407).

De volta à questão educacional, o discurso que a psicanálise pode apreender desse campo consiste justamente um saber sobre esse ineducável pulsional. Esse resto libidinal que não se deixa enquadrar às regras, ou ao “regime disciplinar”, que impõe as instituições sociais e, principalmente, as instituições educacionais sobre o curso do desejo. Tais como as redes da “microfísica do poder”, diagnosticado por Michel Foucault, o poder que exerce controle por meio de agenciamentos compostos por saberes, organizações e instituições, que se responsabilizam em disciplinar a individualidade e a subjetividade dos seres humanos.

A possibilidade de se pensar a educação como uma prática impossível retrata a manifestação desse real ineducável. Como exemplo, pode-se pensar a educação como uma prática marcada pela transferência de algo, ao mesmo tempo impossível de se saber ou mesmo mensurar e controlar o efeito disso, como está sendo transmitido ou simbolizado, “podemos até ter a ilusão do controle do que dizemos e fazemos, mas o efeito disso não há como controlar, pois será ouvido e entendido a partir da singularidade e do interesse de cada um” (MONTEIRO, 2011, p. 39).

Conforme enfatizou Charlot, todo processo educacional está sempre marcado pela incerteza: “O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno. Ou, se preferirmos: só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza” (CHARLOT, 2001, p.15). O que Charlot coloca como uma incerteza constitutiva do ato educacional? O fato de ser o aluno quem detém todo controle desse ato. Ele diz:

A instituição pode apenas fazer algo que talvez modifique aquilo que o professor e o aluno fazem. Existe aí uma articulação fundamental entre três ações de “fazer”, na qual o poder político está do lado da instituição e o poder intelectual do lado do professor, mas na qual aquilo que produz, em última instância, o sucesso ou o fracasso do empreendimento está do lado do aluno (*Ibid*, p. 16).

Na óptica da psicanálise, a educação pode ser contemplada como uma prática impossível, mas não menos necessária, conforme designou Freud, na medida em que a dimensão inconsciente, que torna os atos humanos singulares e imprevisíveis, não permite nenhuma previsibilidade e padronização de resultados. De uma outra maneira, Cohen, R. H. (2006) explica que:

Lacan a define [categoria impossível] como o que pertence ao registro do real, como aquilo que escapa a toda definição e abordagem pelo simbólico – “impossível é o que não pára de não se escrever” –, opondo-a à categoria de “necessário”, definida como “o que não pára de se escrever” (Lacan 1973-4: 198). É nessa lógica entre impossível e necessário que se manifesta a tensão que a educação encontra ao se deparar com o sujeito do inconsciente (COHEN, R. H., 2006, p. 104).

Assim, o saber-fazer com esse impossível, isto é, com aquilo que “insiste em não parar de não se inscrever”, constitui o núcleo real do sintoma que rege o discurso do fracasso escolar, que, por sua vez, apresenta-se como necessário para uma prática possível sobre essa falta ou fracasso que “não pára de não se escrever”. O impossível remete sempre a uma ordem de conflito, ou seja, marca o encontro pulsional do indivíduo com o real, caracterizado pela falta-a-ser simbólica, que, paradoxalmente, funda uma subjetividade.

Fundamentalmente, tratar o impossível como conflito implica pensar o possível como conflito que não é solucionado, considerando que todo discurso científico e universitário está a serviço da produção contínua de sentidos para os conflitos existentes em torno do que se denominou de fracasso de uma dada prática, política ou programa educacional. Assim, a categoria real remete ao conflito constitutivo como elemento fulcral das práticas sociais. Pensar o impossível como conflito, como tensões que emergem entre o campo habitado pelo ser falante e as demandas oriundas do campo cultural, como exemplo, o que acontece na política educacional, também, remete ao impossível, como dimensão do real, que revela o impossível como ausência de conflitos.

Ao indagarmos sobre a política educacional, no campo da psicanálise, remete, necessariamente, ao lugar discursivo e da fala, que o outro ocupa na constituição da subjetividade e, conseqüentemente, na dialética inconsciente de constituição do objeto de desejo com o Outro da linguagem, o Outro da cultura.

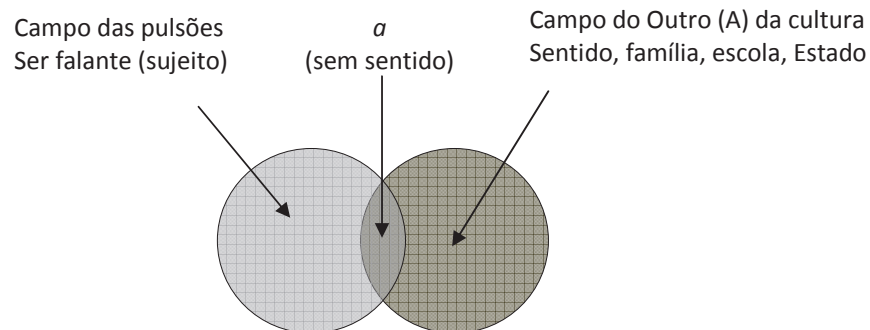
Segundo Quinet:

As relações ditas sociais entre os seres humanos são feitas de libido e linguagem – eis a condição de possibilidade da própria psicanálise inventada por Freud. O social se apresenta para o sujeito sempre como outro – Outro social –, que é estruturado por laços formalizados por Lacan, onde se enquadram as relações entre as pessoas. Os laços sociais são tecidos pela linguagem e causados pela libido representada pelo objeto a, objeto libidinal condensador de gozo, mais-valia da libido, causa de desejo e horror (...) Ele está presente em todo tipo de laço social ou discurso (QUINET, 1993, p. 182).

O discurso que constitui o sujeito vem do campo do Outro que, por sua vez, retrata as determinações históricas, como “anterioridade simbólica”, na qual o sujeito tem que se virar com

seu legado simbólico. No percurso de Lacan, a noção de o Outro designado pela letra a maiúscula [A] assume diferentes significados ao longo de seus seminários. O Outro pode surgir como demanda, como desejo (objeto *a*), como gozo e, conforme sua formalização no campo linguístico, o Outro representa a estrutura da linguagem referida à constituição inconsciente, que permite a emergência e causação do sujeito a partir das operações de alienação e separação em relação ao Outro.

É importante considerarmos que, no pensamento de Lacan, o sujeito não é causa de si, pois está alienado na função significante do Outro. Nem mesmo a causa do sujeito se encontra no Outro, embora ele seja determinado pelo significante, na medida em que é por intermédio do desejo do Outro que o sujeito inscreve-se ao simbólico. A pré-história do sujeito caracteriza-se pela determinação do sujeito pelo Outro, cuja estrutura o aliena aos significantes que constituirão sua identidade simbólica. Quinet (2009) argumenta que, se por um lado, “o sujeito é alienado aos significantes do Outro”, por outro, ele é “separado do Outro justamente por aquilo que constitui sua causa: o objeto *a*”, recobrando as duas operações que Lacan enuncia como “causação do sujeito”, referindo-se à alienação e à separação: “Se os significantes alienam o sujeito ao desejo do Outro, é o objeto causa de desejo que o separa do Outro” (QUINET, 2009, p. 30).



Reproduzido de: COHEN, 2006, p. 69.

Nessa lógica, o Outro assume o estatuto de coordenadas que existem como regras pelas quais toda comunicação humana está submetida, no caso específico, pode-se inferir o Outro da política educacional, do Estado, da família etc.

Nossa hipótese é a de que o fracasso escolar seja lido como uma tentativa de superação do Outro da educação, identificado na família, na escola ou no Estado. Como ser falante, ele se situa na interseção entre o campo da cultura e o campo pulsional. Mantendo-se como base o esquema lacaniano, é possível acrescentar no campo da cultura, representantes da família, da escola e do Estado, e, na interseção, o objeto *a* (sem sentido), isto é, o núcleo de gozo presente no sintoma fracasso escolar. (...) O fracasso escolar, lido nesses termos, seria uma defesa que pode se constituir como um sintoma em decorrência da tentativa do sujeito de separar-se do desejo do Outro da educação, com o intuito de manter um desejo próprio (COHEN, R. H., 2006, p. 68).

Nesse caso, a verdade da psicanálise opera em torno da Lei e do desejo, em torno da ordem do significante, que permite a alienação do sujeito aos significantes do Outro e, conseqüentemente, sua humanização pela linguagem. Esse fundamento deverá ser compreendido no âmbito da lógica do discurso que Lacan estruturou, sendo o grande Outro o código fundamental da linguagem, ou seja, meio pelo qual o sujeito advém ao simbólico por “intermédio do desejo do Outro”, ao mesmo tempo em que é a separação do desejo do Outro que funda sua possibilidade de emergência da posição do sujeito.

No próximo item, abordo o percurso de Jaques Lacan, enquanto um curso de um dizer que colocou em ato seu retorno a Freud, apresentando sua contribuição sobre o campo dos discursos, base para uma abordagem estrutural da produção dos discursos, visando um ferramental de análise do campo da implementação de políticas educacionais.

O discurso como causa, de Lacan

Como anteriormente mencionado, a leitura psicanalítica, a prática e o ensino de Jaques Lacan ficaram conhecidos por seu “retorno a Freud”, caracterizado por redescobrir a “essência” psicanalítica a partir de sua leitura da obra de Sigmund Freud. Uma leitura, segundo os estudiosos, centrada “na questão da estrutura e das contribuições da linguística saussuriana (o significante, o significado, a cadeia, a forclusão, o Outro etc.), toda uma conceitualidade vinda da linguística e da filosofia e que Lacan injeta no corpus da psicanálise” (ROUDINESCO, 2009, p. 80). Tanto nos *Escritos* como em seus *Seminários*, como em outras obras sobre a historiografia do movimento psicanalítico, observa-se que o desenvolvimento de seu pensamento se manteve fiel ao sentido novo e subversivo das descobertas psicanalíticas, principalmente pela reviravolta que trouxe ao mundo dos saberes e conhecimentos instituídos.

Roudinesco (2009) enfatizou a importância do ato e do discurso de Lacan, entenda-se o discurso analítico, para o movimento psicanalítico, que culminou em uma importante cisão no

interior da psicanálise; acredita-se, e, esse é o risco de assumir uma causa, que ao propor uma voz sobre a Verdade da obra de Freud, Lacan ofereceu uma resposta crítica sobre a situação da psicanálise no mundo. Podemos inferir que, ao defender a psicanálise, no sentido que ele concebeu a psicanálise freudiana, Lacan acabou por desvelar a real política existente na Sociedade Internacional de Psicanálise (*International Psychoanalytical Association - IPA*), principalmente, no que se refere à resistência e negação das revisões e posições sustentadas por Freud²³ a partir de seu trabalho de 1920. O percurso de Lacan ilustrou uma postura ética de retorno ao sentido psicanalítico proposto por Freud, contra a normatização e “domesticação das almas”, de acordo com as palavras do próprio psicanalista.

Ele combateu a visão reducionista, que a IPA havia conduzido à psicanálise, por meio de uma leitura crítica da obra de Freud e de seu discurso incisivo às tendências anglófonas, que tentavam denegar as descobertas freudianas, despotencializando-as e fixando-as no passado, como uma “obra esquecida e já superada” (ROUDINESCO, 2009).

Entende-se que, ao delimitar a função do discurso e propor suas quatro fórmulas, Lacan escreveu o discurso analítico na ordem da causa psicanalítica, ética e política, no sentido pleno da palavra causa, como causa pela qual se luta, que causou sua cisão com a IPA e, concomitantemente, com a emergência da *Escola Freudiana de Paris* (EFP).

Sua leitura propôs um retorno ao sentido de Freud por meio da fundação de um discurso, o lacaniano, sobre a verdade da psicanálise. O retorno a Freud foi considerado como uma reviravolta no pensamento, que tinha iniciado em Viena com Freud e retornado novamente com Lacan em Paris. Seu ato em defesa da psicanálise, contra a sua padronização, normatização e uniformização, no nosso entender, retrata sua causa, no ato de diferenciação e enunciação, contra um pensamento que vinha sistematicamente transformando a psicanálise em uma disciplina de “administração das almas”.

Assim, a causa analítica está no cerne do movimento perpetuado por Lacan, que, segundo Quinet (2010) pode ser lida, minimamente, em duas dimensões: a primeira como causa e efeito, como “causalidade psíquica” ou causa dos sintomas, do sofrimento e do mal-estar, que também

²³ Pode-se dizer que as mudanças teóricas realizadas por Freud a partir de 1920 representaram uma reviravolta no pensamento psicanalítico, deslocando a proeminência do princípio de prazer para um *além do princípio de prazer*. A partir dos textos “*Eu e o Id*” (1920) e “*Além do princípio do prazer*” (1920), Freud apresenta a *Segunda Tópica* do modelo psíquico com as instâncias do *ego*, do *superego* e do *id*, demonstrando que o funcionamento pulsional e libidinal estava submetido ao gozo e à pulsão de morte. Como exemplo, Freud discutiu, na publicação *Bate-se numa criança* (1919), a dimensão fantasiosa que confere à verdade sua estrutura ficcional.

implica a causa do desejo; e, a segunda, que remete a causa como causa política, ou como a causa pela qual se luta, ou que se defende em uma vida. Desse modo, o trabalho de Lacan caracteriza-se por seu ato ético em defesa da singularidade emancipatória do desejo, análogo à liberdade do ser, e seu ato político contra o movimento psicanalítico hegemônico de sua época, que havia adotado um rumo totalmente diferente à psicanálise, daquele desejado por seu fundador (QUINET, 2009).

Lacan sustentou a causa psicanalítica, no interior da Associação Internacional de Psicanálise (IPA), custando-lhe a “excomunhão” da Sociedade Francesa de Psicanálise (SFP), conforme definiu o próprio analista, quando do pedido de seu desligamento. Tal episódio ficou registrado nos anais psicanalíticos, como a *Diretriz de Stockholmo* (1963), segundo a qual não apenas cuidava de afastar Lacan, mas também de riscar da lista os analistas que estavam em formação com ele. Decorrentemente, a criação da Escola Freudiana de Paris, por Lacan, representou a cisão derradeira com o movimento psicanalítico desde a sua criação, por Sigmund Freud.

No âmbito da IPA, o pragmatismo da psicanálise anglo-americana da *Ego Psychology* era hegemônico, basicamente, voltado ao ajustamento social do indivíduo. Lacan declara em *Escritos* (1998) que, na esfera norte-americana, a psicanálise “degradou-se sumariamente a um meio de obter o ‘*success*’ e a um modo de exigência da ‘*happniess*’, que convém esclarecer que isso é a renegação da psicanálise” por meio da instituição autorizada a legitimar o saber psicanalítico e a formação de analistas especialistas. A renegação da psicanálise era o resultado “do fato puro e radical de que eles nunca teriam querido saber coisa alguma da descoberta freudiana e de que jamais saberão nada sobre ela, nem mesmo no sentido do recalque: pois trata-se, nesse efeito, do mecanismo do desconhecimento sistemático” (LACAN, 1955/1998c, p. 417).

O retorno à “causa freudiana” era entendido pelo próprio Lacan, como uma reviravolta ou revolução frente ao interesse meramente adaptativo e normativo, contra o caráter excessivamente biomédico e individualista, que dominava na IPA, de forma obsessiva. Como enunciado em *A coisa Freudiana ou Sentido do retorno a Freud em psicanálise*²⁴, Lacan explicita que o “sentido do retorno a Freud é um retorno no sentido de Freud”, no que se refere à função de verdade que sustenta um saber (LACAN, 1998c, p. 406):

O sentido de um retorno a Freud é um retorno ao sentido de Freud. E o sentido do que Freud disse pode ser comunicado a qualquer um, porque, mesmo dirigido a todos, cada um estará interessado

²⁴ Conferência que Lacan realizou na Clínica Neuro Psiquiátrica de Viena em 7 de novembro de 1955, publicado em seus *Escritos* (1966/1998c).

– e basta uma palavra para fazer senti-lo: a descoberta de Freud questiona a verdade, e não há ninguém que não seja pessoalmente afetado pela verdade.

Lacan operou a diferenciação do lugar da verdade no discurso do mestre e no discurso do analista, assim como, sucessivamente, aconteceria com os discursos da histórica e do universitário, postulando a dimensão do real e da falta, no interior da enunciação da verdade. Enfatizou que era preciso “introduzir por um acesso totalmente diverso a incidência da verdade como causa e impor uma revisão do processo de causalidade. Revisão cuja primeira etapa pareceria ser o reconhecimento de que a heterogeneidade dessa incidência teria algo inerente a ela” (*Ibid.*, p. 417). Lacan vai falar, assim, sobre o discurso analítico, enquanto uma função discursiva distinta da função do mestre, do educador, do cientista, do pregador.

Será por meio da teoria dos discursos apresentada no *Seminário 17 O Averso da psicanálise*, um ano após as manifestações de maio de 1968, que o autor propôs um lugar estrutural para a questão da verdade enunciada pela descoberta de Freud. A partir da diferenciação entre a estrutura do discurso do mestre e a estrutura do discurso analítico, a função do analista fica inscrita como antinomia à função do mestre. Para Souza, A. (2003), Lacan demarcou uma posição ético-política por meio do discurso analítico, fazendo frente às exigências da cultura e resistindo à normatização do desejo.

... depois de um longo percurso, já caminhando para a última parte de seu ensino, propôs um outro lugar tanto para a psicanálise como para o analista. (...) esse período sugeriu um novo projeto ético e político para o discurso analítico. Deveria revelar o imaginário que tenta acomodar as pessoas ao “bem-estar de seus pequenos negócios”, que ocorrem no cotidiano de sua vida social. Não deveria, portanto, guardar a mesma posição das ciências e das religiões, em suas maneiras de abordar o real. (SOUZA, A. 2003, p. 133).

Lacan expõe a causa do desejo do analista, como aquele que promove uma “política do falta-a-ser” do outro, isso requer o desaparecimento do analista frente ao desejo do outro, e, de modo oposto, a causa como verdade, como aquele que se situa no lugar da verdade sobre o saber do outro. Dito de outro modo, ele propunha que a causa do desejo do analista fosse aquela que possibilitasse um espaço para a emergência do desejo do outro, portanto, não sendo aquele o equivalente de um ideal, ou de um modelo fornecido pelo analista, enquanto objeto de identificação para o sujeito, esse modelo que é sim, causa do saber do mestre.

Na posição do discurso do analista, a verdade como causa da clínica aponta para a falta constitutiva do desejo, remetendo ao vazio significante que marca a dinâmica do objeto *a* e o laço entre a lei e o desejo. Quinet (2009) reforça a posição de Lacan, enunciando que a política (causa)

da experiência psicanalítica é *a política da falta*, na medida em que “a política referente ao discurso do analista não toma a falta como causa, mas sim o objeto causa de desejo”. Desse modo, a verdade surge como causa, situando uma posição de poder que cada disciplina possui com relação à verdade como causa. Lacan diz que o “exercício de um poder é correlativo à impotência de sustentar autenticamente uma práxis”, (...) Lá onde o analista poderia exercer um poder – poder que a própria transferência lhe confere – ele faz o exercício da falta. Daí a indicação de Lacan para o analista: quanto à política, “ele faria melhor situando-se em sua falta-a-ser do que em seu ser” (LACAN Apud QUINET, 2009, p. 42-43).

É justamente a dimensão da falta de completude entre o ser e a coisa que confere à psicanálise um posicionamento totalmente distinto quanto a sua concepção de objeto e seu posicionamento epistêmico, cuja consciência opõe-se ao conhecimento objetivo de um objeto. A função da verdade emerge, na medida em que é o não-saber, ou impossibilidade de saber sobre a verdade, produzida pela divisão do psiquismo que é, em última instância, sempre uma verdade subjetiva, singular, e que confere à verdade sua condição sempre parcial, sempre pela metade, como um “semi-dizer”, que remete a sua impossibilidade total ²⁵.

Na perspectiva lacaniana, a verdade possui uma estrutura equivalente à ficção e ao mito²⁶. É fundamental explicitarmos que, tal saber sobre a verdade, longe da perspectiva do conhecimento absoluto que pressupõe um total, conforme os discursos sustentados pelo domínio das coisas, se situa na dimensão do “semi-dizer”, uma vez que a psicanálise pressupõe que a verdade se estrutura como ficção, como fantasia, que ocupa a função de realidade subjetiva, recobrindo imaginariamente o mundo simbólico. Empregamos o conceito de fantasia de acordo com a definição proposta pelo pensamento lacaniano, como uma montagem do imaginário pelo simbólico, cuja existência produz as condições do sujeito de suportar com seus próprios recursos o impossível do real.

²⁵ Nesse ponto, tomei a liberdade de citar a passagem da poesia *Verdade*, de Carlos Drummond de Andrade (1902-2002), como analogia dessa impossibilidade sobre a verdade totalizadora: *A porta estava aberta, mas só deixava passar meia pessoa de cada vez./ Assim não era possível atingir toda a verdade, porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade. E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil. E os meios perfis não coincidiam./ Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta. Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos. Era dividida em metades diferentes uma das outras./ Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. Nenhuma das duas era totalmente bela. E carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

²⁶ Seminário 18 - *de um discurso que não fosse semblante* (LACAN, 1971/2009); *O mito individual do neurótico* (LACAN, 1952-56/2008).

Quinet (2009) esclarece que, em *A ciência e a verdade*, Lacan situa-se a partir da teoria aristotélica das quatro causas e duas formas, promovendo a relação que cada disciplina possui com a verdade como causa. Ele comenta:

no discurso do mestre, a causa é poder, e a verdade é o sujeito do desejo escondido sob o significante mestre. Aqui o que interessa é o poder – tudo pelo poder, ir para o poder, permanecer no poder, voltar ao poder. O poder como causa desse laço social (...). O objetivo do poder pelo poder é extrair do Outro o objeto de gozo para seu proveito, a mais-valia em jogo nessa relação entre o senhor e o escravo, o empresário e o empregado etc. No discurso universitário a causa é o saber, e a verdade é o poder. O saber escamoteia o poder que se encontra em seu fundamento, tal como o testemunhamos nas pelejas acadêmicas. Militar pela causa do saber está do lado da *universitas*, da universalidade do saber que não leva em consideração o furo do saber, a particularidade do que causa o sujeito. Isso faz retornar essa particularidade do que causa o sujeito do desejo (\$) como sintoma na falha do saber do Outro (QUINET, 2009, p. 35).

A falha como sintoma do saber do outro. A verdade desse saber-poder encarnado, como exemplo, na figura do cientista, do político, do educador, do médico, do pregador, do xamã, constitui um correlato da ilusão de viver em um mundo fechado por totalidades significantes com causas eficientes - estrutura de verdade que exclui, segrega, qualquer falta, falha ou conflito, na relação do sujeito com a causa de sua verdade, do conhecimento e de seus objetos de saber.

Na magia, a verdade como causa é da ordem da causa eficiente, pois a verdade está no agente que é o xamã, cujo corpo ele empresta ao mito sustentando o ritual onde a verdade se processa. O saber está velado para o sujeito da ciência. Na religião, o sujeito entrega a causa a Deus denegando sua implicação na verdade que, como causa, só é revelada no julgamento final. Na ciência, a verdade está foracluída e o sujeito, sendo seu efeito, é também foracluído. (...) trata-se de um querer nada saber sobre a verdade que Lacan declina com Freud em mecanismos de defesa: recalque (*Verdrängung*), denegação (*Verneinung*) e foraclusão (*Verwerfung*) (QUINET, 2009, p. 31).

No que constitui o discurso do mestre, qualquer posição de sujeito fica recalcada, denegada ou foracluída, e em especial à ciência, “a verdade do sujeito, no caso, o desejo do cientista, não interessa, e sim a causa formal”, a ideia ou o modelo. No discurso científico, como exemplo, o sujeito do inconsciente está “foracluído” ou suturado pela racionalidade científica.

Leite (1994, p.33) esclarece que “os termos sutura e foraclusão se referem, neste contexto, ao esquecimento inescapável ao qual se condena a contingência quando de sua escrita científica na ordem da necessidade. É na dimensão da radicalidade deste esquecimento que se pode compreender a categoria do impossível na teoria de Lacan”. Dito de outra maneira, a hipótese do inconsciente constitui uma forma de lidar com aquilo que afeta o discurso científico, justamente naquilo que lhe escapa, como exemplo, os efeitos simbólicos inconscientes, que causa um furo no

saber, mas, uma vez foracluído, retorna na dimensão real como sintoma, como fracasso, como impossível do simbólico. Em suma, o real retorna como fracasso do simbólico.

Em outro contexto, Zizek (2011) também comenta sobre o enquadre neutralizador que o discurso científico produz ao sujeito, gerando um discurso totalmente “dessubjetivado” - sem sujeito:

Não podemos esquecer que a ciência, para Lacan tem *status* de “conhecimento no real”: a linguagem da ciência não é linguagem do engajamento subjetivo, mas sim a linguagem privada de sua dimensão performativa, a linguagem dessubjetivada. A predominância do discurso científico, portanto, provoca o recuo, a suspensão potencial da própria função simbólica como metáfora constitutiva da subjetividade humana.

Lacan compara, no *Seminário 7 A ética da psicanálise* (1959-60/1997), o estatuto sublimatório das ciências, das artes e das religiões com os mecanismos de defesa da paranoia, da histeria e da neurose obsessiva, respectivamente, afirmando que a arte, a religião e a ciência estão correlacionadas a essas três formas de funcionamento psíquico.

Assim, ele introduz o discurso da ciência, na ordem da estrutura da paranoia, uma vez que esta opera de modo semelhante, por meio da foraclusão, promovendo o apagamento do sujeito. Portanto, na medida em que o discurso da ciência é originário do discurso da filosofia, Lacan atesta o “pleno valor o termo empregado por Freud a respeito da paranoia e de sua relação com a realidade psíquica – *Unglauben*²⁷ (*Ibid.*, p.163). A causa da ciência, na busca por solucionar sua desconfiança frente ao real, alicerça-se na construção de seu objeto, na crença do saber produzido pela ciência, como verdade absoluta e universal, mas, que por ser da ordem imaginária e ideal, nega a própria Coisa. Lacan enfatiza:

O discurso da ciência rejeita a presença da Coisa, uma vez que em sua perspectiva se delineia o ideal do saber absoluto, isto é, de algo que estabelece, no entanto, a Coisa, não a levando ao mesmo tempo em conta. (...) O discurso da ciência é determinado por essa *Verwerfung*, e é provavelmente por isso – que o que é rejeitado do simbólico reaparecendo, segundo minha fórmula, no real ... (*Ibid.*, p. 164).

De outro modo, para a psicanálise, o lugar destinado à verdade está marcado por uma barra, que opera a divisão constitutiva da estrutura subjetiva e a impossibilidade de um saber-totalidade. Assim, a verdade sob efeito da divisão estrutural delimita um lugar, cuja função precipita um lugar de ordem, de mandamento, em todos os discursos. Quinet (2009) argumenta

²⁷ Descrença, desconfiança, dúvida. É justamente a dúvida sobre o objeto que é denegada, ela é inexistente, a psíquica estrutura cria imaginariamente seu objeto como real, sem fissuras ou furos sobre sua substancialidade e veracidade.

que é justamente ao colocar a verdade como causa, que Lacan opera a diferenciação entre a prática analítica e as demais práticas sociais sustentadas por meio do discurso do mestre.

Na perspectiva do apagamento do sujeito e da criação de um imaginário onipotente e onisciente, a ciência ocupa o lugar de desejo, “aquela que vocês veem, por ora, galopar tão alegremente, e efetivar toda espécie de conquistas ditas físicas” (LACAN, 1959-60/1997, p. 388). Devemos advertir, ainda, que a tentativa de abarcar o real da psicanálise por parte do discurso científico resulta, também, em um “desconhecimento sistemático” disso que se denominaria de “ciência do desejo”, no âmbito das ciências humanas. Lacan afirmava, inclusive, que tal “ciência do desejo” teria dificuldades de se inscrever por meio do discurso científico, a não ser permanecendo como o avesso da ciência.

Na conclusão de seu seminário sobre a ética da psicanálise, diz sobre o lugar de desejo que a ciência ocupa, atualmente:

A organização universal tem de lidar com o problema de saber o que vai fazer com a ciência na qual se prossegue manifestamente algo cuja natureza lhe escapa. A ciência ocupa o lugar do desejo, não pode tanto ser uma ciência do desejo senão sob a forma de um formidável ponto de interrogação, e certamente não sem um motivo estrutural. Em outros termos, a ciência está animada por algum misterioso desejo. O futuro nos revelará isso... (*Ibid.*, p. 389).

Lacan faz menção ao desejo de domínio, enquanto domínio velado, tais como alguns exemplos do avanço de áreas como as da tecnociência, da biogenética e cibernética, com vistas à construção do inumano - ideal que representa a robótica humana-, que tem representado a metáfora mais concreta da “máquina humana”, como atestam os avanços da relação entre a neurobiologia e a cibernética. Paralelamente, conforme enunciado no discurso do capitalista, critica o enorme incentivo econômico voltado à produção de um capitalismo científico-tecnológico, que confere domínio à tecnocracia das sociedades de consumo, por meio da produção de novos objetos, novos produtos e novidades - como legítimos objetos causa de desejo, como promessa de satisfação, gozo, felicidade. Será justamente nesse plano, que a política será inscrita pela letra lacaniana, no rol das modalidades do discurso do mestre, tais como o discurso da ciência e do capitalismo, entre outros, metáforas produzidas em torno do poder e do domínio, e desse saber que os sustenta e os impulsiona. Lacan considerou que a ideia de que o saber possa se constituir uma totalidade era “imaneente ao político como tal”.

... o fato de que a ideia de que o saber possa se constituir uma totalidade é, por assim dizer, imaneente ao político como tal. Sabe-se disso há muito tempo. A ideia imaginária do todo tal como é dada pelo corpo – como baseada na boa forma da satisfação, naquilo que, indo aos extremos, faz

esfera -, foi sempre utilizada na política, pelo partido da pregação política. O que há de mais belo, mas também de menos aberto? E o que parece mais com o fechamento da satisfação” (LACAN, 1969-70/ 1992, p. 29).

Sendo da ordem de um saber absoluto, a política também opera o apagamento do sujeito, o qual retorna como real não simbolizado: o mal-estar na política.

O mal-estar na política: o inconsciente é a política

O desenvolvimento da psicanálise tem demonstrado que todo processo de socialização implica o processo particular de constituição pulsional do indivíduo; Freud escreveu que “a psicanálise estabeleceu uma estreita conexão entre as realizações psíquicas de indivíduos, por um lado, e de sociedades, por outro, postulando uma mesma e única fonte dinâmica para ambas” (FREUD, 1913/1996, p. 187), ou seja, que a sociedade e suas instituições possuem a mesma origem: os conflitos pulsionais envolvidos na estruturação do funcionamento psíquico e a busca de soluções e condições para uma socialidade civilizada. Freud diz,

Todo o curso da história da civilização nada mais é que um relato dos diversos métodos adotados pela humanidade para ‘sujeitar’ seus desejos insatisfeitos, que, de acordo com as condições cambiantes (modificadas, ademais pelos progressos tecnológicos) defrontaram-se com a realidade, às vezes favoravelmente e outras com frustração (*Ibid.*, p. 188).

Nessa perspectiva, as produções dos seres humanos (mito, religião, Estado, instituições, ciência, justiça, leis, política etc.) são tidas como esforços possíveis que a humanidade realiza na tentativa de equacionar a (in)satisfação de seus desejos e pulsões, o que equivale à busca de soluções possíveis da convivência humana com seu “mal-estar”, no estabelecimento de laços sociais e socialidades possíveis.

Por cultura, Freud (1927/1996d) destacou duas dimensões fundamentais, estabelecendo as correlações existentes entre tais dimensões:

A civilização humana, expressão pela qual quero significar tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais – e desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização –, apresenta, como sabemos, dois aspectos ao observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível (FREUD, 1927/1996d, p. 15).

A produção cultural inscreve-se como sintoma da condição humana, ou seja, como formação de compromisso entre o indivíduo e a sociedade, representada pela conjugação

existente entre o sujeito pulsional e as maneiras pelas quais ele evoca imaginariamente e simbolicamente a si próprio na cultura e no real da existência, como possível promessa de satisfação e gozo.

As duas tendências da civilização não são independentes uma da outra; em primeiro lugar, porque as relações mútuas dos homens são profundamente influenciadas pela quantidade de satisfação pulsional que a riqueza existente torna possível; em segundo, porque, individualmente, um homem pode, ele próprio, vir a funcionar como riqueza em relação a outro homem, na medida em que a outra pessoa faz uso de sua capacidade de trabalho ou o escolha como objeto sexual; em terceiro, ademais, porque todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal. (...) A civilização, portanto, tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa (*Ibid*, p. 15-16).

Freud partiu da concepção de que o funcionamento psíquico visava um único objetivo, a busca de satisfação, buscando diminuir todas as tensões produzidas por suas necessidades internas e externas (princípio de prazer-desprazer). Ao mesmo tempo em que afirmava o imperativo do princípio de prazer, ele afirmava que tal objetivo era impossível e estava fadado ao fracasso, devido ao antagonismo e à contradição existentes entre os impulsos inconscientes e as restrições culturais, que implicam o funcionamento psíquico a partir do princípio da realidade²⁸. Nessa lógica, a psicanálise reforça a ideia de que a educação pode auxiliar no processo de desenvolvimento psíquico, na medida em que ela pode ser descrita como um “incentivo à conquista do princípio de prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade”, ou das transformações que passam o Eu (ego), de “ego-prazer” para “ego-realidade”. Mas, “para esse fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores como recompensa; e falha... (FREUD, 1911/1996f).

A relação entre indivíduo e coletivo foi sustentada pela tese freudiana de que toda psicologia individual também constitui uma psicologia social; pressuposto apresentado no livro *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921/1996e), em que Freud apresenta a articulação entre os processos sociais e coletivos e os processos relativos ao narcisismo do eu e seu ideal (ideal do eu), este último que investe a figura do líder como objeto de identificação por parte das multidões. O princípio que leva os grupos a se identificarem com a figura do líder possui sua fonte libidinal, como confere a transferência amorosa, sendo que, sua dimensão de morte e ódio passa a ser

²⁸ As noções de princípio de prazer e de realidade foram aprofundadas em *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (FREUD, 1911/1996f), e consiste numa das características centrais do aparelho psíquico proposto por Freud.

deslocada para os demais que não possuem as mesmas identificações narcísicas, alvo de preconceito, discriminação, segregação e extermínio. Plon (2002) comenta que,

Na medida em que a política diz respeito essencialmente ao que é da ordem do coletivo, talvez seja, preciso atribuir que tipo de perturbação ou mal-estar que parece acometer o escrito freudiano quando dela se trata disto a esse obstáculo fundamental constituído pela questão da articulação do campo da psicologia individual com o da psicologia coletiva (...). A psicologia individual se torna aí, “...de imediato, simultaneamente, psicologia social” pelo simples fato da intervenção do outro que entra em cena regularmente como modelo, objeto ou adversário, a oposição entre esses dois campos sendo a partir daí substituída por uma outra, aquela que coloca face a face os fenômenos sociais de um lado e os processos narcísicos de outro (PLON, 2002, p. 148-149).

Para Plon, Freud nunca demonstrou desinteresse pelos processos políticos; sua preocupação com a “coisa política” emergiu por meio de “alusões, metáforas ou perífrases” em diversos textos de sua obra, principalmente em *Totem e Tabu* (1913/1996h) *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921/1996e) e em *O mal-estar na cultura* (1930/1996c). Como explica este autor, “encontramos desdobramentos e observações suscetíveis de abrirem o caminho para uma reflexão teórica, que teria, por objeto, a prática política e algumas de suas características” (PLON, 2002, p.148).

É sim, entre outras coisas, de política que trata *Psicologia das massas e análise do eu*, como atesta a continuação da obra sob forma de uma teorização das modalidades de constituição e funcionamento dessas “massas artificiais”, organizadas em torno de um líder colocado em lugar de ideal do eu pelos membros da massa. No que diz respeito a essa teorização, vários comentadores chamaram atenção para o fato que ela seria o modelo dos regimes que vieram ser chamados de “totalitários”; Jacques Lacan, por sua vez, viu aí uma antecipação das “organizações fascistas”, mas todos parecem ter ignorado uma nota de Freud, em que chamava a atenção para o “laço socialista” suscetível de substituir o laço religioso enfraquecido, prova de sua clarividência para a experiência que vinha se desenvolvendo naquele momento no leste da Europa (PLON, 2002, p.150).

Em *O mal-estar na civilização*, um dos mais importantes trabalhos sobre o tema da cultura, Freud apresentou-se ainda mais cético quanto aos progressos sociais, científicos e culturais, afirmando ser o mal-estar uma condição inerente ao processo civilizatório e à organização das sociedades, referindo-se ao mal-estar como condição à economia libidinal do psiquismo. Freud reconhecia que, historicamente, a busca de satisfação - hoje o que poderia ser o equivalente ao “direito a felicidade” ou ao “bem-estar social” - representava um significativo ordenador das relações entre os indivíduos. No entanto, alertava que o investimento libidinal necessário à constituição social - junto com sua promessa de felicidade, segurança e proteção - pressupunha a impossibilidade plena de sua satisfação, via repressão, recalque ou sublimação de pulsões poderosas, e, portanto, que tal empresa estava fadada ao fracasso. Essa operação implica

a renúncia de impulsos humanos por meio de complexos processos psíquicos²⁹, mas que, por falharem no seu intento, retornam como mal-estar. Assim, a civilização impõe ao sujeito uma renúncia pulsional, que por sua vez retorna como mal-estar da civilização.

Como um dos efeitos dessa condição, subproduto dessa operação de renúncia, retorna como sintoma: na dimensão social reflete a hostilidade às relações sociais, como resposta à “frustração cultural” e, na dimensão individual retorna como sentimento de culpa e necessidade de punição, objetivando-se na posição masoquista do Eu frente a um Supereu vingativo e ameaçador. Quinet (2009, p. 47) comenta que, tal “renúncia é o que permite que haja civilização, o que é renunciado retorna, e retorna sob a forma de supereu, manifestando-se em cada sujeito como sentimento de culpa – uma das manifestações da pulsão de morte -, ou seja, retorna justamente daquilo que é rejeitado pela civilização”.

A “coisa política” emerge no texto freudiano, segundo Plon, como

formulações que apresentam a peculiaridade de pôr o acento muito menos sobre a vertente filosófica de uma abordagem política, vertente prioritariamente preocupada com as questões abstratas das formas de Estado e dos regimes possíveis assim como pelos valores que elas põem em jogo, do que aquele, muito concreto, da prática política, que se prestaria melhor a uma abertura da dimensão psíquica da política (PLON, 2002, p.156).

Freud sustentou que a educação, assim como, a política e a psicanálise eram profissões ou práticas impossíveis (FREUD, 1925/1996b). Ele as designou como as três profissões impossíveis – educar, governar e curar -, uma vez que a dimensão do desejo escapa a toda tentativa de normatização, controle racional e consciente do ser humano³⁰.

Goldenberg (2010) esclarece que “é menos o ‘ser’ que o ‘fazer’ que chama atenção do dito espírituoso de Freud, quando da escolha de três verbos, em vez de três substantivos (governar, educar e curar), enfatizando seu interesse sobre a prática de tais ofícios.” Com relação aos ofícios impossíveis, o autor argumenta:

E o adjetivo “impossível com que qualifica o trabalho dos políticos (mas também dos professores, médicos e o próprio, do psicanalista) não vem aí anunciar-lhes a impotência. Ao contrário, em que pese o contra-senso, “impossível” indica as condições de possibilidade dessas tarefas. Eis a diferença entre dispor a alcançar um ponto preciso ou aproximar-se dele de modo assintótico, sem esperar chegar mas também sem perdê-lo de vista. Essa espécie de “núcleo utópico”, no caso da política, pode ser a causa da vertigem que nos leva a procurar a mão do Salvador da Pátria, ou à

²⁹ Referem-se, basicamente, as fases de desenvolvimento psicosssexual; o narcicismo; o recalque; o complexo de Édipo; o complexo de castração, entre outros.

³⁰ Millot (2001), por exemplo, em *Freud o antipedagogo*, salienta que o ato educativo retrata uma tarefa impossível devido a função do desejo, que permeia toda relação professor e aluno, representando a dimensão inconsciente presente nesse ato.

aspiração positivista de uma previsão exata do nosso destino. Com efeito, se no passado o político era da ordem do divino ou do mágico, no presente é confinado às decisões técnicas dos peritos da probabilidade ou entregue nas mãos de místicas personalidades carismáticas (GOLDENBERG, 2006, p. 8).

Assim, ao colocar o acento na prática política, Freud evitou seguir as compreensões existentes em sua época, as quais considerava como resistências e obstáculos para uma nova leitura da relação do indivíduo com seu meio social. Para ele tais compreensões tratavam sempre da mesma forma a dimensão psíquica da política, a saber, a partir do entendimento das figuras carismáticas evocadas por meio das expressões tais como o “grande homem”, “carisma” e “dominação carismática”, cujas bases encontram-se na sociologia e psicologia de sua época: “... o que nos é oferecido como explicação por autoridade em sociologia e psicologia de grupo é sempre a mesma coisa, embora receba diversos nomes: a palavra mágica ‘sugestão’” (FREUD, 1921/1996, p. 99).

Seguindo a letra freudiana, Lacan também partia do princípio de que o mal-estar é estrutural à civilização, sem conciliações perenes e estáveis, estando presente como manifestação do gozo real do corpo nos laços sociais. Para Quinet (2006), Lacan segue a tese de Freud em *O mal-estar na civilização*, afirmando que a base da civilização se sustenta por meio do discurso do mestre, cuja função é impor a regulação do gozo do outro, podendo dizer que o mal-estar está presente nos laços sociais, sendo estes expressos nos “atos de governar e ser governado, educar e ser educado”, além dos atos de analisar e fazer desejar, como destacado por Lacan, na teoria dos discursos.

Podemos dizer que o enunciado lacaniano “Eu nem digo que a política é o inconsciente, mas simplesmente que o inconsciente é a política” (LACAN, 1967 Apud PLON, 2002, p. 161) adquire toda sua materialidade. Para Lacan a linguagem não é algo imaterial, pois a existência do significante implica sua substância ou propriedade material. Assim, dizer que o “Inconsciente é a política³¹”, alinha-se a uma outra definição de inconsciente, cuja ênfase não afirma mais a ideia de algo privado, particular e fechado no íntimo de cada um, para pensar na dimensão política como o Outro, que está implicado na estruturação do sujeito dividido.

Nesse caso, dizer que o consciente é político pode ser compreendido em relação particular a sua noção de linguagem, na qual o exterior está manifesto no interior e vice e versa – “o inconsciente está estruturado como linguagem”; depois: “a linguagem é a condição do

³¹ Tal passagem foi enunciada em *A lógica do Fantasma*, Seminário inédito de Jacques Lacan, sessão de 10/5/1967.

inconsciente”; e, enfim: “O inconsciente é a condição da linguística” (ROUDINESCO, 1994, p.280). A psicanálise informa que todo fora, somente possui existência a partir do interior, consequência decorrente da lógica do funcionamento do significante, ressignificando, portanto, as noções de público e privado.

Assim, Lacan repousa seu enunciado na existência do Outro da fala e da linguagem, que marca o corpo, demonstrando que no aparelho psíquico do indivíduo tem sempre um Outro, que marca a inscrição de um terceiro elemento na relação, cuja essência é a própria condição de linguagem para o ser, o que surge desse processo será o sujeito dividido pela própria estrutura psíquica. Isto revela que toda constituição e funcionamento psíquicos não são autônomos, suficientes e independentes da “realidade externa”, uma vez que toda subjetivação implica a operação da linguagem – representando a inscrição do indivíduo no mundo humano, daí que a humanização para a psicanálise retrata essa passagem do plano meramente biológico para o plano civilizatório habitado pela palavra, que pode ser compreendida tanto como alienação ao significante do desejo do Outro, que implica o enunciado “o desejo é o desejo do outro”, quanto à separação desse desejo por meio da incidência da dialética do desejo em torno do objeto *a* e suas determinações sócio-históricas.

Dessa operação dialética, tem-se a “identidade simbólica”, expressando a dimensão imaginária no plano da ocorrência simbólica no mundo social, como identidade posta pela relação especular que o eu adquire em relação ao grande Outro, enquanto “ideal do Eu”. Esse outro que, conforme afirmou Freud, serve de imago, modelo, objeto, apoio ou obstáculo e foi apresentado, no contexto dos seminários lacanianos, por outra enunciação: “o inconsciente é o discurso do Outro”. Martinho (2011) auxilia-nos na compreensão do contexto de seu enunciado:

O desejo inconsciente enquanto discurso do Outro antecipa a fórmula “o inconsciente é a política”; antecipa ainda mais o “Discurso do Amo”, que Lacan enuncia em Maio de 1968. Este serviu para dizer aos contestatários que, por mais justa que fosse sua revolta contra o regime gaullista e o capitalismo, esta não devia fazer esquecer que o inconsciente que governa toda a gente, que é ele o verdadeiro Amo ou Senhor.

Portanto, o mal-estar na política emerge como o real do inconsciente, sobredeterminando as práticas sociais. Nesse sentido surge o discurso do domínio, que revela todo poder existente em torno do discurso do mestre, em torno da função estruturante do significante para a subjetivação. O mal-estar na política também remete ao efeito estrutural, que a regulação da linguagem faz com relação ao gozo. Quinet (2010, p. 48) ajuda nessa passagem: “Cada discurso é

uma forma de absorver o gozo, de articular esse gozo com a linguagem. Daí que toda política, derivada de um discurso, visa regular os modos de gozo para que haja laço social, uma vez que a civilização exige a renúncia pulsional”. No entanto, como tal absorção do gozo pela linguagem não é plena³², sobra sempre um resto desse excesso de gozo, como refugio, rebotalho. Esse resto transborda e se expressa como o real do corpo no simbólico, justo por ser impossível anular todo gozo. De outro modo, na modalidade lógica do real, o inconsciente emerge como articulação entre um desejo singular e um discurso, que é sempre social, ou seja, estruturado por laços sociais que possuem sua função determinada por regras de linguagem formalmente enunciada como discurso, conforme apresentado, no próximo item.

Aqui fica explícita a aproximação que faz Lacan à política, enquanto discurso do poder, discurso do mestre, revelando esse “mais gozar” produzido pelo mecanismo psíquico em sua extensão pulsional. Acreditamos que, na perspectiva que o “inconsciente é a política”, também é possível trabalhar com a ideia de uma dimensão inconsciente da política, que remete a uma *política da pulsão*, na medida em que delineia e anuncia um saber sobre a dimensão psíquica da mesma. Tal dimensão, da política da pulsão, está colocada ao se considerar que todo laço social implica uma regulação de gozo, o que não é o mesmo que dizer sobre uma outra ideia, a dimensão da *pulsão política*, que como avesso de uma possível inclusão da pulsão nos debates políticos, implica a pulsão de poder, do gozo.

Essa questão lançada pela psicanálise foi tratada a partir da articulação entre a ética e a política, conforme Lacan trabalhou no texto *Kant com Sade* (1963/1998d), análise decorrente dos ideários da Revolução Francesa, dentro de um sistema de total igualdade, ou distribuição equitativa. O gozo como descarga, satisfação absoluta e dimensão ruptível da coesão social surge como *pulsão política* que é o avesso da via não satisfatória do laço social, e se inscreve como a outra face dos ideais da revolução francesa: “distribuição igualitária do gozo, equivalente ao ‘direito ao gozo’” (QUINET, 2009, p.46).

Nesse momento, uma breve digressão ao conceito de gozo se faz necessária. Embora Freud tenha tratado da noção de “princípio de prazer”, será Lacan que materializa o conceito de gozo. Ele introduziu a noção de gozo, enquanto marca de uma diferença radical, quando

³²De modo contrário, para a psicanálise, a estrutura da psicose é semelhante e/ou o equivalente a linguagem na sua dimensão totalizadora ou “plena”, na qual um significante está “colado” ao significado e representa a coisa como real, absoluto. Na psicose não há dúvida, a coisa é de verdade, a linguagem, na sua forma mais instrumental, pode ser pensada a partir da psicose como a palavra representando o real como verdade.

comparada ao prazer e à satisfação obtidos pelas vias libidinais do desejo de cada um. Na teoria de Lacan, a noção de gozo está relacionada ao corpo, ao enlace que marca o real do corpo e o precipita no conjunto do funcionamento psíquico. A raiz do gozo está fundamentada na pulsão de morte, que indica a existência de uma satisfação que vai além do princípio de prazer, marcando exatamente a ideia apresentada por Freud em *Além do princípio de prazer* (1920/1996g) e que Lacan tratou no Seminário 20: *Mais, ainda* (1972-73/1985) – aparelhando-se com as ideias de Freud, reiterando que o princípio de prazer está a serviço da pulsão de morte.

Na leitura proposta, a dimensão do gozo é associal e assimétrica à dimensão do desejo, a qual é compartilhável e marcada pelo impossível da completude e satisfação total. Já o gozo vem representar a descarga psíquica que busca a satisfação plena e absoluta, que é contrária à noção de laço social, marcando a suspensão dos mesmos e das mediações simbólicas que regulam as pulsões. Já o desejo busca as vias possíveis de satisfação, balizado pela falta, ou pelo impossível de toda satisfação, que retrata ser o avesso da completude, da satisfação plena e absoluta.

Nessa perspectiva, Lacan compara os ideais de igualdade e liberdade da Revolução com a República sadiana, como o “direito ao gozo” ou “distribuição igualitária do gozo”. Lacan afirma que o ideal de felicidade, enquanto uma “harmonia sem rupturas com a vida”, equivale ao gozo no nível de Sade, um gozo pleno, signo de “terror e prazer”, conforme Freud observou no relato sobre os sonhos do caso do “Homem dos Ratos”. De fato, o campo do gozo, como uma irrupção do real, encontra na rede simbólica sua contenção por meio das regras e leis da linguagem. Nessa lógica, a Lei da linguagem é que sobredetermina a lei jurídica, conforme pressuposta na noção de sujeito de direito, ao mesmo tempo em que este último informa o estatuto de direito ao sujeito de desejo.

A política, portanto, pode ser considerada como uma das principais formas que cobrem a ordem simbólica, tendo efeitos decisivos sobre o ser e a subjetividade. A “política da pulsão” não é da ordem de uma espécie de “pulsão política”, de fascínio pelo poder e pelo domínio, mas retrata justamente seu oposto, uma política que possa ser pensada a partir da inclusão da ordem do impossível nas relações e práticas sociais. Esse impossível surge na interseção com o real, ou seja, pela impossibilidade de satisfação completa, de completude, de felicidade, de bem-estar, em suma, enquanto desejo.

A abordagem da política, no sentido pleno da palavra, a partir da psicanálise, implica pensar as leis de convívio, incluindo a dimensão pulsional, ou seja, a fundação sexual da

humanidade e seu sujeito pulsional ou libidinal. Quinet (2009, p. 46) destaca que, essa abertura possibilita um deslocamento no sentido do discurso da política, quando pensada a partir da ética da psicanálise:

Vê-se aí delimitada uma posição entre serviço dos bens, de um lado, e o desejo, do outro. É nesse contexto que Lacan cita Mazarin, “um dos raros homens políticos que funcionam na política francesa”, que dizia: “A política é a política, mas o amor permanece o amor”, mostrando então uma disjunção entre a política a serviço dos bens (que depois Lacan apontará como discurso do capitalista) e o desejo.

A oposição entre as pulsões de vida e morte, Eros e Tânatos, respectivamente, surgem como polarização no horizonte do ordenamento da política da felicidade e da política do desejo. Essa última que não se confunde com o desejo materializável por meio dos objetos de consumo, pois se trata de um objeto libidinoso impossível da ordem estruturante do sujeito, mas que encontra nos objetos culturais seu substituto.

No Seminário 7, parte XXII *A demanda de felicidade e promessa analítica* (1959-60/1997), Lacan apresenta sua oposição frente a essa noção de felicidade, comparando-a ao gozo total, como uma ilusória promessa de satisfação plena. Lacan faz essa análise justamente no momento histórico em que a felicidade tornou-se uma questão política, mostrando que a ética da psicanálise é uma ética do desejo – uma “política da falta”, que não se confunde com a satisfação oriunda de uma política fundada nos serviços dos bens, e de acesso ao mercado do desejo, em que se transformou a promessa fundada no Estado de Bem-Estar.

Não é culpa da análise se a questão da felicidade não pode articular-se de outra maneira atualmente. Direi que é na medida em que, como o diz Saint-Just, a felicidade tornou-se um fator de política. É pelo fato da entrada da felicidade na política que a questão da felicidade não apresenta, para nós, como possível a solução aristotélica, e que a etapa prévia se situa no nível da satisfação das necessidades para todos os homens (LACAN, 1959-60/1997, p. 350).

Lacan refere-se ao político Saint-Juste, que cunhou a famosa frase “*A felicidade é nova na Europa*”, como o primeiro a afirmar que “*A felicidade tornou-se um fator da política*”, frase a qual Lacan vai referir-se da seguinte forma “*Não poderia haver satisfação de ninguém fora da satisfação de todos*”. Lacan compreende que essa perspectiva possui como horizonte a noção do Estado universal, que não contabiliza a noção de desejo com a lógica da produção de serviços e bens, que operam na lógica do mercado, mesmo que se “introduzem um termo como o de Estado universal concreto, o que não quer dizer nada além de supor que as coisas mudarão no nível

molecular, no nível da relação que constitui a posição do homem diante dos bens, uma vez que até agora, seu desejo aí não se encontra” (LACAN, 1959-60/1997, p. 382).

Surge com toda força o ponto de oposição entre o desejo e a felicidade, que Lacan faz perceber como um limite às demandas de felicidade:

essa definição se opõe ao desejo, ou seja, quem escolhe a via do desejo não escolhe a via da felicidade (compreendida nesse sentido). O desejo do analista é um desejo advertido, porque o analista não pode desejar o impossível, que está implícito justamente nessa definição de felicidade. O impossível é essa “concordância sem rupturas com a vida” – como se pode ter uma vida sem rupturas? Nesse “não poder desejar o impossível” a falta já está implicada. Essa política da falta é o que corresponde à ética do desejo. Podemos então dizer: a ética do desejo é a política da falta (QUINET, 2009, p. 46).

Dessa forma, Lacan indica que, no horizonte da política universal não se encontra o desejo, mas seu oposto, a ilusória promessa de satisfação e felicidade plenas, sem rupturas, que opera como uma fantasia paranoica. Depreende-se que, tal dimensão política reforça a indiferença pelo outro, na medida em que a “satisfação de todos” implica o imperativo categórico “Goze!”, considerando o outro, como um obstáculo a ser desviado ou segregado, para realização plena do gozo.

Dito de outro modo, a psicanálise não propõe a “justiça distributiva do gozo”, conforme salientou Quinet (2009), pois o gozo não pode ser dividido.

E se fosse quem repartiria? O gozo distribuído equitativamente levaria cada um ao direito de gozo sobre o outro - o gozo para todos – como na república sadiana, com a abolição do particular de cada um e o império do imperativo do supereu, que é o empuxo ao impossível. Não é isso que está em jogo na política da globalização? (*Ibid.*, p. 36-37).

Diz Lacan, que a satisfação para todos é justamente o caminho da intolerância e segregação da diferença, da incapacidade de suportar o “fora” da satisfação, que implica a dificuldade de lidar com a diferença, na medida em que, parafraseando Lacan, “alguém fora da satisfação de todos” está condenado à segregação, devido ao desejo do outro que emerge como risco a própria satisfação, na lógica do gozo solipsista.

O Outro como biopolítica do gozo, como exemplo a política da saúde, goze menos na meia idade para gozar mais e melhor ao longo da vida e por mais tempo. Há até um constructo científico que promete mensurar a Felicidade Interna Bruta (FIB), um novo indicador sistêmico desenvolvido no Butão, com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que atrai atenção cada vez maior dos políticos em volta do mundo, para medir o gozo em forma de felicidade. Podemos dizer que, embora o efeito seja imprevisível, o Estado

Universal corresponde à estrutura que coloca em ato o discurso do “direito ao gozo”, oferecendo uma nova forma de controle social que é exercido sobre a dimensão concreta das sensações corporais e das necessidades elementares, gerando um amplo campo de serviços de bens.

Na psicanálise, à condição plena de satisfação, como exemplo, temos as noções de felicidade e justiça, que fundamentam os Estados de Bem-Estar na oferta de “serviços dos bens, operam de forma paradoxal, como apagamento do sujeito do desejo, justamente pela oposição excludente que determina a pulsão de morte, por meio do “direito ao gozo” imposto como o Outro para o supereu, funcionando como imperativo categórico do sujeito: Goze! Goze mais e melhor! Goze tudo que você tem direito! Mas, quem sabe é quem goza por você?

O “direito ao gozo”, não seria esse o enunciado implícito, na atual sociedade de consumo, cujos objetos e produtos acabam por passar por um deslocamento da produção de massa para a “personalização” do produto, como promessa inefável desse gozo supremo de satisfação e bem-estar, ou como direito subjetivo alienável?

Podemos, inclusive, indagar que a ideia de universalidade proposta pelo enunciado da política, tal como o significante “um direito de todos”, não resolve ainda os conflitos pulsionais de cada indivíduo, ou seja, como sujeito de desejo, que precisa lidar com seu mal-estar de modo singular. Assim, a universalidade teria que considerar, também, seu avesso, a particularidade, o singular e a diferença. Lacan sugere que o desejo está fora dessa noção de Estado Universal, ele afirma:

Uma parte do mundo orientou-se resolutamente no serviço dos bens, rejeitando tudo o que concerne à relação do homem com o desejo – é o que se chama de perspectiva pós-revolucionária. A única coisa que se pode dizer é que não parecem se dar conta de que, ao formular as coisas desse modo, só fazem perpetuar a tradição eterna do poder, ou seja – *Continuemos trabalhando, e quanto ao desejo, vocês podem ficar esperando sentados* (LACAN, 1959-60/1997, Grifo do autor, p. 381).

A proposta universal de uma política passaria a considerar a diferença inexorável que estrutura o sujeito, que, por conseguinte, implica a possibilidade de reconhecer o acontecimento do sujeito, enquanto um outro da política, que marca sua impossibilidade, por um lado, e sua existência por meio da linguagem e do simbólico, por outro. É justamente o acontecimento do sujeito, esse efêmero momento simbólico, que será esmaecido com o discurso da política, por exemplo, identificado e enunciado nos discursos científicos do campo de análise e de implementação de políticas públicas como a verdade do fracasso.

...ousaremos pois em definir a política de modo opcional como arte – evitaremos falar de ciência – de organizar e dirigir a coletividade humana, como sendo o conjunto de meios postos em obra para regulamentar as relações entre os indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade juridicamente defina, como designando as diferentes maneiras de governar os homens, ou ainda, de modo igualmente opcional e explicitamente aristotélico, como sendo o arsenal de práticas sociais com a finalidade de se alcançar a “felicidade de se viver juntos” (PLON, 2002, p 156).

Assim, faz sentido colocar a perspectiva de uma política da pulsão, em que a renúncia do gozo, absoluto, solipsista e antissocial, possa encontrar sua própria vinculação libidinal (pulsional) com práticas políticas que promovam e executem as condições necessárias para se estabelecer possibilidades de socialidade, como um caminho possível.

O discurso como laço social

Um ano após os movimentos sociais de 1968, Lacan apresentou, em seu *Seminário 17 – O avesso da Psicanálise* (1969-70/1992), a noção de discurso como laço social, formulando o que ele denominou pelo neologismo “quadrípode” ou seus “quatro improvisos”. Os discursos foram retratados por quatro fórmulas que representam as estruturas dos laços sociais básicos; as relações do sujeito com o outro; a função do objeto *causa* de desejo – *objeto a*; bem como, a posição em que o sujeito se situa em relação à verdade de seu próprio ser, de seu próprio gozo e de seu saber, ou, mesmo com relação aos ideais e fantasias que o orientam a partir de sua injunção simbólica com o real, promovido pelo laço social ou discurso.

Segundo Juranvile (1984, p. 407), a estrutura de discurso proposta por Lacan permite investigar a produção dos laços sociais, os discursos que “constituem a estrutura do mundo histórico, e (...) como cada um se relaciona com a história e o domínio que ela põe em questão (JURANVILE, 1984, p. 407).

No contexto da produção de Lacan, tal seminário descreve instrumentalmente, por meio de conceitos oriundos da lógica, da economia, da física, da linguística e da topologia matemática, a diferenciação do lugar da verdade e do saber, no âmbito da teoria do conhecimento, por meio da explanação sobre discurso do mestre e o discurso do analista, assim como, sucessivamente, aconteceria com os discursos da histórica e do universitário e, posteriormente, com a proposição do discurso do capitalismo, dois anos mais tarde.

Na introdução do Seminário, o psicanalista francês faz questão de agradecer as autoridades da Escola de Altos Estudos, especialmente o Sr. Decano da Faculdade de Direito, pelo préstimo da instituição em ceder um lugar para seu ensino. De acordo com a noção de

estrutura, Lacan enuncia que “os lugares pré-interpretam”, concluindo ser o momento e o local exato, a Faculdade de Direito, da abordagem sobre o estatuto jurídico da psicanálise. O seminarista diz que aguardava a presença dos normalistas, os estudantes de Direito, brincando com o título de seu seminário, dizendo ser o direito o avesso³³ da psicanálise.

Não sei se virão estudantes de Direito, mas, na verdade, isto seria capital para a interpretação. Será provavelmente o tempo mais importante (...), pois trata-se este ano de pegar a psicanálise pelo avesso, e talvez, justamente, dar-lhe seu estatuto no sentido chamado jurídico do termo. Isto, em todo caso, sempre teve a ver, e no grau mais elevado, com a estrutura do discurso. Se o Direito não é isso, se não é aí que percebemos como o discurso estrutura o mundo real, onde então será? (LACAN, 1969-70/1992, p. 15).

O estatuto da psicanálise retrata o avesso do Direito, este que é baseado totalmente na crença do sujeito da razão para o qual toda e qualquer normatividade jurídica e biopolítica se dirigem. De modo contrário, ao pensar a psicanálise pelo seu avesso, Lacan enfatiza a dimensão subversiva da psicanálise, o desejo, demarcando, assim, o campo psicanalítico, como aquele distinto das demais áreas do saber, e as diferentes disciplinas que trabalham com a noção de sujeito. Além disso, a universalidade implícita no sujeito de direito, sujeito racional, possui seu avesso na singularidade, que corresponde à ordem do desejo individual, no particular. Desse modo, pode-se inferir que toda inferência psicanalítica recobre a dimensão singular do humano, a qual não se acomoda em nenhuma noção universal, tal como a que se objetiva enquanto ideais, seja de uma política, seja de um ideal pedagógico e/ou educacional etc.

Conforme enunciado, o discurso funda uma função que determina um lugar; o discurso “retrata um lugar e sua função de lugar só pode ser criada pelo próprio discurso, cada um em seu lugar, isto só funciona dentro do discurso (...) toda determinação de sujeito, portanto de pensamento, depende do discurso” (LACAN, 1969-70/1992, p. 144), o que implica os efeitos de linguagem na determinação do ser, ele diz: “Porque somos (...) resultado do emprego da linguagem. Quando digo o emprego da linguagem, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados. A linguagem nos emprega, e é por aí que aquilo goza” (*Ibid.*, p. 62). Em uma passagem de *A coisa Freudiana* (1955/1998c), ele diz:

³³ Podemos dizer que, na obra de Lacan, o termo avesso possui seu uso preciso e indica uma nova topologia que subverte a noção comum de espaço; sem ser utilizado como sinônimo de inverso, contrário ou oposto, o avesso expressa uma superfície em que há uma frente e um verso, um direito e um avesso numa superfície contínua, como é o caso da figura da Banda de Moebius, utilizada pelo psicanalista para indicar uma forma de representação que instaura uma superfície com uma face e uma borda, para designar a relação do significado e do significante, que não cessam de deslizar pelo percurso da fita ou banda. A noção de avesso, portanto, indica uma torção de sentido, expressando a subversão que implica a emergência do sujeito nos discursos instituídos.

Não há fala senão de linguagem lembra-nos que a linguagem é uma ordem constituída por leis, das quais poderíamos aprender ao menos o que elas excluem. Por exemplo, que a linguagem é diferente da expressão natural e que tampouco é um código; que não se confunde com a informação, nem que vocês se agarrem, para sabê-la, à cibernética; e que é tão pouco redutível a uma superestrutura que se viu o próprio materialismo alarmar-se com essa heresia, haja vista a bula de Stalin (LACAN, 1955/1998c, p. 414-15).

Os discursos representam os lugares, cujo Eu é efeito inconsciente; lugar de onde o sujeito fala; não se trata da linguagem entendida simplesmente como comunicação. Trata-se de “*lalangue*”, conforme silogismo criado por Lacan, traduzido como “*alíngua*” para o português, que possui a função de “inscrever” o corpo na linguagem, ou seja, retrata a passagem do plano meramente biológico e imediato do organismo para o plano simbólico, mediado pelo campo da linguagem e da fala, em suma, o mergulho do corpo no mundo da linguagem de onde deve emergir o humano.

O discurso possui “consistência do real”, uma vez que não possui letra sem *alíngua*. Lacan revela, segundo Souza, A. (2003), que há duas estruturas de linguagem, as quais afetam de diferentes modos o sujeito. Ele comenta:

De um lado, a “língua” para os linguistas, para os estruturalistas ou ainda para alguns psicanalistas que o seguiram num certo período de seu ensino. Por definição, corresponde a uma função que é contemplada pela própria dimensão simbólica. Aí, o campo da linguagem, em sua condição mínima, é constituído por elementos simples que se definem através da “pura diferença” de um par de opostos e que se fundamenta e se organiza a partir do signo linguístico. Estes elementos combinam-se, formando cadeias que obedecem a leis rígidas. Mesmo tomando diferentes interpretações, deve-se considerar que neste sentido a “língua” serve para comunicar algo. Quanto à estrutura que é constituída por *alíngua*, embora se possa considerar uma condição também contemplada por uma “diferença” radical entre seus elementos, não se trata de uma posição primária entre eles, nem mesmo numa condição que possa definir o dualismo da estrutura simbólica (SOUZA, A., 2003, p. 95).

A *alíngua* se assemelha à noção de “língua materna”, ou seja, “algo que vem marcar o corpo a partir de uma coalescência do sexual com a linguagem”. Souza, A. (2003) complementa,

Com suas rimas e aliteraões, é um tipo de “lalação” que precocemente se instala entre o infans e o outro materno, e que se desenvolve numa consistência do real. Aqui, não importa o que *alíngua* pode comunicar. O que se trata é de uma propriedade que qualifica, de que ela supõe a existência de sujeitos que são falados e que sofrem os efeitos dessa estrutura languageira...(SOUZA, A. 2003, p. 96).

A noção de discurso ganhou outro sentido com Lacan, distinguindo-se da linguagem corrente que apela para tal significante, como o “discurso das ciências”, o “discurso da filosofia”, o “discurso do Método”, o “discurso de Roma”. A partir de seu ensino, a noção de discurso “deixou de corresponder a uma palavra comum e pôde tomar um outro sentido, não convencional

e capaz de se constituir sem palavras (SOUZA, A., 2003, p. 90). Lacan diz, “são discursos sem palavras, que vem em seguida alojar-se neles”, pois “os discursos em apreço nada mais são do que articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o *status* existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras” (LACAN, 1969-70/1992, p. 158-159). Quinet (1993, p. 182) destaca que,

O discurso não é aquilo que se diz, ou seja, o discurso concreto que se depreende da fala de alguém, nem o discurso como tal como formulam os linguistas, mas um laço social instaurado pelo instrumento da linguagem que determina certas relações estáveis no interior das quais inscrevem-se enunciados primordiais. O discurso para a psicanálise se distingue do discurso para a linguística por incluir um elemento que não faz parte da linguagem, que está fora da cadeia dos significantes, e que é real e portanto não simbólico: o objeto de gozo, causa do desejo.

Por meio das contribuições emprestadas da linguística de Ferdinand de Saussure, e das funções da linguagem de Roman Jakobson, Lacan utilizou-se do signo linguístico Significante/significado (S/s) para articular sua noção de inconsciente e suas operações (metáfora e metonímia), declinando seu “inconsciente estruturado como linguagem”, ou seja, com as mesmas leis e regras, pressupondo que aquilo que atua como fundamental para a constituição desse sujeito (inconsciente) é o significante. Desse modo, “a linguagem é a condição do inconsciente”, um conjunto de regras estruturais da linguagem que moldam a forma de pensamento consciente (LACAN, 1969-70/1992, p.39).

Com a psicanálise lacaniana articulamos a noção de sujeito com a função e presença do significante, como o traço unário³⁴ que advém do Outro, o S₁, o significante-mestre, matriz da identificação simbólica, e o S₂, o significante binário, conforme Lacan diz, presença “donde resulta a emergência disso que chamamos sujeito – em virtude do significante que, no caso, funciona como representando esse sujeito junto a outro significante” (*Ibid.*, p. 11). Pode-se depreender que, tal noção de sujeito deduzível da operação significante é totalmente distinta da noção de homem, pessoa e/ou indivíduo. O sujeito em causa se trata do sujeito tributário ao “objeto a” inconsciente, que se diferencia radicalmente do sujeito cartesiano e fenomenológico. Jorge (2002, p. 23) comenta que, embora o sujeito seja efeito do significante, ele “não pode ser representado integralmente por ele; por isso, surge barrado, dividido, sem unidade possível,

³⁴ Para Lacan, o traço unário consiste na dimensão da própria letra, que fornece o suporte material ao significante, sendo ele o suporte que marca o surgimento do sujeito no psiquismo, na medida em que o traço unário inscreve no real do ser falante a diferença, tal como o nome próprio o distingue de todos os outros seres.

absolutamente heterogêneo ao indivíduo que significa precisamente o *indiviso*, aquele que não se divide”.

Tal ênfase na linguagem remete-nos a sua teorização sobre o Outro, como estrutura de linguagem que precede a existência do sujeito e representa a marca do discurso (dos desejos dos pais, da cultura, da classe social, da mídia e meios de comunicação de massa etc.) frente à emergência da criança no mundo (JORGE & FERREIRA, 2005, p. 44). O campo do Outro, que retrata sua máxima “o inconsciente é o discurso do Outro”, ou seja, constitui-se no registro do simbólico (A). A articulação entre inconsciente e linguagem, promovida pela lógica significante, irá sustentar sua nova noção de inconsciente, no qual o sujeito torna-se efeito da estrutura de linguagem.

Lacan partiu do descobrimento inicial de Freud, que consistia na integração de fenômenos negativos de sentido na linguagem, assim, de acordo com a linguística moderna, Lacan denuncia o caráter “negativo da palavra”, ou seja, a falta de identidade entre a palavra e a coisa, entre o signo e o sentido, que permite que se suponha qualquer coisa nesse lugar.

Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma outra coisa quer se realizar – algo que parece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pelo do termo produzir-se, se apresenta como um achado. É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente (LACAN, 1966/1998b, p.30).

Na estrutura do discurso, o sujeito passa a ser compreendido como interveniente (acontecimento) que incide sobre um campo já estruturado. A emergência do sujeito compreende o momento em que o significante (S_1), enquanto unidade mínima do conjunto, intervém no campo já constituído de outros significantes do sistema (S_2 , S_3 , $S_4...$), fazendo surgir, conseqüentemente, o sentido; efeito da articulação entre os significantes que produz o processo de significação (JORGE & FERREIRA, 2005).

Com esse pressuposto, Lacan caracteriza a rede significante como dimensão sincrônica da linguagem e a rede significado como a dimensão diacrônica da mesma estrutura, ou seja, torna-se possível conhecer as mudanças que ocorrem na estrutura, no sentido que toda mudança tem sua estrutura e sua permanência. Concomitantemente, tal estrutura acolhe também o acontecimento do sujeito como marca do inconsciente. Sobre a rede do significante, Lacan diz

é a estrutura sincrônica do material da linguagem, na medida que cada elemento adquire nela seu emprego exato por ser diferente dos outros; é esse o princípio de distribuição que rege sozinho a função dos elementos da língua em seus diferentes níveis, desde o par da oposição fonemática até

as locuções compostas, das quais é tarefa da mais moderna pesquisa destacar as formas estáveis (LACAN, 1955/1998c, p. 415)

A impossibilidade de acomodar o significado no significante vem justamente desse efeito de passagem que está articulado no deslocamento significante $S_1 \rightarrow S_2, S_3, S_4...$, no processo de significação. Ao definir a dimensão do significado, Lacan afirma que a rede do significado

... é o conjunto diacrônico dos discursos concretamente proferidos, que reage historicamente à primeira, assim a estrutura desta determina os caminhos da segunda. Aqui, o que domina é a unidade de significação, que revela jamais resumir-se numa indicação pura do real, mas sempre remeter a uma outra significação. Ou seja, a significação só se realiza a partir de uma capitação das coisas que é global. (...) Apenas o significante garante a coerência teórica do conjunto como conjunto. Essa suficiência confirma-se pelo recente desenvolvimento da ciência, assim como, pensando bem, vamos encontrá-la implícita na experiência linguística primária (*Ibid.*, p. 415-416).

Deste modo, a comunicação está desde sempre marcada pela impossibilidade do significante coincidir com o significado, ou dito de outra maneira, marcado pela estrutura do real, como negativo, ou vazio significante, por um lado, e pela incidência do gozo na simbolização imaginária do eu, por outro.

Para Lacan, o impossível é a marca da linguagem, a tentativa simbólica de recobrir o real, caracterizada pela incompletude, equivocidade, arbitrariedade e instabilidade, em que consiste toda forma de comunicação humana. Decorre que, toda e qualquer comunicação opera uma dissimetria radical entre o emissor e o receptor, o que não representa ou equivale a interveniência das representações sociais (valores e ideias socialmente e culturalmente atribuídos à interpretação), conforme postulam os estudos que investigam a determinação da linguagem na implementação de política. Na psicanálise, a significação é efeito de uma operação estrutural, e não da representação que o indivíduo estabelece com o objeto, já que não há identidade entre o significante e o significado, mas somente uma relação de tensão, conforme definido ao signo linguístico moderno.



Na lógica significante, o sujeito do enunciado está para o sujeito do EU = consciência, assim como o sujeito da enunciação está para o sujeito do inconsciente. Jorge (2002) comenta:

Foi justo no estabelecimento dessa distinção fundamental que Lacan se empenhou ao longo de todo um ano de seus seminários iniciais: na distinção entre o *eu*, cuja unidade provém do registro do imaginário e da alienação daí decorrente, e o *sujeito*, representado no campo simbólico como dividido, cindido, lugar do conflito e da impossibilidade de obter qualquer unidade. (...). O eu é essencialmente imagem corporal, ao passo que o sujeito é efeito do simbólico, do Outro, da linguagem. O sujeito é ‘o que desliza em uma cadeia de significantes, quer ele tenha consciência ou não de que significante ele é efeito’. É passível de ser representado sim, mas sempre parcialmente, entre dois significantes. Por essa razão, Lacan indica a ambiguidade que está em jogo nessa representação formulando que o sujeito ao mesmo tempo em que é representado, também não é representado. O sujeito ‘não é jamais senão pontual e evanescente, pois ele só é sujeito por um significante, e para um outro significante’ (JORGE, 2002, p. 23).

Tal referência relaciona-se com o sujeito do enunciado (significado) e da enunciação (significante), sendo o primeiro associado ao discurso manifesto, o sujeito das relações sociais, objetivado por suas identidades simbólicas, e, o segundo, ao sujeito da enunciação, esse que é “estranho” em relação ao sujeito do enunciado.

Na releitura do eu freudiano, Lacan o denominou *Moi* (eu imaginário) e, o sujeito de *Je* (eu do desejo). Assim, o Eu imaginário (*Moi*) coincide com o sujeito do enunciado, como ideal imaginado do Outro simbólico, que se opõe ao sujeito da enunciação (*Je*), sujeito do inconsciente. Será justamente a emergência do sujeito do inconsciente que produz o não-sentido, que carece de significação, ao mesmo tempo em que fixa o desejo ao discurso, no interior das leis da linguagem humana. O discurso, de acordo com Lacan, é um recurso da linguagem que fixa, cristaliza a própria linguagem e usa seus recursos para estabelecer os laços sociais entre os seres falantes.

O significante em Lacan não mais equivale à “representação de palavra”, mas sim ao representante - o significante que caracteriza a cadeia de significantes do inconsciente, em que o sujeito emerge dessa relação de um representante para outro significante. Tal definição possui implicações importantes: primeiro, o significado surge como efeito significante e, segundo, a subjetividade é associada à estrutura de linguagem, na qual o sujeito torna-se um falta-a-ser, pois este é definido como a falta de um significante, que somente pode ser pensado a partir da posição que ocupa. Ferreira, N. (2002), também nos ajuda a apresentar uma série de consequências produzidas pela intersecção entre os campos da linguística e da psicanálise:

1. O privilégio do significante em detrimento do significado.
2. O significante é puro *non sense* e não tem relação com o significado, o que equivale a dizer que o significante não significa nada ou pode significar qualquer coisa.

3. A oposição entre significante e significado marcada pela barra coloca o significável submetido ao significante.
4. O que faz parte da própria estrutura do significante é a conexão com outros significantes formando uma cadeia: "O significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame" (LACAN, 1982, p. 43).
5. Só pode haver articulação entre os significantes porque eles podem ser reduzidos a puros elementos diferenciais.
6. A organização dos significantes se faz através de duas operações, que são as mesmas da linguagem: condensação (*Verdichtung*) e deslocamento (*Verschiebung*), cujos efeitos são a metáfora e a metonímia.
7. A ordem do significado é efeito da cadeia do significante e, justamente por isto, é na cadeia do significante que o sentido insiste. A significação não está, portanto, em nenhum elemento particular da cadeia. O deslizamento incessante do significado sob o significante, por ação do inconsciente, não quer dizer que não haja a prevalência de um sentido em jogo. (...)
8. A articulação significante não se produz sozinha, é necessário que haja um sujeito. O significante só pode passar para o plano da significação porque há um sujeito operando a cadeia do significante. Essa relação do sujeito com o significante é denominada de relação fundamental (*Ibid.*, p.115-16 – grifo do autor).

Assim, o significante que determina um sujeito para outros significantes escapa ao sentido - ele é não sentido -, pois é da ordem do inconsciente, produzindo seus efeitos na determinação subjetiva. Em suma, pode-se dizer que, o discurso como laço social está marcado por sua função de lugar, uma vez que o discurso retrata os lugares que concorrem para a interpretação e significação do sujeito, isto é, a partir da posição que ocupa na estrutura.

No Seminário 17, capítulo V, intitulado "O Campo Lacaniano", o saber³⁵ é articulado com aquilo que o sujeito diz sem o saber quem diz: "O sujeito do discurso não se sabe como sujeito que sustenta o discurso. Que ele não saiba o que diz, ainda passa, sempre se o suprimiu. Mas o que diz Freud é que ele não sabe quem o diz" (LACAN, 1969-70/1992, p. 66). Assim, o saber na dimensão inconsciente é retratado como "um saber que não se sabe", pois sua determinação significante está barrada ao sujeito da consciência, apesar de determiná-lo. Essa é uma constatação que Lacan faz, distinguindo o saber do conhecimento, pois o saber é sempre um saber inconsciente. Souza explica que,

...a noção do sujeito que se fundava a partir da topologia do significante não só fez Lacan se opor à ideia de um Saber absoluto como levou-o a considerar a produção do Saber a partir de uma

³⁵ Trata-se de compreender que existe uma diferença radical entre o saber e o conhecimento. Lacan enfatiza o saber como uma operação resultante do sujeito do inconsciente, enquanto o conhecimento pode ser pensado por sua dimensão instrumental, racional, como o conhecimento produzido e acumulado pela ciência e pela Universidade.

incompletude desse “outro significante”. Essa condição veio fundamentar uma outra topologia, agora organizada em torno do objeto [a]. Esse fato linguageiro permite inferir que a rede de significantes [S2], que toma o estatuto do saber inconsciente, não deve ser concebida como existindo previamente nesse outro lugar, mas só se inaugura a partir dessa intervenção do significante do sujeito [S1] sobre esse “buraco em forma de a”, que é a própria estrutura. Dito de outra forma, esse saber sem sujeito, esse “saber que ele mesmo se sabe”, constrói-se a partir da incompletude de um “outro lugar” que tem forma de [a]. Um buraco, que tem uma consistência do real e que, como tal, esvazia-se do gozo desse campo do Outro (SOUZA, A., 2003, p. 91-92).

Segundo Dor (1989), “o sujeito, na verdade de seu desejo, está, portanto, oculto de si mesmo pela dimensão da linguagem. Inversamente, quanto ao desejo do sujeito, isso fala dele em seu discurso, sem que ele o saiba”. Portanto, verificamos a diferença entre o significado, agenciado pelo sujeito do enunciado, e o sentido, esse efeito de enunciação do sujeito, que fala por ele em seu discurso sem que ele o saiba: “o sujeito, na verdade de seu desejo, portanto, pode ser colocado como sujeito do inconsciente” (*Ibid.*, p. 114). O significado só se apresenta como tal em um laço social e, justamente nisso, ele é um efeito de discurso, pois outro significante vem representá-lo naquilo que falta-a-ser ou falta-a-ser simbolizado. No decorrer de sua teorização, Lacan chama atenção para a noção de intersignificação, enfatizando justamente o efeito inconsciente do discurso: onde o sujeito é representado, ele se encontra dividido por sua dimensão *inter*, cujo funcionamento determina, como consequência, a função significante. Ele diz:

Inter, com efeito, foi certamente o que só a sequência me permitiu enunciar sobre uma *intersignificação*, subjetivada por sua consequência, posto que o significante é o que representa um sujeito para outro significante, no qual o sujeito não está. Ali onde é representado, o sujeito está ausente. É justamente por isso que, ainda assim representado, ele se acha dividido. Não se trata apenas de que o discurso, a partir daí, já não possa ser julgado senão à luz de sua instância inconsciente: é que ele já não pode ser enunciado como outra coisa senão aquilo que se articula a partir de uma estrutura, em alguma parte da qual ele se acha alienado de maneira irredutível (LACAN, 1971/2009, p.10 - grifos do autor).

Para pensarmos a estrutura do discurso lacaniano, além da noção de linguagem apresentada, torna-se fundamental sua articulação com o campo lacaniano do gozo. Nesse sentido, o discurso surge como uma inovação e equivale a um modo de “aparelhar o gozo”, marcado pela articulação dos conceitos de repetição, pulsão de morte e seus derivados, como o supereu, o mal-estar, o sadomasoquismo etc. O discurso de Lacan estrutura o gozo, “o campo do gozo é, antes de tudo, um campo operatório e conceitual, estruturado pela linguagem por meio de seus aparelhos, que são aparelhos de tratamento do gozo nos laços sociais: os discursos. São eles que constituem a realidade”(QUINET, 2006, p. 27).

O mal-estar da civilização expresso nos laços sociais deriva dessa dimensão de aparelhamento do gozo, que faz o discurso por meio da linguagem, no qual há sempre uma perda equivalente à renúncia pulsional necessária para a criação de laços sociais:

O discurso como laço social é um modo de aparelhar o gozo com a linguagem, na medida em que o processo civilizatório, para permitir o estabelecimento das relações entre as pessoas, implica a renúncia da tendência pulsional de tratar o outro como um objeto a ser consumido: sexual e fatalmente. (...) A civilização exige do sujeito uma renúncia pulsional. Todo laço social é portanto um enquadramento da pulsão, resultando em uma perda real de gozo (QUINET, 2006, p.17).

Tal elaboração vem representar a introdução de elementos fundamentais para definição de alguns termos que compõem a estrutura do discurso, principalmente, no que se refere à noção de *objeto a*, como o “mais-de-gozar”, que opera com a repetição e a perda de gozo que envolve o seu funcionamento: “...a repetição se funda em um retorno do gozo. E o que a esse respeito é propriamente articulado pelo próprio Freud é que, nessa mesma repetição, produz-se algo que é defeito, fracasso” (LACAN, 1969-70/1992, p. 44).

Não deixamos de designar o ponto de onde extraímos essa função do objeto perdido [objeto a]. É do discurso de Freud sobre o sentido específico da repetição no ser falante. De fato, não se trata, na repetição, de qualquer efeito de memória no sentido biológico. A repetição tem uma certa relação com aquilo que, desse saber, é o limite – e que se chama gozo. Eis porque é de uma articulação lógica que se trata na fórmula pela qual o saber é o gozo do Outro. Do Outro, obviamente, na medida em que o faz surgir como campo – posto que não há nenhum Outro – a intervenção do significante (*Ibid.*, p.13).

Na estrutura do discurso, o objeto *a* designa precisamente os efeitos do discurso - “trata-se do efeito de discurso que é efeito de rechaço” (*Ibid.*, p. 40), ou seja, que se apresenta como excesso e perda. Lacan denominou-o de mais-de-gozar, fazendo alusão à noção da “mais-valia” marxista, uma vez que a perda de gozo implica justamente aquilo que não se contabiliza na produção, não sendo considerado, mas que retrata o gozo do outro. No discurso do mestre (DM), como exemplo, o objeto *a*, que Lacan chamou de *mais-de-gozar*, aponta para uma passagem daquilo que era considerado perda e que passou a retratar o lugar da “mais-valia”:

O que antes era considerado como uma “perda” agora passa a ocupar esse lugar como uma “mais-valia”, que no plano social descreve uma renúncia necessária ao gozo. Como uma extensão, o que se realiza aí sob esse estatuto de produção e “mais-valia” passou a ser designado por Lacan como *mais-de gozar*. Dito de outra forma, o que se produz como *mais-de-gozar* vai estar relacionado à noção de repetição e aparece para o *sujeito* como algo que ele mesmo resiste a perder (SOUZA, A., 2003, p. 111).

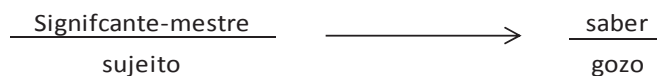
Lacan postulou sua noção de objeto *a* como rechaço e perda, partindo da articulação que Freud estabeleceu em “Além do Princípio do Prazer”, através da função de repetição vinculada à noção de pulsão de morte - como repetição que resulta na perda de gozo, na medida em que o

gozo excede nessa repetição, sendo a sua perda efeito da dinâmica de repetição. Essa perda pode ser traduzida como aquilo que excede ao gozo, ou ao princípio de prazer.

É o gozo, termo designado em sentido próprio, que necessita a repetição. Na medida que há busca do gozo como repetição que se produz o que está em jogo no franqueamento freudiano – o que nos interessa como repetição, e se inscreve em uma dialética do gozo, é propriamente aquilo que se dirige contra a vida. É no nível da repetição que Freud se vê de algum modo obrigado, pela própria estrutura do discurso, a articular o instinto de morte (...) Basta partir do princípio de prazer, que nada mais é do que o princípio da menor tensão, da tensão mínima a manter para que subsista a vida. Isto demonstra que, em si mesmo, o gozo o transborda, e o que o princípio de prazer mantém é o limite em relação ao gozo (LACAN, 1969-70/1992, p. 43).

Com Lacan, tal repetição ou identificação do gozo ganhou um novo sentido a partir de sua articulação com a função significante. O significante, que opera por “representar um sujeito junto a outro significante” e se articula com a repetição, trabalha produzindo um saber justamente por “aparelhar” o gozo, como imposição do traço unário. Dessa articulação, produz a entropia, a perda de gozo. É nesse lugar da perda de gozo, modelado pela repetição, que se articula a noção de objeto a, o objeto perdido. Nessa lógica, o saber ocupa um lugar estrutural na articulação da função significante, que supõe o aparelhamento do gozo pela estrutura da linguagem, operando como uma forma de gozo, ou de recuperar esse mais-de-gozar que se desvia no sentido do gozo. Lacan: “Esse saber mostra aqui sua raiz porquanto na repetição, e sob a forma de traço unário, para começar, ele vem a ser o meio de gozo...” (*Ibid.*, p. 46). (...) Ou seja, “tal saber é meio de gozo. E quando ele trabalha, repito, o que produz é entropia” (*Ibid.*, p. 48). Dessa forma, Lacan apresenta sua noção de discurso que possui seu funcionamento em função do gozo e do saber, como tudo que o sujeito possa experimentar como gozo. Será nessa relação entre “o gozo e o saber que vem se construir esse dispositivo nomeado de discurso” (SOUZA, A., 2003, p. 93).

Lacan apresentou a estrutura do discurso por meio de uma fórmula composta por diferentes funções e elementos:

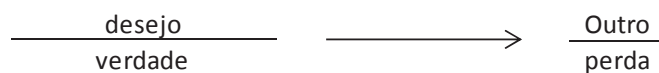


Reproduzido de: Lacan (1992, p. 97).

Nesse aparelho lógico, embora cada discurso retrate uma forma específica que promove distintos dizeres, todos os discursos possuem seu lugar de agente, que representa a causa do discurso. Esta causa está, por sua vez, sustentada por uma verdade, impulsionando o “outro” para a produção de algo, obtendo nesse processo um saber e, especificamente, um saber sobre o gozo.

Lacan enuncia as funções próprias do discurso a partir da “clivagem que opera o funcionamento do discurso definido pela distinção do significante mestre em relação ao saber. (...) Nesse discurso o sujeito se encontra ligado, com todas as ilusões que comporta, ao significante mestre, ao passo que a inserção no gozo se deve ao saber” (LACAN, 1969-70/1992, p. 97). Essa condição de clivagem imposta pela estrutura do discurso implica a formulação lacaniana de que “o desejo do homem é o desejo do outro”, como um sujeito que se “identifica como sendo objeto de gozo do outro”.

Nesses quatro lugares, que fundam as funções do discurso, pode-se apreender a ênfase de Lacan em situar o desejo, de um lado, e o lugar do Outro, na posição simetricamente oposta.

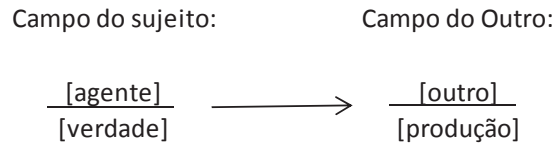


Reproduzido de : Lacan (1992, p. 98).

O lugar em baixo e à direita, “que figura sob o desejo é o da verdade. Sob o Outro, é aquele onde se produz a perda, a perda de gozo da qual extraímos a função do mais-de-gozar” (*Ibid.*, p. 97).

Essa fórmula, segundo Lacan, deve ser tomada como uma topologia que funda um campo operatório e formaliza os discursos já inscritos naquilo que se denominou dizer que funciona como realidade, “a do discurso que já está no mundo e que o sustenta” (*Ibid.*, p. 13), possibilitando a sua escritura e o modelo de operar o seu funcionamento. No esquema lacaniano, tal estrutura foi retratada na matriz dividida em dois campos, o do sujeito (do desejo) e o do Outro. Segundo Souza, A. (2003) e Quinet (2006, 2009), têm-se nessa matriz, os lugares e os elementos constitutivos e operacionais do “aparelho algébrico”: o *agente do discurso* (aquele de

onde o discurso procede), o *outro do discurso* (aquele que faz o discurso trabalhar), o *produto* (aquilo que o discurso produz) e a verdade (causa do desejo) encoberta sob a posição do agente.



Reproduzido de : Souza, A. (2003).

De acordo com Souza, A. (2003), pode-se fazer uma leitura horizontal e outra vertical com relação a esses dois lugares atribuídos ao discurso, sendo que, os lugares do *agente* e do *outro*, aos quais correspondem as duas frações separadas por um vetor (seta), ocupam funções específicas na estrutura, retratando a divisão vertical. Tal divisão implica a alteridade total existente entre o agente e o “outro significante”, este último para o qual todo discurso se dirige. A outra divisão do discurso, horizontal, institui nesses dois lugares quatro casas, gerando pelo menos quatro estruturas. Tais estruturas básicas, as quais Lacan denominou pelo silogismo “quadrípedes giratórios”, representado por “esse aparelho de quatro patas, com quatro posições, pode servir para definir quatro discursos radicais” (LACAN, 1969-70/1992, p. 4), a saber, o discurso do analista, do mestre, do universitário e da histérica.

Portanto, como se pode observar, essa divisão geral da noção de discurso contém quatro lugares: dois à esquerda, um acima e outro abaixo, que correspondem o lugar do agente e o da verdade; e, dois à direita, no lado do “outro significante”, que também é dividido em outros dois lugares, um acima e outro abaixo da fração, os quais são denominados de lugar do outro e de lugar da produção, respectivamente.

A conexão entre esses dois lugares, “*entre o lugar do sujeito*” e o lugar do “outro significante”, será concebida como *discurso*, e passa a corresponder à noção de *laço social*, sendo que o “discurso sempre vem fazer limite entre o real e o simbólico por meio dessa noção de letra”. (SOUZA, A., 2003, p. 96-97). Esses dois lugares são ocupados por diferentes elementos, a presença da seta “denota a relação de implicação e de interveniência do lugar do sujeito sobre [a], que vem constituir-se no lugar do “outro significante” (SOUZA, A., 2003, p. 100).

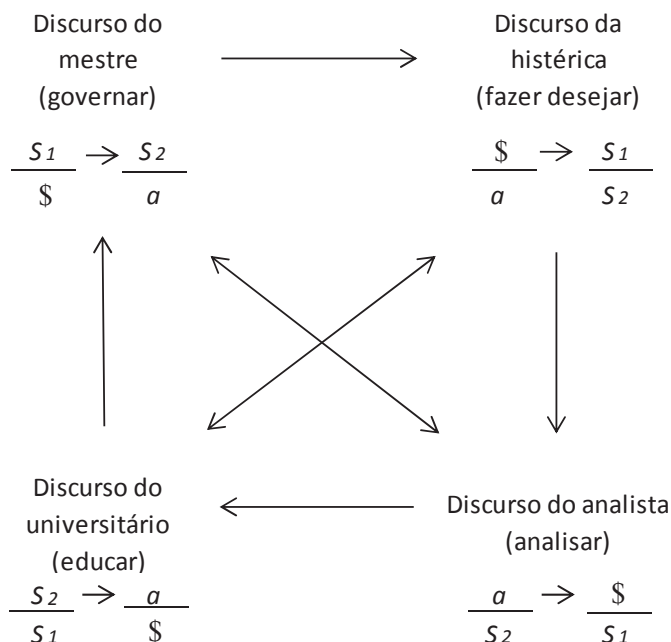
Nessa divisão, temos o lugar do sujeito marcado pela posição do agente (acima à esquerda) e o lugar da verdade; na posição à direita, o lugar do “outro significante”, encontram-se o lugar do outro e da produção. Embora seja sugestiva a proposta de estabelecer, a partir desta estrutura, a relação entre os seres concretos (entre o sujeito e o outro), tal abordagem não sugere ou implica nenhuma interlocução ou diálogo entre esses dois lugares. O diálogo existente no discurso de Lacan consiste na dialética entre a relação dos lugares e seus elementos, que o discurso dispõe na escritura das quatro fórmulas.

Para formular a posição que ocupa o sujeito no discurso, Lacan propôs quatro elementos em seu aparelho: o significante (S_1) – significante mestre que representa o sujeito para outros significantes e que confere consistência à cadeia; o saber (S_2) – significante do saber inconsciente, do trabalho e da comunicação; o *objeto a* (causa de desejo); e, o sujeito ($\$$) – par ordenado que expressa dependência e articula o sujeito dividido ($\$$) entre a demanda e o desejo do outro.

Em suma, os elementos S_1 (poder), S_2 (Saber), $\$$ (sujeito), a (objeto mais-de-gozar) assumem as quatro “casas” constituídas pelo lugar do sujeito e o lugar do outro significante, possibilitando um movimento entre essas quatro letras e as duas posições da estrutura a partir de um quarto de volta. Assim, têm-se por meio da topologia e do matema³⁶ um conjunto de lugares e os elementos que constituem quatro proposições básicas, os quatro discursos lacanianos, conforme apresentado abaixo.

³⁶ Sobre os matemas da psicanálise ver Coutinho Jorge (2002), *Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos*.

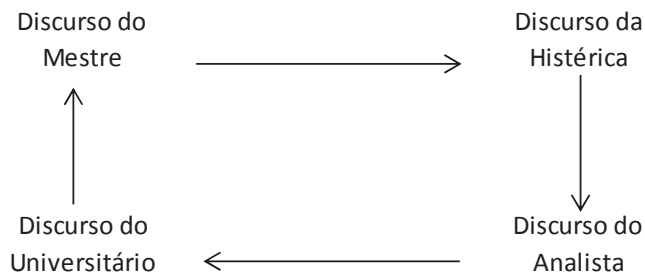
Os discursos



Reproduzido de: Quinet, 2006, p. 29

Lacan enfatizou que a partir de “um quarto de volta” dos seus elementos, tem-se a passagem de uma escrita a outra, que marca um deslizamento da posição do sujeito, ou uma nova implicação do sujeito com a verdade (inconsciente) que o sustenta, assim como, o que é produzido pelo discurso como efeito dessa escritura. O movimento circular, pressuposto no desenvolvimento da noção de discurso, entre os elementos e as quatro posições implica o discurso ser determinado pela posição de outros discursos, reforçando sua função de lugar. O discurso da histórica pode ser lido em relação ao discurso do mestre, assim como o discurso da histórica se revela em face ao discurso do analista, do analista em relação ao discurso do universitário e este em relação ao discurso do mestre.

Na circularidade dos discursos, o discurso do analista será consequência do discurso da histórica, que, por sua vez, implica o discurso do universitário e, por conseguinte, o discurso do mestre. A partir desses “movimentos”, torna-se possível deduzir a “maneira como o sujeito vai estar posicionado nessa estrutura linguageira” (SOUZA, A., 2003, p. 103).



Reproduzido de : Quinet (2006).

A relação entre o discurso do analista e o discurso do universitário, também elementar e fundamental para Lacan, pode ser considerada, por um lado, pela leitura crítica frente ao discurso universitário, enquanto poder do mestre, e, por outro, pela busca permanente de articular um lugar para a psicanálise, no âmbito das teorias do conhecimento, colocando-a como uma prática de leitura da escrita do inconsciente, ou, como a própria análise do discurso.

A dominante significa a posição tópica que designa cada uma das estruturas dos discursos, segundo os diversos lugares que assumem os matemas S_1 , S_2 , $\$$ e a . A dominante indica aquilo que denomina os discursos, sua posição de dominância é estrutural, na medida que funda o ser na linguagem. No discurso do mestre, o lugar da dominante, o S_1 , supõe “*a lei*”, no sentido da Lei articulada, que impõe o ingresso do ser no mundo humano da linguagem. Nessa lógica estrutural, a própria lei está inscrita na estrutura: “não há mil maneiras de fazer leis – estejam ou não animadas pelas boas intenções e a inspiração de justiça – porque há, talvez, leis de estrutura que fazem com que a lei sempre seja a lei situada nesse lugar que chamo de dominante no discurso do mestre”(LACAN, 1969-70/1992, p. 41).

Podemos dizer que a Lei do significante precede toda condição do ser humano de forma particular e singular, com a única função de engajar o corpo, no sentido pleno do termo, ao conjunto dos significantes sociais e culturais, como UM que opera por meio de S_1 , o domínio da linguagem que precede toda condição humana, delimitando as condições de gozo e da existência do ser no mundo. É a partir da articulação do “real imaginário” com o simbólico, com o “real simbólico”, que emergirão quaisquer possibilidades de afirmar o ser no mundo e, conseqüentemente, toda a produção de instituições e leis sociojurídicas, decorrentes da organização societária.

No discurso do mestre, o agente é S_1 , o significante mestre que representa ao representado o poder. No discurso do universitário, o lugar do agente é ocupado pelo Saber (S_2), sustentado

pela verdade do significante mestre ao mesmo tempo em que o sujeito está reduzido à posição da produção: tudo pelo saber. Entretanto, neste discurso, não se trata de um desejo de saber, pois a estrutura coloca o objeto *a* na posição de “outro significante”, este que está determinado pelo saber, cuja incidência faz do estudante um objeto, um meio de sustentar o significante mestre (que ocupa o lugar daquele que produz um saber para o mestre). Dito de outra maneira, no discurso do universitário, a causa é o saber e a verdade é o poder; o saber “esconde” o poder que se encontra em seu fundamento; o saber sobre o objeto produz o sujeito dividido, retratado pelo sintoma.

No discurso da histérica, o agente será o próprio desejo do sujeito dividido (\$), que implica o outro (S₁) na produção de um saber (S₂) sobre o objeto de seu desejo (*a*). O discurso da histeria pode ser lido como o avesso do discurso universitário, na medida que, em sua escritura, o sujeito dividido, que sofre pela verdade de seu objeto (desejo), encontra-se no lugar de agente, demandando do “outro significante”, que está ocupado pelo significante mestre, a produção de um saber (à direita, e abaixo da fração) sobre a verdade de seu mais-de-gozar, que implica o “objeto *a*”. Lacan articulou o discurso da histérica com o desejo de saber, como ele afirma, na introdução do Seminário 17, que a psicanálise deve “sustentar tenazmente” que o “desejo de saber não tem qualquer relação com o Saber (...) – o que conduz ao saber não é o desejo de saber. O que conduz ao saber é (...) o saber da histérica” (*Ibid*, p. 21).

Nessa disposição, o desejo sustenta o discurso do sujeito dividido pelo seu próprio saber, sua própria “verdade”, ocupando o lugar da verdade (à esquerda, e abaixo da fração) como objeto de desejo do outro, para o “outro significante”. Assim, o discurso da histeria “produz um homem que seria movido pelo desejo do saber”, tal como o que implicou Freud à descoberta de sua psicanálise ao desejar curar suas pacientes históricas, em Viena, no fim do século XIX e início do século XX. Quinet (2006, p. 37) comenta:

A histeria, como avesso do discurso universitário da burocracia, faz objeção ao totalitarismo do saber, seja, ele qual for. Esse discurso é o responsável pela utilização do saber como uma forma de tratamento do mal-estar na civilização. A histeria como produção de saber provocado pelo sujeito é o que fez Lacan encontrar a afinidade da ciência com o discurso da histérica – que é o melhor que se pode esperar da ciência. O pior é quando ela se encontra a serviço do discurso do capitalista, como parece ser o caso das pesquisas universitárias que se dirigem ao mercado e das pesquisas em psiquiatria comandadas pela indústria farmacêutica. (...) O discurso capitalista, efetivamente, não promove o laço social entre os seres humanos: ele propõe ao sujeito a relação com um *gadget*, um objeto de consumo ...

O discurso universitário produzido na relação com a histeria é um dos caminhos que o discurso da ciência pode assumir, como aquele que produz um saber sobre o sujeito, sendo o outro a sua relação com o discurso do mestre moderno, o discurso do capitalista, que para Lacan representava a produção de objetos de desejo pela ciência, impulsionado pelo poder de consumo.

De outra maneira, o discurso do universitário está implícito no laço de educar, como referência de uma das três profissões impossíveis, de Freud, que estruturalmente produz um indivíduo objeto do saber. Em suma, o discurso da histérica incide sobre o desejo de saber do mestre e sobre a causa de seu próprio desejo, enquanto no discurso do universitário o sujeito está apartado, como a “mais valia”, de sua própria produção.

Souza, A. (2003) diz, “o que conta para o saber é o conhecimento acumulado”, o “nome do autor”, a “burocratização de suas instituições”, a reprodução de suas descobertas etc. É interessante mencionar que Lacan situa a posição que o estudante assume na lógica do discurso universitário, do mesmo lado do proletário, devido ao seu trabalho “alienado” para o outro. Ele diz que o “estudante não está fora de lugar por sentir-se irmão, como se diz, não do proletariado, mas do subproletariado” (LACAN, 1969-70/1992, p. 201), destacando o lugar de mais-valia ocupado por este que paga com seu mais-de-gozar, por ser despossuído de qualquer saber, por isso *astudado*.

Essa relação com o poder que possui o discurso universitário e o discurso do mestre, Lacan destacou como o avesso do discurso da análise e do discurso da histérica, este último que revela justamente a verdade inconsciente do desejo. No discurso do analista, como mencionado anteriormente, que retrata a fundação jurídica da psicanálise, enquanto um saber do desejo, o analista ocupa esse lugar de objeto de desejo do analisando, que por ser *semblante* de um saber, permite que o desejo se inscreva como um saber sobre o gozo, a castração e o desejo inconsciente. Em relação aos demais discursos, o discurso do analista implica a possibilidade de emergência do sujeito, enquanto nos demais o sujeito surge sempre alienado e dominado pelo discurso do outro; fazer laço com o sujeito do desejo, ao mesmo tempo que recoloca em ato a questão da falta constitutiva que opera o significante sobre o real, no que se refere à ocupação do lugar de poder que se assenta na posição de dominância como “objeto *a*” de completude do desejo do outro.

Segundo Quinet (2006, p. 32-33), na primeira fração, ou no campo do sujeito, a barra indica “o representante e o representado em cada laço social”, sendo que, o lugar “escamoteado” pela barra retrata a verdade que sustenta, ou causa, o agente de cada discurso. Para cada causa há

uma verdade que a sustenta, assim, nos demais discursos a causa é ocupada por outros elementos: o poder, o saber, a falta. Como exemplo, Quinet aborda o ato de governar, enquanto dimensão do discurso do mestre:

No discurso do mestre ($S_1/\$$), o governo parece se instaurar a partir de leis, projetos de sociedades, programas etc. representados no matema (sua fórmula) pelo S_1 . Mas, na verdade, o que é escamoteado é que há sempre sujeitos ($\$$) sustentando esse governar, essa dominação que é imposta ou aplicada aos outros sujeitos que devem cumprir as ordens; eles devem saber fazer, saber obedecer e saber produzir (*Ibid.*, p. 33).

No discurso universitário, a educação ocorre por meio da aplicação do saber (S_2/S_1), sustentada por autores, pesquisadores e inventores (S_1) desse saber; no discurso histórico ($\$/a$), é o desejo inconsciente, com seu sintoma, que faz o mestre produzir um saber; no discurso do analista (a/S_2), é o suposto saber do analista, como semblante do objeto a , que sustenta em seu ato a verdade do saber sobre a falta, a castração e a inexistência da relação sexual. Conforme Quinet, “essas quatro formas de as pessoas se relacionarem entre si – governar, educar, analisar e fazer desejar – Lacan chamou de discursos, pois os laços sociais são tecidos e estruturados pela linguagem (...)”, e visam “aparelhar o gozo com a linguagem, para permitir o estabelecimento das relações entre as pessoas” (*Ibid.*, p.17).

Governar corresponde ao discurso do mestre/senhor, em que o poder domina; educar constitui o discurso do universitário, dominado pelo saber; analisar corresponde ao laço social inventado no início do século XX por Freud, em que o analista se apaga como sujeito por ser apenas causa libidinal do processo analítico, e fazer desejar é o discurso da histórica dominado pelo sujeito da interrogação (no caso da neurose histórica, trata-se da interrogação sobre o desejo), que faz o mestre não só querer saber, mas produzir um saber.

Decorrente dessa lógica, cada discurso possui seu lugar dominante, ocupado pelo agente representante da causa do discurso. Entretanto, a causa do discurso se apresenta escamoteada como verdade que sustenta o discurso, o qual, por sua vez, impulsiona a segunda fração, ou o lugar do Outro, para a produção de algo. Nesse processo, Lacan enfatiza que se produz um saber (S_2) e, especificamente, um saber sobre o gozo (a), cuja renúncia pulsional resulta a base da civilização, sendo o excedente dessa renúncia a perda de gozo necessária ao estabelecimento do laço.

Lacan enfatiza a semelhança que todo discurso possui com o discurso do mestre. Ele diz: “A referência de um discurso (...) é sempre aquilo que ele confessa querer dominar”. Essa condição estrutural implica a dominação própria que efetua a operação significante na ordem do discurso. Desse modo, a seta que incide sobre o lugar do outro pode ser interpretada como “poder

de dominação” (LACAN, 1969-70/1992). “No discurso do mestre, o dominado é o escravizado, a imagem do proletário que produz com seu fazer os objetos de gozo para o mestre, a fábrica, a sociedade, as instituições etc. No discurso universitário o estudante é o dominado pelo saber; no discurso da histórica é o mestre que é dominado pelo desejo de saber da histórica; no discurso do analista a referência é o analisante que é dominado pelo objeto causa de desejo” (QUINET, 2006).

Na segunda fração do matema, a barra que divide o campo do “outro significante” refere-se “ao que o outro de cada laço social deve produzir”. Assim, o discurso universitário produz o sujeito dividido (\$) que se expressa como revolta ou sintoma, devido à “coisificação” que sofre ao ser transformado em objeto; o discurso da histórica produz o saber (S₂) que cabe ao mestre criar; e, no discurso do analista, é o analisando (\$) que produz o significante de sua singularidade (*Ibid.*, p. 35).

Em outro momento, Quinet (2009) reforça a ideia de que os laços sociais comportam atos que representam um dizer. Ele afirma que os quatro discursos estruturam diferentes formas de ato, pois “os laços sociais definem atos, e, assim, todo ato está inserido num discurso. (...) Os atos inseridos nos laços sociais são os fatos de discurso”. Assim, podem-se formular diferentes tipos de atos: governamental, educativo, histórico, analítico, político, etc., como exemplo, “o ato de educar é o tratamento do outro objetivado pelo saber” (QUINET, 2009, p.41).

O lugar da verdade de cada discurso revela nos matemas de Lacan aquilo que se encontra velado nos laços sociais: *há um sujeito no ato de governar*. Por trás de qualquer ato de dominação há alguém, por mais que esse ato seja justificado em nome de um ideal ou de uma instituição. Revela ainda que *há um imperativo tirânico no ato de educar* – este se enuncia seja como um imperativo de tudo saber, seja como imposição de um autor, ou ainda a imposição de uma leitura única (*Ibid.*, p. 43 – grifo do autor).

O discurso universitário se aproxima do ato educativo, na medida em que o agente é o saber que incide sobre o “objeto *a*” e produz, como perda de gozo, o lugar do sujeito dividido entre seu desejo e o real do gozo do outro, enquanto objeto de produção de conhecimento para o mestre. Cohen, R. H. (2004) explica que no ato educativo, o aluno assume a posição sob o “objeto *a*”, ou seja, como dejetos da operação de gozo:

“o objeto *a*, enquanto pura perda, é, todavia, produto desse discurso. Podemos então pensar o lugar desse objeto sendo ocupado pelo aluno, que, desse modo, encarnaria o resíduo recalcado de uma mestria, uma vez que estaria situado sob o saber-fazer do Outro. Deixar a criança presa no lugar de um produto que sirva de sustentação para o Outro faz dela um excesso, um resto ou dejetos” (COHEN, R. H., 2004, p.97).

Nesse caso, a demanda educacional, diz a autora, “suspende o sujeito, criança ou não, a um “Que querem de mim?”, mutante e descartável, provocando angústia como sinal de sofrimento e perigo”.

Assim como a criança pode trazer à tona a real moeda em jogo na economia psíquica individual, ela pode também estar submetida à economia e à política de um discurso pedagógico, que a inscreva no lugar de objeto, caso o educador encarne o agente do discurso universitário, por exemplo. Na contemporaneidade, esse fato pode ser observado em alguns casos nos quais a política educacional, em nome do poder da ciência, usa e abusa de métodos educacionais arrojados, fazendo da criança cobaia, objeto de suas experimentações (*Ibid.*, p. 99-100).

Em outras palavras, quando o educador surge como o Outro absoluto do saber, o sujeito esvanece, sobrando-lhe a posição de excesso, ou “deficiência” e “debilidade”, que se refere ao lugar de perda do objeto a que ocupa o aluno. É justamente nesse excesso de saber do outro que o aluno ocupa, como objeto, o lugar da produção de mais-de-gozar, no discurso implicado com educar.

No próximo item, apresento os discursos no avesso da psicanálise: o discurso do mestre, o universitário e o discurso do capitalismo, este considerado por Lacan como o discurso do mestre moderno.

Os discursos no avesso da psicanálise

Para a psicanálise, a civilização sempre foi tributária do discurso do senhor, ou do mestre, tendo como efeito de estrutura o mal-estar vivenciado no nível individual e social, principalmente, afirmou Freud, sobre aquilo que se relaciona às relações sociais. Historicamente, em tal escritura de discurso se inserem a filosofia, a religião, a ciência, a política etc., justamente por estar, o discurso do mestre, estritamente relacionado ao discurso da dominação. Em oposição, Lacan postulou o discurso do analista e da histérica, que se encontra “no polo oposto a toda vontade, pelo menos confessada de querer dominar” (LACAN, 1969-70/1992, p.65).

No discurso do mestre, na “casa” ou posição do lugar do outro (canto direito superior), situa-se o saber (S₂), “enquanto campo próprio do escravo”, do trabalhador que produz e constitui seu *saber-fazer*, e no lugar do produto (canto direito inferior), o *objeto a*, que sustenta a produção de objetos de gozo – que agrega valor de saber sobre o gozo na produção, - de mais gozar, para o mestre (sociedade, governo, educador etc.) (*Ibid.*, p. 18).

O discurso do analista retrata justamente o avesso do discurso do mestre, neste o “objeto *a*” é produto do discurso, enquanto naquele, o “objeto *a*” é agente do discurso. O discurso do

analista é o único em que a causa do laço social coincide com o objeto causa do desejo, permitindo o sujeito se inscrever simbolicamente por meio de seu dizer frente ao impossível do seu real, do seu gozo, da sua sexualidade, da sua singularidade subjetiva. Os discursos do mestre e do universitário consolidam o campo do domínio, ou seja, os discursos no avesso da psicanálise.

Quando se toma um laço social, pode-se avaliar em qual discurso se está através da dominante ou daquilo que esse discurso confessar querer dominar. Todo discurso que trata o outro como objeto pode ser chamado de discurso universitário. Todo laço social que trata o outro como um mestre é discurso da histórica. Quando alguém trata o outro como um escravo ou como um saber produzir, estamos no discurso do mestre. *O discurso do analista é o único laço social que trata o outro como sujeito*. Quando não é assim, estamos tratando o outro ou como objeto, ou como um mestre, ou como escravo (QUINET, 2006, p.35 – grifo do autor).

A partir do discurso, pode-se apreender no discurso do mestre, como exemplo, tanto o sujeito como o significante que o produz:

$$\begin{array}{ccc} & \text{discurso do mestre} & \\ \frac{S_1}{\$} & \rightarrow & \frac{S_2}{a} \end{array}$$

Como se apresentou acima, a posição do agente, denominada como dominante (no canto esquerdo superior), está ocupada pelo S_1 , ou significante mestre que representa a lei, “que é a função de significante sobre a qual se apoia a essência do senhor”, cuja causa é o poder; no lugar da verdade (no canto esquerdo inferior), encontra-se o sujeito barrado, representante da causa do discurso do mestre. No lado direito, vemos o saber (S_2) ocupar o lugar do Outro significante, que por ser da ordem do inconsciente, somente pode ser inscrito nessa relação por meio da articulação significante, como algo “que liga um significante a outro significante”.

Sousa (2003a, p. 94) lembra que esses lugares vêm sendo ocupados ao longo dos tempos por diferentes pares, os quais se destacam como exemplos: “o amo e o escravo”; “o mestre e o *a*-estudado”; “o analista e o analisando”; “o homem e a mulher”; e, até mesmo “os cruéis e os ressentidos”.

Amo	Escravo
Mestre	α -estudado
Analista	Analisando
Homem	Mulher
Cruéis	Ressentidos

Reproduzido de : SOUZA, 2003.

Lacan demonstra a partir de sua leitura de Hegel sobre a dialética entre senhor e escravo, que o discurso do mestre está articulado ao discurso do senhor, desde a antiguidade; o senhor ocupava o lugar do significante mestre e detinha o poder de vida e de morte sobre seu escravo, este que ocupava o lugar do outro como saber (S₂), enquanto um saber-fazer, produzindo coisas para o bom funcionamento do gozo do seu amo. Com relação à estrutura do discurso do senhor, Lacan diz:

S₁ é, para andar rápido, o significante, a função de significante sobre a qual se apoia a essência do senhor. Por um outro lado, vocês talvez se lembrem do que enfatizei muitas vezes no ano passado – o campo próprio do escravo é o saber, S₂. Lendo os testemunhos que temos da vida antiga, em todo caso do discurso que se emitia sobre essa vida – leiam sobre isto a Política de Aristóteles –, não fica qualquer dúvida sobre o que afirmo quanto ao escravo caracterizando-o como suporte do saber. Na era antiga, ele não era simplesmente, como nosso moderno escravo, uma classe – era uma função inscrita na família (LACAN, 1969-70/1992, p. 19-20).

Lacan reconhece o *savoir-faire*, o saber-fazer do escravo, que marca sua função no discurso do mestre como aquele que produz o meio de gozo do senhor, destacando que, com relação ao funcionamento das relações entre o senhor e o escravo, “fica claro que o desejo do senhor é o desejo do Outro, pois é o desejo que o escravo predispõe” (*Ibid.*, p. 38).

De outro modo, o desejo do pequeno outro, do escravo, está determinado pelo desejo do senhor, Lacan diz, “o escravo sabe muitas coisas, mas o que sabe muito mais ainda é o que o senhor quer” (*Ibid.*, p. 32), (...) “aquilo que o trabalho do escravo nos fornece é a verdade do desejo do senhor” (*Ibid.*, p. 49). O lugar que se figura sob o desejo é a verdade e sob o Outro é a perda, a perda de gozo que culmina na função do mais-de-gozar (objeto a), ou seja, dimensão da perda que faz o aparelho trabalhar por entropia do mecanismo de repetição, que sobredetermina o gozo real. Lacan diz:

Tal saber é meio de gozo. E quando ele trabalha, repito, o que produz é entropia. Essa entropia esse ponto de perda, é o único ponto, o único ponto regular por onde temos acesso ao que está em

jogo no gozo. Nisto se traduz, se arremata e se motiva o que pertence à incidência do significante no destino do ser falante. Isto pouco tem a ver com sua fala. Isto tem a ver com a estrutura, que se aparelha. O ser humano, que sem dúvida é assim chamado porque nada mais é que húmus da linguagem, só tem que se *emparelhar*, digo, se *apalavrar* com esse aparelho (*Ibid*, p. 48).

Na modernidade, diz Lacan, o discurso do mestre colocará em xeque o saber do escravo, extraíndo sua essência para que “esse saber se torne um saber de senhor”. Para ele, o saber do escravo foi subtraído - inicialmente, pela filosofia e, posteriormente, pelas ciências, transmutado em saber do senhor, ao longo da história: “A filosofia, em sua função histórica, é essa extração, essa traição, eu quase diria, do saber do escravo, para obter sua transmutação em saber de senhor” (*Ibid*, p. 21). Souza observa que:

Em certo momento da evolução do conhecimento, o mestre tratou de se apropriar do Saber que era produzido pelo escravo, que ficou mantido por muito tempo nessa posição. Ele [o escravo] guardava a função de ser aquele que trabalhava e, por isso mesmo, ocupava o lugar do Saber e do gozo [à direita e acima]. Mais tarde, a filosofia, as ciências e, mais próximo de nossos dias, a própria Universidade determinaram um progresso dessa relação, universalizando esse Saber do escravo. Transmutado num saber de mestre, ele passou a circular no mercado com valores especiais de troca, de uso e ainda agregado de um certo poder (SOUZA, A., 2003, p.135).

Nessa passagem do discurso do senhor antigo para o discurso do mestre moderno, Lacan implica o discurso universitário, como discurso do progresso: o “discurso universitário é onde o discurso da ciência se alicerça” (1969-70/1992, p. 97); a universidade, as ciências determinaram o processo de universalizar esse saber do escravo, consumado o processo de espoliação do saber de sua “localização primitiva” no nível do escravo, tornando-se puro saber do senhor, regido por seu mandamento” (*Ibid*, p. 98.).

Discurso universitário

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$$

O saber na posição de senhor, conforme no discurso universitário, implica a manutenção do discurso do senhor, mas agora sobre a dominância da verdade, enquanto no discurso do senhor, o saber ocupa a posição do outro, o qual retrata o saber-fazer do escravo, ou proletário, no discurso universitário, o saber ocupa a posição dominante. Nesta função, o saber mantém uma

relação com sua verdade (S_1), que retrata o poder de dominação do significante-mestre. Lacan diz: “O S_2 tem aí o lugar dominante na medida em que foi no lugar da ordem, do mandamento, no lugar primeiramente ocupado pelo mestre que surgiu o saber” (LACAN, 1969-70/1992, p.109). Na posição do outro, ou no lugar do trabalho surge o estudante, como aquele que deve “produzir e fazer brotar a verdade”. Segundo o psicanalista, “é impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência – *Vai, continua. Não pára. Continua a saber sempre mais*” (*Ibid.*, p. 110).

Não se trata de um “discurso da salvação”, nem da ideia de progresso, que visa o final feliz, diz Lacan, no campo das ciências humanas, quem sempre trabalha para fazer brotar a verdade é o outro, que no discurso do mestre é o escravo e no discurso da ciência, Lacan denominou de *a*-estudado, para demonstrar que o mandamento da produção de saber implica a subtração do saber sobre o próprio desejo (objeto *a*), efeito da clivagem do sujeito dividido nesta inscrição discursiva.

No plano das ciências humanas, vemos algo para o que seria preciso fabricar uma palavra. Ainda não sei se esta é a melhor, mas assim de pronto, por instinto, por sonoridade, eu diria *astudado*. (...) O estudante se sente *astudado*. É *astudado* porque, como todo trabalhador – situam-se nas outras pequenas ordens -, ele tem que produzir alguma coisa. (*Ibid.*, p.110-111 – grifo do autor).

A noção de *a*-estudado coloca o estudante na mesma condição do trabalhador, “ele tem que produzir alguma coisa”, como um *estudado* em algum assunto. Com isso, Lacan faz acentuar que, em “razão do desnudamento cada vez mais extremo do discurso do mestre, que o discurso da Universidade acaba manifestando”, a posição do estudante no lugar do objeto *a*, o qual está “no lugar do explorado pelo discurso universitário” (*Ibid.*, p. 156). O resultado constatável dessa operação é produzir, tal qual uma montagem em série, docentes, na medida que se produz o sujeito barrado e/ou dividido, gerando, segundo Lacan, um reducionismo intolerável da função da Universidade. A produção que se espera por meio do discurso universitário consiste, justamente, na “produção de uma tese”, por parte do estudado, diz Lacan.

Assim, como resultado da exploração do objeto *a*, o estudante também se inscreve nesse lugar de exploração, que possui como seu avesso a manifestação ou acontecimento do sujeito por meio de ato sintomático ou revoltoso. Nesse processo, toda articulação do sistema universitário se estrutura em torno da produção esperada sobre o estudante, tornando-o uma somatória de “créditos” e “rótulos”, que culmina no aluno formado, em suma, na mestria.

Nesse sentido, Lacan responde as intervenções de estudantes, em *Analyticon*, sessão proferida na universidade de Vincennes (1969-70/1992), sobre a posição de mais-valia que ocupa o estudante:

Vocês são os produtos da Universidade, e comprovam que a mais-valia são vocês, quando menos no seguinte, que não apenas consentem, mas aplaudem, e ao que eu não teria por que fazer objeções – e que saem dali vocês próprios equiparados a mais ou menos créditos. Vocês vêm aqui tornar-se créditos. Saem daqui etiquetados como créditos, unidades de valor (LACAN, 1969-70/1992, p. 212).

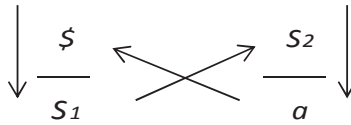
Em sua análise sobre a passagem do discurso do senhor para o discurso do mestre moderno, Lacan verá o progresso do discurso do Mestre implicado ao discurso universitário, revelando o imperativo categórico que o sustenta: “Continue a Saber”. O que tal imperativo revela é que o produto desses discursos constitui-se como “mais-valia”, ou o “mais-de-gozar”. Dito de outro modo, aquilo que se produz se paga com o gozo – o trabalho e o gozo do proletário, como um excesso e uma perda, que é tomado e espoliado pelas ciências. O saber deixa de ser um atributo do trabalho para ser um saber de mestre, que se chama capitalista. O que se opera nessa passagem é uma modificação no lugar do saber, Lacan diz “ que é por ser destituído de algo (...) que o proletário pode ser qualificado com esse termo despossuído” (*Ibid.*, p. 30). E mais ainda,

Pois este é precisamente o S₂ do senhor, mostrando o cerne do que está em jogo na nova tirania do saber. Isto é o que torna impossível que nesse lugar apareça, no curso do movimento histórico – como tínhamos, talvez esperanças -, o que cabe à verdade. O sinal da verdade está agora em outro lugar. Ele deve ser produzido pelos que substituem o antigo escravo, isto é, pelos que são eles próprios produtos, como se diz, consumíveis tanto como os outros. *Sociedade de consumo*, dizem por aí. *Material humano*, como se enunciou num tempo – sob os aplausos de alguns... (LACAN, 1969-70/1992, p. 30 - grifo do autor).

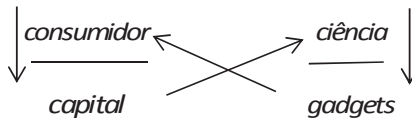
Assim, o saber passa à lógica do funcionamento do capital, tal como as leis de mercado, equivalendo ao valor de troca, de uso, agregando poder: “O saber, como tal, passa a valer o quanto se pode vender e comprar dele. Nestas condições, o ‘próprio proletário’ também vai se transformar num valor de mercado que pode ser vendido e comprado” (*Ibid.*, p. 135).

Decorrente de suas formulações, Lacan postulará o discurso do capitalista, sustentado pela produção de mais-valia, na própria lógica do mercado. O discurso do capitalismo foi pronunciado em 12 de maio de 1972, em uma conferência em Milão, quando Lacan apresentou a seguinte fórmula:

Discurso Capitalista
(produzir/consumir)



Discurso Capitalista
(produzir/consumir)



Reproduzido de: Quinet (2006).

Esse discurso não faz laço social, conforme apontou Quinet (2006), os vetores não implicam nenhuma relação entre o agente e o outro. Como agente, o sujeito dividido comanda a produção e o consumo, materializando o significante mestre. Esse sujeito passa a ser determinado pelos novos objetos de consumo que o dinheiro passa a comprar: é o sujeito individualista, competitivo e fascinado com o ter. No lugar da verdade, surge o poder do capital, enquanto significante mestre (S_1), que força o sujeito (\$) a consumir os objetos (a), os *gadgets* produzidos pelo saber (S_2) científico e tecnológico (S_2). O discurso capitalista produz um sujeito sustentado pelo desejo capitalista, ou seja, pelo desejo que o leva a produzir, transformando o significante-mestre dinheiro, em objetos de consumo. Como aponta Souza, A. (2003, p. 141) que, desde que os “objetos tornam-se acessíveis àqueles que os produzem, eles [os proletários e os escravos] acomodam-se e, sem desespero, são usados pelo capital”. Este torna-se fascinante para o sujeito, alienado ao desejo do Outro capitalista, a partir da coesão e legitimação que exerce sobre a sociedade.

Tal discurso “exclui o outro do laço social, pois o sujeito só se relaciona com os objetos-mercadoria, comandado pelo significante mestre capital”, portanto, é um discurso “que não faz laço social”, uma vez que na lógica da produção, o sujeito pressupõe-se enquanto um objeto a ser

produzido e consumido, não estabelecendo nenhuma relação entre o sujeito e o outro. (QUINET, 2009, p. 36).

Quinet (2006) retomou as referências de Lacan para ressaltar que a “sociedade regida pelo discurso capitalista se nutre pela fabricação da falta de gozo”, produzindo “sujeitos insaciáveis”, que se acreditam agentes do discurso, no que concerne a demanda de consumo; “consumo de *gadgets* que essa mesma sociedade oferece como objetos do desejo”, promovendo, dessa maneira, uma “nova economia libidinal”, revelando como a energia libidinal está implicada com o gozo que pressupõe uma produção.

... ao colocar a mais-valia no lugar da causa do desejo, essa sociedade transforma cada um num explorador em potencial de seu semelhante para dele obter um lucro de um sobre trabalho não contabilizado (...) Obter vantagem para quê? Para consumir mais, mais objetos produzidos pelo capitalismo científico-tecnológico” (*Ibid.*, p. 39).

Nesse dispositivo de produção, pode-se afirmar que o lugar da “mais-valia” coincide com o dos objetos de gozo – gozo prometido e não alcançável por estrutura. A mais-valia, diz Lacan, ‘é a causa de desejo do qual uma economia faz seu princípio’ (LACAN, apud QUINET, 2006, p. 39).

Na terceira parte do *Seminário 17*, denominada *O avesso da vida contemporânea*, Lacan apresenta um novo neologismo, a *latusa*, para denominar os pequenos objetos criados pela ciência para causar o desejo. Ele diz:

O mundo está cada vez mais povoado de latusas (...) E quanto aos pequenos objetos *a* que vão encontrar ao sair, no pavimento de todas as esquinas, atrás de todas as vitrines, na proliferação desses objetos feitos para causar o desejo de vocês, na medida em que agora é a ciência que governa, pensem neles como latusas (LACAN, 1969-70/1992, p. 153).

Ao equiparar o objeto *a* como *latusa*, Lacan enfatiza a “fascinação” desse novo mundo criado e povoado pelos objetos de consumo, os quais operam por meio da produção concreta de objetos de desejo, ou seja, o que tais objetos impõem e determinam ao sujeito. O objeto, nesse caso, não retrata mais a ordem do impossível ou inapreensível, que pressupõe o objeto *a*, *como causa de desejo*, na estrutura do discurso do mestre, pois esse objeto surge como sendo apreensível na realidade e capaz de oferecer ilusoriamente um tipo de satisfação plena.

Souza, A. (2003) analisa que, o discurso do capitalismo foi formulado por Lacan, enquanto uma resposta à sua inquietação sobre o lugar da psicanálise e do psicanalista na cultura e na política. A partir do que se denominou o “terceiro discurso de Roma”, Lacan propõe um

outro lugar para a psicanálise, bem como, um novo projeto político e ético para o discurso analítico, como tratou-se anteriormente. Tal projeto deveria revelar, segundo Souza, A. (2003)

... o imaginário que tenta acomodar as pessoas ao “bem estar...de seus pequenos negócios”, que ocorrem no cotidiano de sua vida social. Não deveria, portanto, guardar a mesma posição das ciências e das religiões, em suas maneiras de abordar o real. Assim, em oposição às ciências e às religiões, o discurso analítico deveria constituir-se numa prática que buscasse restaurar a Lei e que mantivesse como ética suportar os efeitos do real, para escrevê-lo e se possível ordená-lo (*Ibid.*, p. 133).

Lacan propõe o discurso do capitalismo como sendo o laço social dominante da sociedade contemporânea, revendo sua posição anterior, no seminário *O avesso da psicanálise*, quando afirmava ser o discurso da universidade, o discurso do mestre moderno (QUINET, 2006; SOUZA, A., 2003). O discurso capitalista foi composto a partir do discurso do mestre, quando Lacan propõe uma inversão dos elementos da primeira fração (lugar do sujeito).

Lacan enfatiza que, no lugar da produção, encontra-se o objeto *a*, como efeito de produção do discurso capitalista. Quinet comenta:

Esse objeto, que Lacan chamou de *Mehrlust* – mais-gozar – a partir da *Mehrwert* - a mais-valia de Marx – , é o produto que é extraído como excedente do discurso capitalista, que é a versão moderna do discurso do mestre. A mais-valia é a causa de desejo que funda o laço social do capitalista com o proletário. Ela é o produto da política do capitalismo, cuja causa é extrair o gozo do outro, fazendo-o trabalhar (QUINET, 2009, p. 36)

O que está em questão na mais-valia é desvelado pelo discurso do capitalismo, na medida em que o trabalho e o gozo do proletário, como *um a mais* a ser produzido, passa a ser tomado e espoliado pelas ciências. Nesse ponto, duas questões carecem de comentários, primeiro, a diferença entre o discurso do mestre/senhor (D.M.) e o discurso do capitalismo (D.C.) ou do “mestre moderno”, e, segundo, a própria noção de mais-valia.

Na primeira questão, o que difere um discurso do outro, ou seja, o discurso do mestre do discurso do capitalismo, consiste na análise sobre o laço social inscrito em cada fórmula. Assim, enquanto no discurso do mestre antigo há a “articulação entre o desejo de um e o desejo do outro”, conforme a dialética de Hegel; no D.C. o laço social inexistente, e é totalmente solipsista, puro gozo equiparável a compulsão livre em busca do objeto. Quinet (2006, p. 40) comenta que,

Nessa dialética, o saber transformador que é o trabalho está do lado do escravo. No discurso capitalista não há mais vínculo entre o senhor moderno, o capitalista, e o proletário. A figura do capitalista hoje tende a desaparecer, e no lugar dominante temos a figura impessoal do capital globalizado. O senhor absoluto moderno, que vem no lugar hegeliano da morte, é o capital, em relação ao qual, vaticina Lacan, somos todos proletários.

No que concerne à segunda questão, a mais-valia difere da noção psicanalítica de mais-gozar. Verifica-se que Lacan afirmou que Marx, apesar de não ter descoberto a mais-valia, foi aquele que demonstrou seu lugar, na ordem do discurso. A primeira observação que Lacan faz é que, embora Marx tenha desvelado o funcionamento econômico do capital, por meio de seu discurso, que repousa na possibilidade do término da exploração do homem pelo homem, na extinção da mais-valia e das classes sociais, juntamente com a implementação da justiça distributiva, entendida como distribuição equitativa de renda, a política marxista não culminou na criação de um novo laço social frente aos efeitos do discurso capitalista. Quinet enfatiza que:

Os impasses a que foi levada a política marxista se, por um lado, mostram que ela foi impotente em servir como saída do discurso capitalista, por outro, não invalidam a análise do capital efetivada por Marx. A política marxista não fundou, propriamente falando, um novo laço social. Teria sido esse o fracasso ao deixar-se utilizar pelo discurso totalitário do mestre e o discurso universitário da burocracia? (QUINET, 2009, p. 36).

É fato histórico que a dimensão do desejo funcionou como um “cavalo de Tróia” à marcha histórica da “missão” revolucionária. Mas, fundamentalmente, Lacan quer chamar a atenção para o fato de que, todas as políticas se inscrevem sob o peso do discurso do poder, seja de esquerda ou de direita. Paralelamente, pode-se chamar a atenção que, para a psicanálise, a mais-valia não está associada, simplesmente, à alienação do trabalho proletário e às determinações econômicas, como propõe Marx, ou seja, pela condição em que o homem é determinado pelo trabalho. Para o pensamento lacaniano, a mais-valia inscreve-se no discurso a partir da lógica do gozo, esse “mais de trabalho”, que “corresponde a essa condição de que aquilo que se produz paga-se com gozo” (SOUZA, A., 2003, p. 136). Dito de outra forma, existe, para além do condicionamento da produção humana, referindo-se a sua condição econômica, um mais-de-gozar, que é efeito do real “na própria estrutura do desejo”, sem o qual não haveria produção de laço social possível.

Como dito acima, a dominação social pelo discurso capitalista coloca a ciência como produtora dos objetos de consumo, objetos que atraem o sujeito, enquanto promessa de completude e realização de desejo. Tal operação, diz Lacan, representa a forclusão da castração, na instância da letra do discurso, uma vez que o significante mestre, agora denominado pelo dinheiro, não faz mais laço social com o outro, por um lado, e, determina a suspensão da divisão subjetiva do sujeito, por outro. Essa operação de rejeição da castração traz suas consequências, pois

desliga o *sujeito* do saber inconsciente, causa um apagamento de sua subjetividade e o faz desreconhecer, diz Lacan, ‘as coisas do amor’. Por isso mesmo, o Saber, tomando o estatuto de ‘objeto’, adquire essa condição de um bem de consumo que deve ser produzido de uma forma maciça para ser forçosamente consumido” (SOUZA, A., 2003, p. 140).

É fato que o discurso do capitalista foi considerado uma exceção, na lógica dos discursos como laços sociais, mas que não deixa de ocasionar suas consequências, tal como a subversão do desejo. Souza completa:

Estabelece-se uma relação direta entre o *sujeito* e o objeto [*a*], que ocupa o lugar da produção [à direita e abaixo]. Aqui, o que é visado pelo *discurso capitalista* é a produção constante de “objetos” que passam a ser “desejados” com avidez, com voracidade pelo *sujeito*. (...) desde que o *sujeito* ocupa seu lugar como um consumidor, ele adquire nesse dispositivo de discurso uma condição em que, através da mediação do Saber, disponibiliza os meios para a aquisição do “objeto. Trata-se de uma condição imposta pelo discurso para consumi-lo, destruí-lo, ou mesmo jogá-lo fora, mas obedecendo às leis de mercado (SOUZA, A., 2003, p. 139).

Como consequência, o saber e o objeto *a*, que nos quatro discursos radicais aparecem estruturalmente inacessíveis ao sujeito, no discurso capitalista, em que o saber é reduzido a um bem de consumo, o saber surge como uma verdade passível de ser “toda” dita, uma vez que a disjunção entre o lugar da produção e o lugar da verdade desaparece neste discurso. Dito de outra maneira, desde que as ciências intervieram no discurso do capitalista, produz-se cada vez mais um tipo de conhecimento sobre o mundo dos objetos, “transformando o ‘não saber’ sobre o real do gozo em ‘falta de informação’” (*Ibid.*, 2003a, p. 141), que carece de novas investigações e investimentos.

A seguir, na última parte, desenvolvo a tese de que o fracasso educacional retrata o acontecimento do sujeito na estrutura, a partir da produção do campo do discurso que sustenta os laços sociais necessários à implementação das políticas educacionais. Para tanto, apresento alguns discursos concretos sobre o fracasso da educação, como um breve “diagnóstico” dos indicadores educacionais da educação básica no Brasil, propondo três discursos específicos, o *discurso da política educacional*, o *discurso do capitalismo no campo educacional*, e, por último, o *discurso científico-universitário da análise das políticas educacionais*, como discurso do conhecimento.

Fracasso como sintoma e a emergência do Sujeito

“Tente de novo. Falhe de novo. Falhe melhor”

Samuel Beckett

Nesse terceiro discurso, inscrevo uma análise do campo de implementação de políticas educacionais a partir da tese de que o *fracasso é inerente a qualquer processo de implementação política*, na medida em que o real do inconsciente surge como fracasso do simbólico e, como tal, está estruturalmente determinado pela dissimetria entre o enunciado da política educacional e a enunciação do sujeito (dimensão do desejo que funda a singularidade). Consequentemente, o fracasso revela-nos *o acontecimento do sujeito na estrutura*, permitindo um deslocamento da pergunta habitual “por que as políticas educacionais fracassam?”, para afirmar que o fracasso revela a emergência do sujeito na estrutura. O fracasso como acontecimento do sujeito implica considerarmos os efeitos do real entre as distintas etapas da *policy* (elaboração, implementação e avaliação), como o impossível do simbólico abarcar todo real.

Ao enfatizar a importância da subjetividade na implementação das políticas educacionais, tratei de uma questão sensível às políticas sociais em geral e, em especial, às políticas educacionais. Nesse sentido, minha aposta vai na direção de tentar escrever um discurso analítico sobre a abordagem de implementação de políticas educacionais, visando produzir novas perspectivas sobre o tema, defendendo que, onde há fracasso, há também a presença do sujeito, ou seja, o fracasso pode ser pensado pelo seu avesso, como uma tentativa singular de engajamento do sujeito.

Para tanto, tratei de algumas questões que surgiram com a aproximação entre o campo de implementação de políticas e o campo psicanalítico, destacando as diferenças sobre o papel da linguagem e do sujeito, nos distintos enfoques, bem como, a definição do fracasso educacional, enquanto sintoma, tomando como ilustração, uma sucinta análise dos discursos concretos sobre o fracasso da educação básica brasileira³⁷. Em seguida, apresento os elementos da análise e implementação das políticas educacionais por meio da abordagem da psicanálise, argumentando

³⁷ Embora tenha utilizados dados gerais da situação geral da educação básica brasileira, o discurso do fracasso das políticas educacionais não é uma exclusividade do nosso sistema educacional. Podemos escutar o enunciado da crise educacional desde a América até os países Europeus, conforme os estudos internacionais de avaliação da educação.

que o dito fracasso educacional, efeito sintomático dos discursos modernos, pode ser compreendido na sua dimensão pulsional, inconsciente, como acontecimento do sujeito no discurso.

Independentemente de se considerar a implementação como a totalidade do processo da política, ou, como uma etapa específica do processo político, reconheço o fato de que é praticamente impossível delimitar o sucesso ou fracasso de uma dada política, uma vez que, a ordem do real marca como falta de saber tudo o que é transmitido e produzido no processo de implementação. Paralelamente, a dimensão indecível que comporta o real, que torna qualquer asserção sobre a validade de um discurso uma produção implicada com a própria linguagem e, portanto, depende das definições e axiomas que constituem o campo do fenômeno.

Isso implica que, toda e qualquer noção de fracasso, déficit e imperfeição, no âmbito da implementação educacional, somente pode ser avaliada em termos de parâmetros, noções e axiomas atribuídos como verdadeiro e falso, no interior de um constructo teórico. Assim, no que se refere aos casos das análises e avaliações das políticas educacionais, a noção de fracasso surge da articulação de uma dada política educacional com seus próprios parâmetros, produzindo a validade da afirmação sobre o sucesso ou fracasso de uma ação.

Ao introduzir a ideia de fracasso das políticas educacionais como discurso produzido no campo das análises de políticas, primeiramente, aceitei que há uma produção discursiva sobre as políticas consideradas implementáveis, ou “políticas de sucesso”, que são consideradas como modelos a serem reproduzidos³⁸, bem como, a existência do seu avesso, ou seja, de uma dimensão *inimplementável* das políticas educacionais, constituindo os chamados déficits, falhas e fracassos da política.

Da mesma forma que a psicanálise ofereceu uma interpretação sobre o ineducável das práticas educacionais, fator estrutural e inconsciente, analisei a implementação de políticas educacionais, considerando a dimensão inconsciente implicada com a *policy*. Indagar-se sobre a política educacional, no campo da psicanálise, remeteu, necessariamente, ao lugar discursivo e da fala que o outro ocupa na constituição da singularidade, marca epistêmica dessa abordagem que a diferencia das demais.

³⁸ Nesses casos, as recomendações sobre as políticas educacionais são apresentadas como “bons exemplos” de práticas que funcionaram com relativo “sucesso”, tornando-se referências. Há autores que criticam as famosas “listas” compostas com tais exemplos. Eles advogam que as informações dispostas são insuficientes e desconsideram a realidade concreta, as condições objetivas e humanas inerentes aos processos de implementação (HONIG, 2006; MASSAL & GOERTZ, 2002).

Como sabemos, a política educacional representa um investimento considerável aos Estados sociais modernos, setor que detém um orçamento volumoso, quase sempre alvo de disputas dentro da arena política (*politics*), suscitando questões sobre sua efetividade, eficácia e eficiência. Ela surge historicamente como um instrumento de reprodução societária, ao mesmo tempo em que se aposta em sua instituição para alavancar transformações sociais, políticas e econômicas, tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade e a democracia moderna; ideal de justiça e conquista histórica de um direito social; planejada e executada para atender todas as crianças e jovens, bem como, proporcionar múltiplas dimensões de bem-estar social.

Atualmente, os sistemas educacionais são responsabilizados por apresentarem melhores resultados de suas políticas, como vimos, mensuráveis a partir dos indicadores, nacionais e internacionais, aplicados à educação. Tal realidade, como assinalado pelos especialistas, tem representado mudanças e o aumento de interesse na prática e na pesquisa de implementação de políticas educacionais, sustentando toda uma cadeia de produção de conhecimentos originários de diversas áreas ou disciplinas.

Ao percorrermos esse campo, escolhi um foco específico como ponto de partida, o chamado “discurso do domínio e da transparência”, que se refere ao discurso produzido pelas instituições e centros de estudos e pesquisas, nacionais e internacionais, de análise de políticas educacionais. Em suma, retrata o discurso do domínio e da ciência: tudo saber, tudo controlar, tudo resolver e tudo poder. Esse discurso que, pode-se dizer, fomenta uma noção específica de “qualidade”, “eficácia” e “avaliação” das políticas educacionais, que, por sua vez, são emblematicamente utilizados por políticos, gestores, implementadores, meios de comunicação, estudiosos, organizações empresariais, agências de pesquisas etc. Assim, parti da noção tradicional do fracasso da política, pensada como diferença entre o que é almejado e esperado com a implementação da *policy* e os resultados objetivamente produzidos, cuja ideia de fracasso da política passou a estar associada aos diagnósticos, avaliações e monitoramento de resultados do sistema educacional.

Nesse caso, tornou-se fundamental esclarecer que as dimensões como eficácia, eficiência e efetividade³⁹ são hegemônicas no âmbito das análises de políticas, como exemplo as que aferem

³⁹ Utilizar a tríade eficácia, eficiência e efetividade de avaliação de políticas foi fundamental para nossa definição de fracasso da política educacional. Na medida em que a eficácia permite monitorar e controlar os processos responsáveis pela produção educacional, ela se relaciona com a “quantidade” e a “qualidade” do efeito produzido. De modo distinto, as avaliações de eficiência e de efetividade, que buscam calcular a relação entre custo-benefício e

os resultados educacionais, se os alunos estão aprendendo ou não, se as metas estão sendo alcançadas, o volume de recursos aplicados, os impactos almejados etc. Há, em quase todo discurso da análise de políticas educacionais, em toda pesquisa de avaliação, a seguinte pergunta: “a política ou programa social sob observação foi um sucesso ou um fracasso?”. Para essa resposta, as análises de políticas educacionais utilizam os procedimentos de avaliação da política. Nesse caso, vemos que as avaliações sobre a eficácia educacional estão diretamente relacionadas à produção do discurso sobre o fracasso, na medida que nessa dimensão se visa, fundamentalmente, analisar se o programa “está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução e se o seu produto atingirá (ou atingiu) as metas desejadas” (FIGUEIREDO & FIQUEIREDO, 1986, p.111).

A denominada avaliação de *eficácia objetiva* tem representado o tipo mais comum nessa área, verificando por meio de relatórios e indicadores as condições e meios empregados para a implementação e sua relação com as metas e os resultados. Nesse ponto, sabemos que é importante atentar para as conexões lógicas entre os “objetivos da avaliação”, os “critérios de avaliação” e os “modelos analíticos”, esse último normalmente representado por modernas técnicas estatísticas, empregadas para definir o desempenho ou resultados das políticas. É nesse sentido que os resultados, enquanto um conjunto de procedimentos e metas, dependem dos objetivos a serem analisados, sendo que, em uma mesma política, alguns aspectos podem ser considerados um sucesso, enquanto outros são considerados um fracasso. Como exemplos, podemos pensar no sucesso da implementação de um programa de alimentação escolar, considerando o critério de quantidade de refeições e número de atendidos, sem adentrarmos na eficiência e efetividade do programa, ou seja, no custo-benefício e nos impactos, respectivamente; ou, a eficácia e efetividade da implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, ou da educação superior; ou a universalização de uma etapa da educação, como ensino fundamental, por exemplo, mas, quando analisado pelo desempenho educacional desse mesmo contingente, também pode revelar seu avesso, o fracasso em produzir alunos concluintes com formação adequada a sua faixa etária.

os impactos (objetivos e subjetivos) das ações, respectivamente, são considerados, neste trabalho, como discursos complementares do ponto de vista da produção do fracasso. A escolha da dimensão da eficácia objetiva na avaliação dos sistemas educacionais foi determinada por ela ser o instrumento mais utilizado e propagado para a obtenção dos diagnósticos e resultados das políticas educacionais.

Do ponto de vista da efetividade, os impactos objetivos, relacionados às mudanças quantitativas, também podem ser facilmente apreendidos, como aumento de recursos do setor, aumento de qualificação profissional, aumento da escolarização da população, os indicadores de resultados do sistema educacional etc., diferentemente dos impactos subjetivos e substanciais, que são menos apreensíveis e, muitas vezes, impossíveis de serem apreendidos a curto prazo.

Desse modo, o fracasso da política educacional foi considerado como *sintoma-problema*, na medida em que, sem dúvida, acentuou-se a importância da consolidação de uma cultura de análise de políticas (agenda, elaboração, implementação e avaliação) direcionadas às melhorias estruturais, administrativas e pedagógicas das escolas públicas brasileiras (COELHO, 2008; SOBRINHO, 2008). O fato é que, nos últimos anos, tornaram-se recorrentes estudos, debates e discursos sobre a eficácia do sistema educacional, discursos pautados tanto no debate sobre o baixo número de alunos concluintes, quanto no baixo desempenho dos alunos, diagnosticado em avaliações nacionais e internacionais, em termos de rendimento escolar (ALVES, 2007; NESPOLI e SAMPAIO, 2004; DEMO, 1995).

Como ilustração desse discurso das políticas e análise de políticas educacionais, produzi uma breve leitura diagnóstica, tendo como material, alguns indicadores educacionais e os discursos sobre as avaliações do desempenho da educação básica, para contextualizar a produção discursiva sobre os resultados da política educacional no Brasil. A política educacional brasileira possui seu arcabouço legislativo focado na descentralização administrativa e financeira, na gestão democrática, na autonomia dos sistemas educacionais e na avaliação externa do sistema educacional. Conforme dispõe a Constituição Federal, a política educacional compreende a Educação Básica, subdividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a Educação Superior, pública e privada; demanda de articulação e complementaridade entre os três níveis de poder, delimitando responsabilidades e competências administrativas (nacional, estaduais, Distrito Federal e municípios). Assim, a educação infantil e o ensino fundamental supõem-se responsabilidades municipais; o ensino médio está sob a competência e responsabilidade dos governos estaduais; o ensino superior fica com os entes federativos e a união; enquanto as diretrizes gerais e políticas da educação como um todo emanam da esfera nacional, como os parâmetros curriculares, os sistemas de financiamento, bem como, a elaboração e implementação dos sistemas de avaliação e monitoramento das políticas educacionais, como observamos com a criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação

Básica) e da Prova Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Provão e o ENADE (Exame Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Desde 1996, com a Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o FUNDEF, o Plano Decenal de Educação para todos (1994-2003) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, procedeu-se um delineamento acerca das responsabilidades educativas das três esferas de poder, induzindo, por assim dizer, ao desenvolvimento do regime de colaboração e complementaridade, conforme previsto na constituição brasileira. Nesse sentido, também surgiram o Plano Nacional de Educação (2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007) – FUNDEB – e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) – PDE.

As publicações de instituições internacionais, como os boletins sobre a educação na América Latina, sinalizam que os países da região estão “ficando para trás” com relação aos demais continentes do mundo. Na última década, o Brasil foi reconhecido por seu aumento na “quantidade, sem qualidade” educacional (PREAL, 2001, 2006 e 2009). As políticas educacionais são hoje tema explícito da agenda política brasileira em todos os seus níveis de governo e um objeto sócio midiático, recorrentemente problematizado na opinião pública (BONAMINO e FRANCO, 2004; FRANCO et al, 2002; INEP, 2001; OECD, 2005; SILVA E HASENBALG, 2000 e 2002; STROMQUIST, 2004).

Para se ter uma dimensão dessa realidade, verifica-se entre os indicadores e estatísticas oficiais que, no período entre 2000 e 2006, o investimento público direto com educação foi, em média, 4,1% em relação ao total do PIB nacional (incluindo os gastos municipais, estaduais e da União), sendo que 3,4% foi para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e 0,7% para o ensino superior. Em 2007, o total de investimento direto em educação passou para 4,6% em relação ao PIB, dos quais 3,9% destinaram-se à educação básica – gastos esses próximos aos dos investimentos aplicados em países desenvolvidos, os quais chegam a 5% do PIB. Quando observado o gasto público pelos níveis de ensino, observa-se que grande parte desses recursos foi destinada à educação básica, principalmente no nível do ensino fundamental, chegando a representar mais da metade do gasto total com educação no país.

Com relação à política de fortalecimento do magistério, também se observa que o nível de escolaridade dos professores de educação básica com formação superior aumentou 22,2% entre 1997 e 2003, passando de 48,6% para 70,8%, segundo o Censo dos Profissionais do Magistério

da Educação Básica (INEP/MEC, 2003). No que concerne à abrangência da educação básica, a taxa de escolarização líquida no ensino fundamental aumentou 11,1% entre 1992 e 2005, passando de 86,6% para 97,7%, ou seja, a frequência escolar na faixa etária de 7 a 14 anos foi praticamente universalizada em todo país. Já para o ensino médio, a taxa de escolarização aumentou 27,5%, no mesmo período, ou seja, passando de 18,3% para 45,8% - com base nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2005). Destaca-se a diminuição da taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, que era de 17,2% em 1992, e reduziu para 10%, aproximadamente, em 2005.

Não obstante a evidência de tais esforços e avanços, as avaliações dos sistemas educativos e as avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além das avaliações internacionais dos resultados dos sistemas educacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), que afere o aprendizado e o desempenho de alunos de quinze anos em mais de cem países, tornam evidente a baixa “qualidade” dos sistemas de ensino e de seus resultados, independentemente do acúmulo institucional de conhecimento, da disponibilidade de recursos financeiros e humanos, investimento em planejamento e implementação de políticas, planos e programas, que há décadas os governos vêm promovendo à política educacional, principalmente, no que se refere à educação básica (INEP, 2003 e 2004; ARAÚJO & LUZIO, 2005).

Se os indicadores de analfabetismo, recursos financeiros e humanos, abrangência etc., apontam para uma realidade promissora à educação no país, as informações referentes à eficácia e desempenho do fluxo escolar contradizem tais avanços (ALVES, 2007; FRANCO *et al*, 2002). Podemos dizer que, do ponto de vista quantitativo, a política educacional não representa nenhum fracasso, pois os dados indicam que ela está cumprindo com seu objetivo de colocar todas as crianças na escola. Mas, quando pensamos em termos de permanência e resultados qualitativos do produto dessa política, vemos emergir os resultados como um mal-estar generalizado, que acaba se repetindo ao longo do processo, instaurando uma espécie de “mantra” sobre o fracasso das mesmas. Esse fracasso retorna como problema para todos os atores institucionais, ou seja, quando enunciado o fracasso de uma dada prática educacional, seus resultados são compartilhados por todos os implementadores, envolvidos direta ou indiretamente, como os diretores, os coordenadores pedagógicos, os professores, os gestores, os familiares etc.

Segundo os dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), estimava-se que, de cada 100 alunos que ingressavam no ensino fundamental em 2005, apenas 54 conseguiriam concluir a última série desse nível de escolarização, sendo que eles levariam 10 anos, em média, para completar as oito séries, ou seja, dois anos a mais do que o necessário. Para os alunos que conseguiam chegar ao ensino médio, a expectativa de conclusão era maior, ou seja, estimava-se que, de cada 100 alunos que ingressavam no primeiro ano, somente 2/3 concluiriam o ensino médio.

O paradoxo entre o acesso quase universal ao ensino fundamental, por um lado, e, a baixa eficiência do sistema educacional brasileiro em produzir concluintes, por outro, aprofunda-se quando considerada a taxa média esperada para a conclusão da educação básica como um todo, a saber, 31,2%. Isso significa que, em 2005, para cada 100 alunos que ingressavam no primeiro ano do ensino fundamental, apenas 31 conseguiriam terminar o último ano do ensino médio, levando, em média, 12 anos para fazê-lo (informações do MEC/INEP – EDUDATABRASIL). Se a educação básica aumentou o número de matrículas no ensino fundamental, nos últimos anos, ainda existe um número considerável de alunos que “desistem” e permanecem fora da escola, principalmente no ensino médio, em que somente 1/3 consegue completar 12 anos de ensino.

Em se tratando do desempenho dos alunos, a baixa aprendizagem tornou-se a marca do sistema educacional, independentemente de suas regiões. No final da década de 1990, houve um clima pouco promissor que acompanhou a divulgação dos baixos resultados dos alunos no SAEB. O discurso oficial justificou a tendência de queda e o baixo desempenho dos alunos devido à expansão das matrículas, ocorrida naquela década. Tal expansão era responsável por introduzir compulsoriamente um contingente de alunos no ensino fundamental, com um perfil socioeconômico baixo e de famílias com menor escolarização, cujos efeitos justificariam o baixo desempenho médio dos alunos (SOUZA, C. 2006). Os pesquisadores sustentavam o discurso de que a queda observada no desempenho médio dos alunos, no período, era resultante da composição socioeconômica dos que foram incluídos na escola pública entre 1995 a 2003 (FRANCO, 2002).

Nesse período, o cenário refletiu um moderado declínio no desempenho médio dos alunos, mesmo quando ponderado estatisticamente, com a mudança na composição do perfil dos mesmos (ALVES, 2007). Nesse caso, o discurso não define quais os fatores explicativos para esse declínio, mas faz observar uma hipótese, a saber, a maneira como ocorreram a descentralização e

a municipalização de matrículas das séries iniciais, principalmente, para os municípios em que a estrutura de gestão educacional era incipiente e possuía baixo conhecimento institucional (ALVES, 2007; SOUZA, C. 2006).

Seja como for, verifica-se que, no âmbito nacional, e com base nos dados da pesquisa efetuada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica entre 2001 e 2003, a maioria dos alunos do ensino fundamental chegava à 4ª série “sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura” e que esses “mesmos alunos demonstraram profundas deficiências em Matemática” (INEP, 2003). Analisando-se a situação de cada uma das regiões do país, constatou-se uma realidade marcada por profundas desigualdades. No Norte e Nordeste, a soma dos níveis *muito crítico* e *crítico* em Língua Portuguesa, por exemplo, abrangia 75 e 66,3%, respectivamente, das crianças da 4ª série, enquanto no Centro-Oeste correspondia a 52,5%, no Sudeste 44% e, no Sul 47% (ARAÚJO & LUZIO, 2005).

Tais dados revelam que os alunos aprendem muito pouco. O que acontece efetivamente? Para muitos pesquisadores, educadores e àqueles que se engajam no campo educacional, tornou-se um dilema responder a pergunta, parafraseando Hanna Arendt, “Por que Joãozinho não aprende”? Para esses, a despeito do que se tem feito até agora (capacitações, avaliações, incentivos ao magistério, planos, programas e projetos específicos), os impactos e repercussões na aprendizagem dos alunos são pouco satisfatórios (ALVES, 2007; ARAÚJO e LUZIO, 2005; FRANCO et al, 2002; INEP, 2003 e 2004; SCHWARTZMAN, 2003).

Em termos de análises das políticas educacionais, o discurso da avaliação surge como promessa de transformação dos sistemas educacionais e das práticas educativas. Outros estudos apontam que a ênfase nos resultados tem gerado uma nova regulação das políticas educacionais por meio do conhecimento, caracterizada, principalmente, pela produção de indicadores de desempenho educacional, tal regulação teria efeitos sobre a legitimidade de certas políticas, e, conseqüentemente, de seus respectivos governos e de suas decisões. O fato é que temos presenciado o aumento do discurso avaliativo sobre o produto educacional cada vez mais associado ao crescimento das exigências do desempenho dos sujeitos e das políticas educacionais. Paralelamente, constata-se o aumento do discurso sobre fracasso educacional, no âmbito das análises das políticas educacionais, correlacionando os resultados (processo ou impacto) com os objetivos e diretrizes propostos pelos formuladores de políticas públicas.

Retornando a argumentação central da tese, tratar o fracasso das políticas educacionais, enquanto um sintoma expresso por meio dos diversos discursos existentes nas ciências da educação e interrogá-lo como sintoma, significou considerar sua função de linguagem, de mensagem cifrada que possui a função de um dizer: por que não deu certo? Assim, partindo da hipótese do inconsciente, propus um deslocamento da noção de fracasso, conforme postulado no campo de implementação de políticas educacionais, para o campo psicanalítico, identificando o fracasso como efeito discursivo de tais práticas, ao mesmo tempo que revela o sujeito real desse processo, que logo que emerge é rotulado, classificado, selecionado, pelo resultado desses laços sociais, como fracasso do aluno⁴⁰.

Dessa forma, a noção de sintoma não remete mais a sua clássica noção biomédica, como disfunção, transtorno ou distúrbio, nem mesmo o desvio estatístico da norma, mas, retrata uma condição “linguageira” do efeito do sujeito, consequência da clivagem do psiquismo e encontro do corpo com o real e com a linguagem. Essa noção de sintoma colocou em xeque a própria noção de normal, demonstrando que o sintoma não é um desvio da norma convencional, mas faz parte do processo de estruturação psíquica, operando um rechaço do gozo, devido à restrição pulsional que opera a linguagem. Isto é, ele significa o encontro ou a intersecção do desejo individual com o Outro da cultura e, ao mesmo tempo, a presença do sujeito do inconsciente, como sujeito dividido entre o desejo do outro e seu próprio desejo, em suma, como sintoma.

Como sabemos, o sintoma justapõe-se ao mal-estar indicado por Freud⁴¹, como impossibilidade de satisfação pulsional, em que a política, dentre outras práticas culturais, passa a ser tomada a partir da dimensão simbólica, como uma via não satisfatória para o sujeito, mas que implica ao menos algum tipo de satisfação parcial e possível, como demonstra a existência dos processos de sublimação tão caros aos processos educacionais.

A dimensão real do fracasso educacional passa a ser considerada por sua falta constitutiva e, ao mesmo tempo, como condição de produção do conhecimento, que recoloca a noção de fracasso sob nova perspectiva, a saber, como uma falta de sentido para aquilo que insiste em falhar. Essa dimensão retorna, na lógica do discurso da ciência, como “falta de saber”, gerando

⁴⁰ O aluno passou a ser objeto de um grande número de trabalhos que tratam de investigar o fracasso escolar, enfocando principalmente a dimensão da psicologia educacional sobre as relações ensino-aprendizagem. De outra maneira, nesta tese busquei empreender um deslocamento do dito fracasso escolar, para situar o fracasso na dimensão da política educacional, deslocando o foco sobre o fracasso do aluno para o fracasso das dimensões que envolvem a implementação da política educacional, seu contexto e seus atores, que na minha opinião recoloca em cena o fracasso como possibilidade de acerto. O fracasso como acontecimento do sujeito.

⁴¹ Em *O mal-estar na cultura* (1930).

uma produção de estudos, pesquisas e discursos que são criados para suprimir qualquer insuficiência, conflito ou problema. Dito de outro modo, o sintoma ocupa um lugar de verdade que impulsiona o discurso, na medida em que é o não-saber sobre o real que promove a busca de um saber sobre tal e, conseqüentemente, a produção de conhecimento sobre essa “realidade”, na tentativa de descobrir e controlar o funcionamento disso que frustra os objetivos idealizados socialmente.

Desse modo, as práticas e pesquisas sobre análises de políticas, implementação e avaliação podem ser lidas, enquanto produtos discursivos, na tentativa de responder o que surge como fracasso, ilustrando o esforço simbólico de tais discursos de dominar o real, como função de verdade produzida pelos discursos de domínio sobre a realidade de tais práticas sociais.

No campo de implementação das políticas, quando do início das análises, havia a crença de que, com a elaboração de uma política bem desenhada, em sua dimensão mais formal e técnica, com objetivos e estratégias de implementação claros e bem definidos, recursos humanos e financeiros disponíveis eram suficientes para alcançar as mudanças propostas, entretanto, os analistas ignoravam o dinamismo entre a política, o seu contexto e os seus atores. Esse desconhecimento foi patente, principalmente nos discursos do tipo *top down* sobre implementação de políticas educacionais, retratando o modelo racional e autoritário de elaboração de políticas imposta de “cima para baixo”, pressupondo que os implementadores, simplesmente, agiriam e se comportariam conforme o determinado, de modo racional e orientados de acordo com objetivos, metas e planejamentos pré-estabelecidos.

A ênfase em se controlar todo o processo da política por meio de metas mensuráveis, ou por medidas normativas e prescritivas, demonstrou-se incerta para muitos estudiosos de implementação. Uma análise mais detalhada do processo enfatizou a importância do contexto institucional, as relações entre os distintos atores locais com o conteúdo das políticas, as dinâmicas desses processos etc., conforme propuseram os defensores do modelo “de baixo para cima”. Os discursos do modelo *bottom up* passaram a privilegiar as investigações sobre as estratégias, as atividades e as relações dos atores envolvidos com a prática de políticas públicas, buscando compreender “a compatibilidade dos programas aos desejos, vontades e padrões comportamentais dos atores”.

Vimos que a implementação passou a incluir a dimensão do implementador, transformando-o, ao mesmo tempo, em objeto de observação e investigação dos estudos de

implementação, como um ator privilegiado, quando se trata da execução da *policy*. Assim, o modelo *botton up* passou a conceber a realidade enquanto um “processo contínuo de interações, com *políticas mutantes e passíveis de mudanças*, uma *estrutura complexa de interações* e um *mundo externo que condiciona a implementação*”. Essa constatação foi fundamental, pois compreende que a execução da *policy* recai sobre os “*implementadores e seus atores, que são, por natureza, difíceis de controlar ...*” (HILL, M. 2006, p.74 –grifo do autor). Se, anteriormente, buscava-se conhecer somente os aspectos relacionados aos principais atores educacionais, como os professores, os diretores, os gestores de departamento e das secretarias, atualmente, destinam-se a conhecer a importância dos diversos atores e contextos educacionais que atuam de modo formal e/ou informal, como as organizações escolares e as organizações comunitárias, bem como, as instituições envolvidas com a educação de crianças e adolescentes, como as famílias e as organizações sociais. Assim, os discursos de implementação das políticas educacionais passaram a considerar como alvo da *policy* todos os envolvidos com o sistema educacional formal, ou seja, tanto os atores envolvidos diretamente com a educação, como aqueles que se situam além do sistema educacional. Paralelamente, os estudos passaram a investigar as diferenças existentes entre os diferentes subgrupos profissionais, diferentemente dos estudos anteriores, que buscavam conhecer como os grupos profissionais (professor, supervisor, secretário) assumiam ou não os objetivos, os valores, as ideias e outras orientações constituídas a partir de sua própria participação na implementação.

No nosso entender, esse discurso pautado pelo modelo *botton up* representou a inclusão da linguagem e da dimensão subjetiva, quando considerada a operacionalização de uma política, conferindo relevância à linguagem e aos discursos, no processo de elaboração e implementação de políticas. As análises interpretativas retrataram esse momento, utilizando a linguística para compreender os efeitos, limites e possibilidades impostos pelos discursos e pela linguagem à implementação. Como vimos, tais estudos indicaram uma alternativa, ou distanciamento em relação às teorias de cunho comportamentalista, baseadas no modelo positivista de investigação da comunicação como estímulo-resposta-mensagem-comportamento.

Nessa perspectiva, encontram-se os discursos que buscam compreender como a política vai sendo interpretada quando de sua transmissão por meio de símbolos, objetos e metáforas, no processo de implementação, a partir do contexto em que ela se encontra e dos significados atribuídos socialmente. De uma forma geral, pode-se afirmar que, sob a regência da análise

interpretativa, encontramos a noção de sujeito sociológico, implicado com a dimensão fenomenológica e sócio-histórica da consciência, sendo que, o corte de análise está voltado ao nível do significado que porta o indivíduo, operando com a equivalência “eu = sujeito = consciência”.

De outro modo, minha leitura sobre a comunicação e a linguagem pretendeu ir além de sua forma meramente instrumental, ou mesmo como representações sociais e individuais, como em grande parte têm sido desenvolvidas pelos analistas em implementação de políticas (GOGGIN et al., 1990; COHEN, D. & HILL, 2001; HILL, H.C. 2001; YANOW, 1996). Por isso, busquei introduzir a dimensão inconsciente da linguagem para pensar e refletir sobre a complexidade dos processos de comunicação e linguagem, enquanto processos marcados pela incompletude e dominância da lógica do significante. Nesse sentido, tornou-se fundamental apontar as principais diferenças entre a noção de sujeito, linguagem e discurso existentes no campo da implementação educacional e no campo da psicanálise.

No campo da psicanálise, como desenvolvi anteriormente, o sujeito está descentrado em relação ao indivíduo, marcado como descontinuidade do real, que implica o avesso do sujeito da consciência, pensado como unidade e identidade do indivíduo. Enquanto discurso do inconsciente, a psicanálise passou a interrogar a ciência em seus fundamentos epistemológicos, indo no contra fluxo da matriz ocidental, que a inscreve sob a unidade do sujeito da ciência (razão). Desse modo, a principal distinção, que retrata o corte epistêmico entre a psicanálise e a ciência, reside na diferenciação entre o sujeito fenomenológico das ciências e o sujeito do desejo (inconsciente) da psicanálise.

Na releitura do Eu freudiano, Lacan adotou as denominações *Moi*, para o Eu imaginário e *Je*, para o Eu do desejo. Como vimos, o Eu imaginário coincide com a dimensão do enunciado, como unidade e consciência, que se opõe ao sujeito da enunciação (*Je*), sujeito do inconsciente. Nesta lógica, o enunciado está para o sujeito do EU = consciência (*Moi*), assim como o sujeito da enunciação está para o sujeito do inconsciente (*Je*). A consciência, enquanto matriz e unidade de conhecimento da ciência, retrata o “círculo das certezas” pelo qual o homem se reconhece como Eu (*Moi*), caracterizado pela dimensão imaginária, pela produção de representações sobre o objeto e pela univocidade entre a coisa e o conceito.

Contrariamente, a posição do sujeito do inconsciente (*Je*) está fora desse “círculo”, ele inscreve-se a partir da lógica significante, cuja significação é tributária à articulação do sujeito

com a cadeia significante, onde a equivocidade entre significante e significado é a regra, mais do que exceção, tornando impossível toda e qualquer homologia entre a coisa e sua representação simbólica.

Com essa diferenciação, compreendemos a análise interpretativa, conforme apresentado nos estudos de implementação, como desdobramento da concepção fenomenológica da consciência, que incide sobre o enunciado ou representação que o indivíduo faz de uma dada política e de si próprio, enquanto a abordagem pela psicanálise visa à análise de sua articulação significante, como representante da enunciação, como sujeito do inconsciente e do desejo. Portanto, o sujeito da enunciação não equivale à noção de identidade representacional das ciências sociais, ao “sujeito sociológico”, como valores, ideias e visões de mundo, culturalmente compartilhados, interiorizados e atribuídos às identidades individuais e coletivas, de acordo com os estudos que investigam a determinação da linguagem na implementação de programas e políticas educacionais. Temos, de outro modo, o sujeito do inconsciente, enquanto sujeito dividido entre sua identidade sócio-simbólica, correspondente ao Eu imaginário das certezas conscientes e o *Je*, como sujeito do desejo inconsciente, como determinante da ação humana.

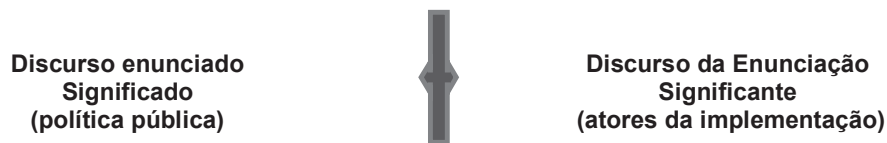
Vimos que no discurso da psicanálise, o sujeito é efêmero e surge como articulação significante, por meio da enunciação que se articula com o real do inconsciente e as estruturas fixas dos discursos, conseqüentemente, o sujeito da enunciação somente pode ser pensado a partir do lugar que ele ocupa nos discursos, assim sendo, diferentes lugares, diferentes posições e identificações para o sujeito. Essa função de sujeito opera fora da unidade da consciência, assumindo distintas posições conforme os lugares que ocupa no universo semântico da cultura contemporânea, justamente por ser produzido na relação significante. Assim, a manifestação do sujeito marca a descontinuidade e ultrapassa toda pretensão de estabelecer uma certa conformidade à identidade do sujeito, entre sua realidade subjetiva e objetiva, plenamente unificada, completa e coerente. O que resta é uma ficção discursiva que posiciona o sujeito no meio histórico que funda um discurso. Esse sujeito que, para a psicanálise, está constituído como deslizamento de significantes que opera a partir de suas identificações com o Outro simbólico, como matriz do próprio conhecimento que o funda e o delimita, bem como, da possibilidade de sua separação do desejo do Outro, a partir da operação do *objeto* causa de desejo que o determina.

Uma vez aceito o inconsciente estruturado como linguagem, pode trabalhar com a definição estritamente linguística de sujeito do Eu como significante, como indicativo do sujeito,

que no “sujeito do enunciado, designa o sujeito enquanto ele fala naquele momento. O que quer dizer que designa o sujeito da enunciação, mas não o significa” (LACAN, 1960/1998, p. 814).

Esse pressuposto possibilitou-me afirmar que, todo ato de significação está do lado do sujeito, pois o significado é efeito da cadeia do significante e, por isso, o sentido emerge determinado pelo significante, e não ao contrário. Assim, o significado não tem relação com o significante, uma vez que a significação é efeito da cadeia significante, sendo o sujeito da enunciação o elemento de articulação estrutural que marca um sentido ao significado. Portanto, compreendo que, na estrutura do discurso, o sujeito intervém simbolicamente sobre um campo de linguagem (o simbólico da política) já estruturado, o que marca sua posição, enquanto sujeito. Assim, a significação não está em nenhum elemento particular da cadeia, na medida que o significante é um signo que contém o vazio e não possui nenhuma relação com o significado.

A partir dessa noção de linguagem, que opera a falta de unidade entre o significado e o significante, ou entre o sujeito do enunciado (significado) e o sujeito da enunciação (significante), estabeleci uma relação entre a *policy* e a implementação, associando a primeira ao discurso enunciado e a segunda ao discurso da enunciação, conforme ilustração abaixo:



Dissimetria

Ao colocar em perspectiva a relação da *policy* e seus implementadores, com a noção de linguagem apresentada, deduzi que a *policy* só adquire sentido no ato de implementação, o que também significa concluir que, na dimensão do discurso enunciado, a *policy* pode significar qualquer coisa, marca de um discurso sem sujeito, ao mesmo tempo que torna o sujeito imprescindível à sua implementação, enquanto sujeito da enunciação. Dessa forma, como outro efeito da nossa abordagem, a política educacional pode ser pensada em sua dimensão instrumental, como o fracasso próprio da dimensão simbólica, marca inerente do real educacional. Assim, podemos compreender, de uma outra forma, que toda relação que se estabelece entre discurso enunciado pela política, no âmbito do ciclo da política educacional, está marcado por essa dissimetria irreduzível, que caracteriza toda comunicação humana pelos mal-entendidos,

equivocos e rupturas inerentes à linguagem, sendo impossível saber como a mensagem da política será “traduzida”, no âmbito do ciclo da política, pois o sentido do discurso reside naquele que o escuta, ao mesmo tempo que o designa, conforme a dupla função da linguagem de evocar o sujeito e de incluí-lo no laço social que funda o discurso.

Conforme o pressuposto lacaniano, o impossível é a marca da linguagem, ou tentativa simbólica de recobrir o real; caracteriza-se pela incompletude, equivocidade, arbitrariedade e instabilidade; função significante de sujeito que retrata o simbólico na origem subjetiva. Desse pensamento decorre que toda e qualquer comunicação opera uma dissimetria radical entre o emissor e o receptor. Assim, considero que todo processo de formulação e implementação está marcado por essa dissimetria radical da linguagem, ao mesmo tempo em que a função sujeito surge pela posição que ocupa, responsável por imprimir o sentido e significado que a *policy* assume ao longo de sua execução. Essa articulação significante ocorre, como veremos a seguir, dentro de um campo estruturado e definido, que é o discurso.

De outro modo, o sentido é sempre singular, enquanto o significado almeja a universalidade da *policy*. O enunciado da política está associado ao discurso manifesto que designa o Outro, objetivado por meio das identidades simbólicas adotadas pelas convenções (aluno, professor, pais, diretores, políticos etc.). No entanto, a enunciação passa pela inscrição inconsciente do sujeito, discurso latente que faz um corte na cadeia significante, presença real da impossibilidade de todo processo de significação ser pleno e total, restando-lhe a inscrição do sujeito nos lugares que lhe designam os discursos sobre a produção educacional.

Esse corte na cadeia significante, que impossibilita um saber totalidade, remete à estrutura do sujeito dividido, como descontinuidade do real, permanecendo sempre “estranho” em relação ao sujeito do enunciado. Lembro que, a linguagem está sendo compreendida como uma função de campo e pensada a partir daquilo que é próprio desse campo que ela funda, pois, mais do que tentar conhecer o que é transmitido, a função da fala e da linguagem, no campo da psicanálise, visa evocar a emergência do sujeito na estrutura.

Assim, a estrutura é compreendida como a própria linguagem, naquilo que se refere à ordem do estabelecido; ao simbolicamente instituído; à representação totalizante da realidade; aos universos estáveis e logicamente estabelecidos. Ao mesmo tempo em que há alguma coisa que escapa, foge à rigidez estrutural; algo da ordem do acontecimento, que marca uma ruptura, uma descontinuidade. O sujeito, como Eu significante, emerge justamente como acontecimento na

estrutura, já que o sujeito é justamente o que representa a diferença de um significante para outro significante. É a partir desse constructo que situo a política educacional como estrutura e o sujeito como acontecimento, que operam por meio dos discursos que constituem o campo educacional.

Na lógica do funcionamento do discurso, que se enuncia no espaço da política educacional, indo além do significado enunciado pelos diversos e distintos atores e suas interpretações, o inconsciente marca um acontecimento pela descontinuidade que o implica, no qual o sujeito se singulariza por sua diferença. Assim, o acontecimento do sujeito nas práticas sociais de implementação de políticas educacionais somente pode ser pensado a partir da descontinuidade que ele representa, de modo efêmero e evanescente; efeito significativo que desestabiliza os universos logicamente estabelecidos, como os planejamentos e as metas objetivadas no desenho das políticas.

A leitura que proponho buscou uma nova inscrição para a noção de fracasso, não como “imperfeições da realidade” ou “déficit de implementação”, conforme se determinou, originalmente desde 1960, com os estudos de implementação de políticas educacionais, que como vimos, respondem em grande parte aos ideais impostos pelos discursos da eficácia, da eficiência e da efetividade. Mas, como acontecimento do sujeito, que retrata questões estruturais que envolvem os laços sociais de tais práticas, como presença do real do inconsciente, dimensão inescrutável, que retorna como desconhecimento, estranhamento, ruptura, descontinuidade etc.

Atualmente, o discurso sobre o fracasso das políticas se aprofunda sob a verve idealizada do controle, da avaliação de eficácia e eficiência da política educacional. No entanto, tal noção de fracasso acaba obliterando a incompletude estrutural, como fracasso do simbólico, ao mesmo tempo que sujeito, enquanto objeto de tais práticas, revela que ele surge justamente no lugar do que é produzido, no amplo discurso da análise de implementação de políticas educacionais, como resultados ou produtos da *policy*.

Nessa perspectiva, o simbólico tenta subscrever o real, dominando-o e/ou reduzindo-o, no entanto, o simbólico fracassa na sua tentativa de dominar o real, pois é, estruturalmente, impossível abarcar todo o real para dentro da ordem simbólica. Esse resto do real, que retrata o fracasso do simbólico retorna como real não simbolizado, como impossibilidade de se obter a verdade como um todo, uma totalidade. A própria lógica da indecidibilidade volta ao âmago desta questão: o quanto um discurso pode ser verdadeiro ou falso? A presença do real no

simbólico gera uma zona de indecisão, como impossibilidade de se decidir pelo verdadeiro, criando furos sobre a totalidade do conhecimento, do saber e da própria política.

Antes de avançarmos com os discursos vinculados ao fracasso da política educacional, acredito ser pertinente fazer uma diferenciação entre a noção de discurso empregada no campo de análise de políticas e a noção proposta a partir da psicanálise. O discurso como laço, que insere o indivíduo no coletivo, permitiu considerar os lugares que o sujeito ocupa, os efeitos dos discursos sobre ele, bem como a produção discursiva sobre o fracasso educacional, pois como definido, o discurso funda lugares e funciona por instaurar *liames*, tessitura dos laços sociais.

Considereei a abordagem *Ideas-based*⁴², como exemplo que conceitualiza a política como disputa entre formas de “discursos”, como “luta pelo poder e pelo significado”, tratando os discursos como a luta pela significação, ou seja, fornecendo sentido para as ações públicas ou visões de mundo para a sociedade, bem como, retratando as ideias pelas quais gestores e políticos justificam suas ações por meio de seus discursos. De acordo com *Ideas-based*, os discursos retratam as disputas provenientes da perspectiva axiológica e/ou ideológica, tais como as existentes entre a social-democracia e o neoliberalismo, entre a esquerda e a direita etc., apontando para uma noção de discurso como poder (*politics*), que instaura uma realidade simbólica de certezas, de verdades, de ideias e promessas etc., fornecendo algum sentido às práticas sociais e aos seus agentes.

Vemos que, nessa abordagem, o foco envolve mais a noção de *politics*, referente ao conflito de poder inerente a qualquer processo político, distanciando-se da noção instrumental da *policy*, enquanto configurações concretas dos programas políticos, dos problemas técnicos e do conteúdo material das decisões políticas.

É importante salientar tal distinção, pois, diferentemente das abordagens de implementação de políticas educacionais que utilizam a linguagem, o discurso psicanalítico é um discurso que prescinde de palavras, pois essas vêm alojar-se nele somente depois⁴³. Nessa visão estrutural da linguagem na constituição subjetiva, a dominante do discurso não retrata o poder (*politics*), como norma jurídico-social, resultado das lutas pelo poder e pelos significados, como

⁴² Essa abordagem foi escolhida como exemplo por possuir uma concepção específica de discurso que nos auxiliou na aproximação de análise. No entanto, não considereei as demais perspectivas metodológicas da implementação de políticas, para não nos distanciarmos demais da abordagem proposta neste trabalho.

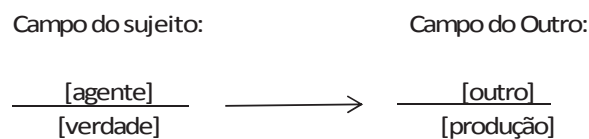
⁴³ Da mesma forma que, no campo do discurso lacaniano, o sentido da experiência surge *a posteriori* da emergência do sujeito. Portanto, o sentido não está lá, diferente de outras concepções psicanalíticas que postulam um sentido *a priori* do sintoma-sujeito.

exemplo, é o produto dos processos políticos (*policy*), mas se refere à lei primordial ou ao poder de ordenação do significante (S₁), que opera a articulação do desejo com a ordem simbólica, como conflito pulsional, na medida que funda o ser na linguagem e possibilita, a partir de então, a articulação do sujeito com todos os outros significantes, humanizando-o.

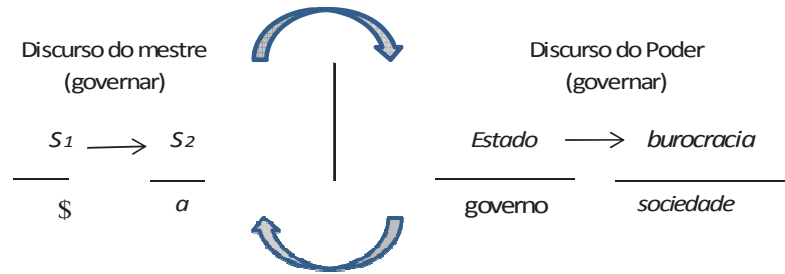
A noção de discurso como laço social implicou deslocarmos a análise de conteúdo e significado, para compreendê-lo enquanto aparelhamento do gozo pela linguagem, ou seja, ela remete sempre ao poder de dominação do significante, que opera sobre a renúncia pulsional e instaura o sujeito do desejo. Seguindo essa linha, o discurso compreende os efeitos inconscientes da linguagem, sendo que, o mesmo também funda e define a realidade psíquica e social da comunicação para o sujeito. O discurso é, portanto, um recurso específico da linguagem que fixa, cristaliza a própria linguagem, e usa seus recursos para estabelecer os laços sociais entre os seres falantes.

De outra forma, na medida em que o discurso assume o sentido de “luta pelo significado e pelo poder”, enquanto conflito de ideias que colocam a causa do poder em jogo, ele é equivalente, na nossa análise, à verdade que sustenta o poder no discurso do mestre. Podemos dizer que, sob tal perspectiva, todo ato de governar é produto do discurso do mestre, o discurso do poder, que coloca o outro para trabalhar pelo bem: do senhor, da fábrica, do Estado, da sociedade, da educação, do consumo, das humanidades etc.

Vejamos a escritura deste “discurso do poder”, a partir das posições que funda o discurso do mestre, utilizando a dimensão operacional das fórmulas.



No discurso do mestre, o ato de governar revela que, o Estado, na posição de dominância (agente), com suas leis, instituições e políticas, está sustentado por aqueles que se ocupam da verdade do poder, que são os governos e/ou grupos de pessoas que dominam temporariamente as instituições do Estado. O Estado surge como autoridade, no lugar do significante mestre, ordenando o outro à produção de laços sociais.



Assim, temos o Estado responsável por instaurar as políticas públicas, tendo, no campo do outro, os funcionários públicos dessa agência, que podem ser associados à figura dos implementadores, tais como as secretarias, as diretorias e os departamentos de educação, bem como, todo conjunto de profissionais, como professores, diretores, coordenadores etc., que operam a burocracia. Como produto desse discurso, a sociedade surge no lugar do objeto *a*, causa de desejo e perda de gozo.

Nessa leitura, o discurso do poder, pode ser emparelhado com a ideologia, que por meio do sujeito dividido (\$) opera, no lugar da verdade dos governos, como a “causa” e sustenta o poder estatal (*S1*), ao mesmo tempo em que encobre a divisão do sujeito e a falta constitutiva de todo poder. Esse discurso revela o Estado, o governo e a política, no sentido mais amplo, como um não todo, ou seja, vulnerável e impossível de cumprir com os ideais que vincula, na medida que depende de sujeitos que a sustentem e que também são divididos em relação à verdade⁴⁴.

Paradoxalmente, o discurso da política se insere na lógica da completude, como totalidade absoluta, e, como tal, baseia-se na promessa da “boa forma da satisfação, naquilo que, indo aos extremos, faz esfera”, sentido sempre utilizado na política, “pelo partido da pregação política (LACAN, 1992, p. 29), como promessa de satisfação plena e resolução de todos os problemas. Em outras palavras, o não todo do discurso da política está estruturalmente escamoteado, pois no lugar de sua verdade encontramos o sujeito dividido, que produz com seu próprio sintoma a verdade sobre o real da política. Tal discurso revela que o poder é mantido sempre por sujeitos (\$), “sustentando esse governar, essa dominação que é imposta ou aplicada aos outros sujeitos

⁴⁴ De modo contrário, o poder totalitário representa o discurso como uma verdade total, completa e sem sujeitos, na medida em que elimina todos os discursos singulares que destoam da verdade desse poder, no plano do real.

que devem cumprir as ordens: eles devem saber fazer, saber obedecer, fazer produzir” (QUINET, 2006, p. 33).

Os discursos sobre o Estado Social, como exemplos, escamoteiam, por mais que as políticas, os programas e os projetos estejam “animados pelas boas intenções e a inspiração de justiça”, que o laço social produzido exige o enlace do desejo com a lei simbólica, que implica a submissão das pulsões e do gozo, pela articulação com o significante-mestre. Nesse caso, o próprio Estado, como representante da lei, assume a posição de significante mestre (S_1), mas, será a condição da lei do inconsciente que sobredetermina e funda o Estado. Na medida em que o sujeito está alienado ao Outro do Estado, a busca por seu próprio desejo implica a separação, a ruptura com as relações que regulariza o laço social produzido nesse discurso. Surge, portanto, a figura do revoltado, do contestador, do desistente, do sintomatizado, que resiste, desiste ou inviabiliza as demandas desse laço social. Assim acontece quando crianças e adolescentes não querem entrar no jogo educacional, quando a família não adere ao programa social, ou seja, o sujeito não se deixa capturar como alvo e produto das políticas sociais.

No lugar do outro e da produção, encontramos a burocracia, composta por todo *staff* responsável em materializar e executar as políticas do Estado, que são os elaboradores, os implementadores, entre outras instituições e organizações sociais, incluindo a dimensão pública-não estatal, que sustentam o discurso do poder. Historicamente, é na condição de seu saber-fazer (S_2), que a burocracia produz “coisas” para o funcionamento da sociedade. Como vemos, a sociedade ocupa o lugar da perda do gozo (à direita e embaixo), como mais-de-gozar e rechaço de gozo, enquanto produto de dominação do Estado, que por sua vez, torna-se o representante da lei, regulando os laços sociais possíveis entre as pessoas, as organizações e as instituições.

Como todo discurso de mestre, o dominado é aquele que trabalha para o gozo do mestre, para a continuação do poder do mestre. Entretanto, o que esse discurso revela é que o gozo do mestre é impossível, pois o saber (S_2), que é o “gozo do outro”, está no domínio do campo do pequeno outro, consequentemente, não é possível a totalidade do poder, nem mesmo em ato revolucionário⁴⁵, na medida em que o poder, que funda um Estado, depende do desejo das pessoas, em suma, depende dos outros. É interessante ressaltar que o sujeito barrado ($\$$), na sua

⁴⁵ Zizek (2010) demonstrou as implicações do real a partir do fracasso das revoluções; como o real é inerente ao próprio poder, o fracasso é inerente, inclusive, às revoluções. Para exprimir o impossível do poder, Zizek lembra o dito espirituoso de Samuel Beckett “*Tente de novo. Falhe de novo. Falhe melhor*”, enfatizando que, “depois de errar, pode-se continuar e errar melhor” (p. 320).

posição de governante, está dividido, ou seja, esse discurso revela que os governantes não possuem nenhum controle sobre suas ações, pois, quem domina é o poder inconsciente, como o saber-fazer e o saber-produzir, que estão no campo do outro, ou seja, as decisões dos governantes dependem de outras pessoas, podendo, também, serem questionadas, rejeitadas, deturpadas, sabotadas e/ou boicotadas.

Centralizemos, agora, o foco sobre o fracasso da política educacional. Como dito anteriormente, nossa abordagem buscou vincular o sintoma fracasso da política junto à produção discursiva do mestre e do capitalismo, bem como, os seus desdobramentos a partir da escritura do discurso da universidade. De acordo com a circularidade dos discursos, destaquei dois pontos para demonstrar as implicações existentes entre esses discursos e a produção social do sintoma em questão. O primeiro ponto refere-se ao “movimento” que opera a função de sujeito, a partir do lugar que ocupa nas estruturas languageiras. O segundo caracteriza-se pela emergência de cada discurso de acordo com sua configuração histórica.

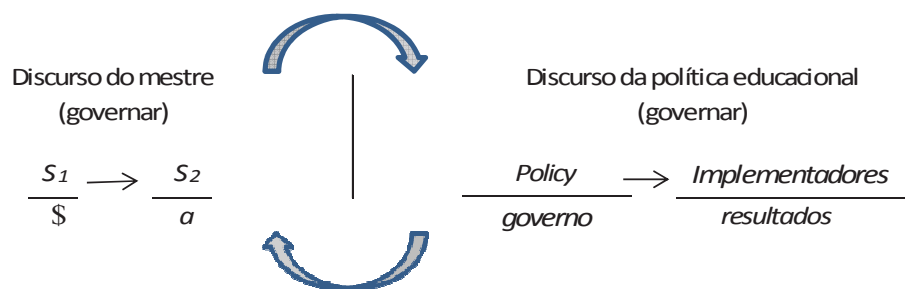
No que concerne ao primeiro ponto, considere o movimento estrutural que caracteriza o funcionamento dos discursos. O movimento pressuposto no desenvolvimento da noção de discurso, entre os elementos e as quatro posições, implica a própria determinação do discurso, pela oposição que faz entre os outros discursos, reforçando sua função de lugar. Em outras palavras, a enunciação depende do lugar que ocupa o sujeito, em que, ao mesmo tempo, invoca sua posição em relação ao outro na estrutura. Assim, a articulação do sujeito com o discurso implica as relações que são produzidas e indicam a dominância do laço social, ou seja, pelo tratamento que o outro recebe: todo laço social que trata o outro como escravo ou um saber produzir, insere-se no discurso do mestre; todo discurso que trata o outro como objeto retrata o discurso universitário; e, todo laço social que trata o outro como consumidor e objeto de consumo, inscreve-se na lógica do mestre moderno, o capitalismo.

Com relação ao segundo ponto, o discurso do mestre possui sua configuração histórica na antiguidade clássica, representando a subversão do saber de escravo em saber de senhor, primeiramente pela filosofia, enquanto emergência de um saber de mestre, e, depois, pela desapropriação do saber do mestre e do proletário, sobre a dominância do discurso da universidade e do discurso capitalista, respectivamente. Desse modo, parti do discurso do mestre, em seguida, correlacionei o discurso do capitalismo com o campo da educação, e, por fim, o discurso da universidade com a análise de políticas educacionais, visando depreender a relação da

posição do sujeito e a produção de cada um desses discursos. A partir do discurso do mestre, que é o discurso do poder, por excelência, associei o *discurso da política educacional*, que está diretamente relacionada com a questão dos governos democráticos. Com relação ao discurso capitalista, propus o *discurso capitalista no campo educacional*, elegendo os seguintes elementos operacionais de análise: capital, capital humano, ciência e política educacional. Como desdobramento histórico dos discursos, também associei o *discurso universitário-científico de análise da política educacional* ao discurso da universidade. Dessa forma, propus vincular o discurso do fracasso educacional como sintoma desses três discursos, onde o fracasso pôde ser lido a partir do acontecimento do sujeito na estrutura e na produção de seus respectivos laços sociais.

Consideremos nosso primeiro discurso. A partir do discurso do mestre e dos elementos postulados no campo da análise de políticas, tais como *policy*, governo, implementadores e resultados, propusemos deduzir o que se produz por meio do discurso das políticas educacionais: o saber-fazer dos implementadores e o lugar residual que ocupa o aluno, como objeto das políticas educacionais, reduzido a produto ou resultado da política.

Para exemplificar a abordagem, comecei pela escrita da política educacional (*policy*) na estrutura do discurso do senhor (mestre), justamente por ser esse o discurso do governar. Enquanto abordagem, criou-se a seguinte escritura,



A política educacional (*policy*) surge no campo do sujeito e incide sobre o outro significante, ocupado pelos implementadores e seus resultados. Aqui, segue a mesma lógica da estrutura inconsciente, em que o enunciado da política designa o sujeito da enunciação, mas não o significa, uma vez que, a *policy* só adquire significação e sentido no ato de implementação, marca da dissimetria existente entre o enunciado (significado) da política educacional e o sujeito da

enunciação (significante). Entretanto, o resultado produzido pelo discurso da política educacional acaba tendo como objeto o aluno, como resultado de tais práticas.

A política educacional surge como simbólico, dimensão material da *policy*, fruto do ciclo da política que ordena a realidade daqueles que trabalham na sua implementação. Isso se aplica tanto em relação ao domínio que ela exerce sobre seus agentes implementadores, os funcionários dessa agência, quanto em relação à dominação sobre seu público-alvo, os alunos, pois, a articulação se faz na medida em que esse laço social ordena o outro a produzir, a fazer, a aprender, sendo que, a dominância que a *policy* ocupa, enquanto simbólico, está, estruturalmente, marcada pelo real, no que se refere aos resultados da política educacional.

Como agente (à esquerda e acima), a política (S₁) está sustentada pela verdade (à esquerda e abaixo) dos governos, revelando que há um sujeito (\$) em todo ato de governar. Os implementadores ocupam o lugar do outro (à direita e acima), no lugar do saber produzir (S₂), os profissionais da educação que trabalham com a coisa educacional. É justamente, esse lugar, que se produz sobre a perda do mais-de-gozar (objeto *a*), no ato de implementação, que o estudante ou aluno ocupa, como objeto *a* (à direita e abaixo), lugar da perda, no qual ele se apaga como sujeito, para produzir os resultados dessa política. Ao assumir tal posição, como dejetos da operação de gozo, enquanto pura perda, a criança fica presa no lugar de um produto, servindo de sustentação para o grande Outro, o Estado, o educador, a burocracia, a sociedade, a família etc.

É importante enfatizar tal posição enquanto produto da implementação política, pois nesse lugar, o resultado produzido pela política educacional opera como “causa” que implica o discurso da universidade, na produção de discurso sobre o que funcionou ou deu errado etc., ou seja, remete à lacuna existente entre as aspirações da política educacional e sua “realidade”, como objeto de investigação dos estudos de implementação e avaliação de políticas educacionais.

Nesse sentido, o resultado da avaliação do sistema educacional surge qualificado de problema e retrata o sintoma da política educacional, como discurso impossível do governar, que gestores, educadores e outros profissionais têm enfrentado com relação ao desempenho da educação pública. Seguindo a afirmativa de que há um “discurso do domínio e da transparência”, de prever tudo, de controlar tudo e de saber tudo” (Charlot, 2006), a qual se refere, também, à disposição atual dos gestores de políticas públicas em torno da qualidade, da eficácia e da avaliação das políticas educacionais, associamos junto ao lugar ocupado pelo aluno, o significante “resultado”, como dimensão oculta do discurso do saber, ou seja, o produto da

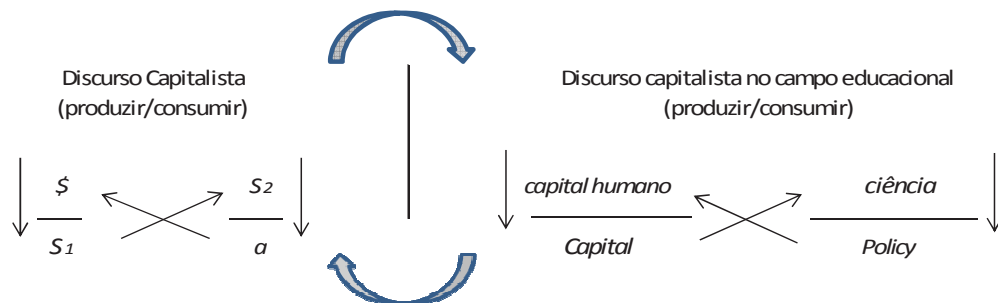
política educacional que passa a ser aferido por seus resultados. Se esse laço social está marcado pelo domínio, a sua inscrição no discurso universitário transformará o aluno e os implementadores em objeto, para sustentar sua prática de saber, como logo veremos com a escritura do discurso universitário-científico. Esse é o caso de algumas políticas educacionais contemporâneas, que em nome do poder da ciência ou da “cientifização da educação”, o discurso educacional produz sintomas no social, quando “usa e abusa de métodos educacionais arrojados, fazendo da criança cobaia, objeto de suas experimentações, em nome das “modernas pedagogias” ou algum ideal educacional (COHEN, R. H., 2004, p.100), por um lado, e, por outro destituindo e desautorizando o saber do implementador e do educador em nome de arrojados modelos administrativos e novas tecnologias educacionais. De acordo com nossa abordagem, a política educacional torna-se o elemento específico que opera no lugar do *agente*, na estrutura do discurso do mestre, ou seja, independente de sua jurisdição administrativa e seus objetivos, política educacional nacional, estadual ou municipal de educação básica; ensino superior público ou privado; política de especialização profissional; ou, especificamente, uma política de bonificação salarial por resultados dos alunos, alimentação e saúde do escolar etc.

Vimos que a *policy* surge como elemento *significante* (S₁); os implementadores como saber-fazer (S₂); os resultados como *objeto a*, produto da *policy*, que, por sua vez, são matéria-prima às análises de políticas educacionais, na medida em que se inscrevem como avanço da ciência no discurso universitário e se sustentam como verdade. É interessante destacar que a política educacional escamoteia o poder que a sustenta, a saber, o próprio Estado em ação, por simbolizar justamente um discurso sobre suas “boas intenções sociais”, ela identifica o outro como um trabalhador para sua causa. Esse discurso prova a existência de um tipo de laço social, portanto, regulariza o gozo, seguindo o exemplo do mestre e do escravo hegeliano, como fonte de identificações, onde o desejo de um encontra fluidez no desejo do outro. É curiosa esta observação, pois o poder que regula toda política, na sua dimensão conflitiva, fica encoberto pela dimensão simbólica das boas intenções dos programas educacionais, cindindo totalmente a verdade do sujeito, centro conflituoso e pulsional, que faz efetivamente o enlace entre o indivíduo e a civilização por meio do discurso da política educacional.

Ao localizar o governo e a política educacional no campo do sujeito, podemos remontar à origem do discurso do mestre, na antiguidade clássica, em que a condição da própria vida política era subordinada à formação do cidadão. O diálogo de Sócrates com Alcibíades é, historicamente,

um exemplo da espoliação do saber-fazer do escravo, pela criação da Filosofia, transformando-o em saber de senhor, marca da passagem do “cuidado de si” para o “conhecimento de si”, quando o mestre implicou esse político ao conhecimento, enquanto condição para o “governo de si”, caminho imprescindível para o “governo dos outros”, como verdade do sujeito e acesso ao Bem, ao Belo e ao Justo. O poder político estava associado às práticas educativas, ao cuidado de si, estabelecendo relações entre a formação do sujeito e o acesso à verdade (MARIGUELA, 2010).

Uma vez que, historicamente, passamos a novas escrituras, cabe-nos interrogar sobre o novo elemento significativo que surge no lugar do poder do mestre antigo, que como vimos, serve de causa da verdade dos discursos das políticas educacionais, e, na antiguidade clássica, estava associado à própria formação do cidadão da polis. Desse modo, para além da emergência e configuração dos Estados modernos, que dissociou a ética da política, o próprio campo da educação passou a ser dominado pelo discurso do mestre capitalista, alterando profundamente os elementos de dominância do discurso. A partir dessa variante do discurso, escrevemos o *discurso capitalista no campo educacional*. O capital passa a ser o significante-mestre, que domina todas as esferas da vida, invadindo e controlando tudo, sendo o agente o sujeito dividido, que surge como capital humano, como sujeito do discurso capitalista, por fazer produzir e consumir. Conforme a estrutura abaixo, vemos que o capital passou a ocupar o poder do mestre:



O capital humano ocupa o lugar do sujeito (\$), sustentado pela verdade significativa do poder do capital (S1). O sujeito dividido, por sua vez, está determinado pela política educacional, como mão de obra qualificada, que compete para a produção do gozo capital. Esse discurso revela que o sujeito, enquanto capital humano em potencial, encontra-se no lugar de dominância, como sujeito dividido, ou seja, ele possui a ilusão que detém o poder de negociar sua posição na divisão social do trabalho, em troca de maior poder de consumo. A política educacional segue

sob o imperativo da ciência, como perda (objeto *a*), que é o mais-de-gozar, produzido pelo domínio do discurso capitalista no campo educacional. A política educacional, enquanto mais-de-gozar do capitalismo, pode ser lida como investimento para produção de mais capital humano, que por sua vez, retorna como mais-valia para o capitalista. Nesse caso, o resultado é a produção de aumento do individualismo e da competitividade para o sujeito, que trabalha cada vez mais para produzir os objetos de consumo para seu gozo.

Com a dominância do discurso capitalista no campo da educação, as políticas educacionais, como promessa de geração de mais-valia, formam um sujeito animado pelo desejo do capitalismo. Esse discurso produz um sujeito que deseja consumir, ao mesmo tempo que dirige todos os seus esforços na produção de objetos de desejo, trocando horas de trabalho por uma promessa de gozo. O sujeito passa a ser aquele materializado pelo significante-mestre capital, equivalente ao dinheiro ($\$ \rightarrow S_1$), fomentando um campo discursivo no qual o sujeito passa a ser reconhecido pelas suas posses, pelo seu “poder aquisitivo”, caracterizando o atual “império do ter” em detrimento do império do ser, que remete à ordem simbólica do desejo. De outro modo, o sujeito do desejo fica foracluído; no lugar da falta, característica do desejo, os produtos de consumo vêm ocupar a ilusão de um gozo pleno, absoluto, sem limites, que remete a uma política do gozo. A partir da inscrição do discurso do capitalismo, a educação surge reinscrita como discurso concreto de novas oportunidades, individuais e sociais, de possibilidades de um gozo melhor no futuro, como produção de “material humano” para a sociedade capitalista.

Dessa forma, temos o debate sobre o Estado mínimo ou Estado neoliberal, que pode ser lido justamente pela dominante do discurso capitalista na educação, a qual aplica ao campo educacional a lógica do mercado, essa que opõe o direito social ao serviço de bens, o Estado e o mercado, respectivamente. Com a dominância desse discurso, o capital determina a lógica do mercado sobre a sociedade, sobre o Estado e, conseqüentemente, sobre as políticas educacionais, no interior de um contexto em que a educação passou a ser tratada em termos de mercadoria, ao mesmo tempo que vai se constituindo um amplo mercado educacional.

O aspecto econômico da educação, enquanto formação de “capital humano”, passa a ser valorizado e operacionalizado em termos de mercado, em que o conhecimento se transforma em valor, marca recente de nossa “sociedade do conhecimento”. Assim, assistimos à migração das técnicas administrativas de mercado para a administração pública, assim como, os critérios de

avaliação e os exigentes padrões de qualidade e competitividade dos serviços privados, sendo aplicados no campo das políticas educacionais, por exemplo.

Quando tratamos da economia da educação, vemos que o Estado segue como o grande investidor, arcando com os investimentos e com a gestão educacional, justamente por ser o responsável pela formação do futuro capital humano. A economia da educação⁴⁶ sustenta a existência de uma correlação entre o crescimento econômico e o nível educacional de uma dada sociedade. Segundo os teóricos da economia educacional, há uma “taxa de retorno social e individual” relacionada ao investimento educacional, sendo que, o Estado se beneficia com o lucro gerado a partir da maior produtividade dos indivíduos, desenvolvimento econômico, no sentido de que os investimentos rentáveis estão relacionados ao aumento educacional formal da população (FREITAG, 1979).

Em outra perspectiva, a análise ideológico-crítica demonstrou que essa “taxa de retorno” escamoteia a mais-valia, uma vez que a taxa de lucro, pensada em termos de crescimento econômico para o Estado e para o indivíduo, nada mais é que uma manobra ilusória, já que a verdadeira mais-valia, gerada com o produto do trabalho do proletário e investimento do Estado, será usufruída pelo próprio capital, ou empresário capitalista, que contratou a “mão de obra qualificada”. Nesta lógica, o Estado e a política educacional seguem dominados pelo discurso do mestre moderno, o discurso capitalista, que como sabemos, não oferece possibilidades para a criação de laços sociais, pois seu produto é a segregação dos “despossuídos”, dos sem teto, dos sem terra etc. O que este discurso revela é que, a política educacional ocupa o lugar da perda, que volta como mais-valia, seguindo a homologia do mais-de-gozar, conforme proposto por Lacan, produzindo o sujeito animado pelo discurso capitalista. Como sabemos, tal discurso corresponde ao desmantelamento dos laços sociais, transformando tudo e todos em objetos de produção e consumo.

É o que ilustra o cenário macroeconômico atual, no qual acompanhamos a reestruturação internacional do trabalho, que exige profissionais com novas disposições e habilidades, consideradas essenciais para os bons resultados econômicos. Consequentemente, tais transformações refletem sobre os sistemas educacionais do mundo inteiro: a nova pedagogia

⁴⁶ Segundo o trabalho de Freitag (1979), Becker (1964) e Schultz (1971) são os pensadores que fundamentam suas concepções teóricas a partir da alta correlação entre crescimento econômico e o nível educacional de uma dada sociedade. Portanto, a relação entre capital, trabalho e educação dominou, no campo do embasamento teórico, o planejamento educacional, com maiores investimentos em recursos humanos ou formação de *material humano*, como chamou Lacan.

discursa sobre o desenvolvimento de habilidades e competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano, tais como autonomia para “aprender a aprender”, bem como, as competências necessárias à inserção no processo produtivo e tecnológico competitivo. Em suma, as dinâmicas dos sistemas educacionais acompanharam, direta ou indiretamente, as exigências requeridas por esse novo cenário, focalizando-se em conhecimentos e habilidades básicas para o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico atual.

O saber deixa de ser atribuído à operação de trabalho para ser um saber de capitalista, deixa de ser a lei que regulariza um tipo de laço e passa a ser lei do mercado, em que predomina a lei do mais forte. O que se produz sobre o imperativo desse discurso, a mais-valia, no lugar da perda pulsional, será destituído de seu valor, na medida em que a passagem do discurso do mestre para o discurso do capitalista representou, justamente, a destituição desse saber, operando a forclusão da lei e do sujeito do desejo.

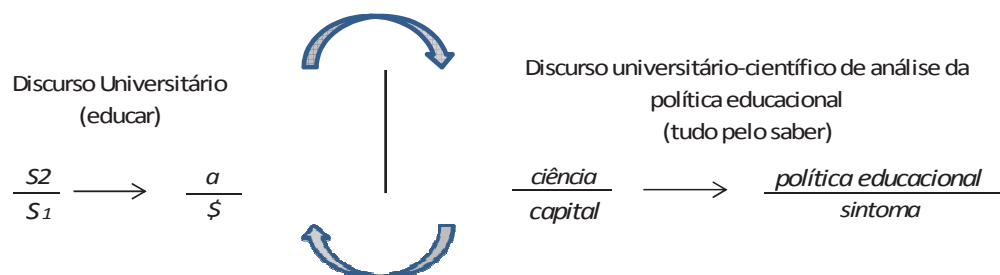
Isso, também, acontece com o campo da educação sob a inscrição desse discurso que, apesar de o Estado manter a ilusão de que está agindo por boas causas, assim como, o trabalhador tem a ilusão de que participa do capital como consumidor, é o poder econômico que sustenta as políticas educacionais, que reproduz por sua vez, a mais-valia, por meio da formação de capital humano, que retorna como taxa de lucro absorvida pelo capital. Como vemos, tanto o aluno, como o professor, o gestor, o pesquisador, o político, todos equivalem ao proletário, para o capital, sendo considerados como valor de troca e de uso, como agentes de uma agência, ou operários de uma mesma fábrica.

A padronização dos sistemas de ensino constitui um fato inevitável frente as transformações econômicas das sociedades de capitalismo avançado; as recomendações e conclusões de organizações multilaterais, como UNESCO, OCDE, BID etc., são imensas e tendem a padronizar os debates e discursos sobre políticas educacionais, em especial, sobre a qualidade educacional e a relevância de avaliação, influenciando as políticas educacionais do mundo inteiro. As publicações internacionais ilustram bem o modelo de avaliação das políticas educacionais, que se desenvolveu e predominou a partir da metade do século XX - durante o processo de expansão do ensino de massa -, modelo o qual visa, especificamente, os resultados (produtos) alcançados pelas unidades de ensino e pelos alunos, em face ao mundo econômico e aos contextos socioprofissionais, em detrimento da avaliação estratégica e análise do processo da política educacional. Como efeito, sob a globalização econômica e financeira do capital, temos

um aumento de interesse sobre as políticas educacionais, principalmente, para a produção de capital humano cada vez mais qualificado, aumentando as exigências sobre o produto dos sistemas educacionais, por conseguinte, a produção do discurso do fracasso da política educacional, quando das impossibilidades em produzir capital humano de excelência. Nesse ponto, encontramos a outra face do discurso do capitalismo no campo educacional, sua produção enquanto discurso universitário-científico, que se associa ao discurso do domínio e do poder

Assim, a ênfase dominante exercida pelo discurso capitalista se desdobra, também, sobre o discurso da universidade, que pode ser lido a partir da posição que a Universidade assume frente ao capitalismo. Ao colocar o fracasso da política educacional como sintoma produzido pelo discurso do mestre moderno, busquei interrogar o lugar e o papel que a Universidade ocupa e desempenha na produção desse campo concreto de realidade. Como um discurso recente da civilização, a Universidade tem que responder qual é a sua posição frente ao domínio do capitalismo no campo da educação. Essa resposta remete ao discurso que enuncia sua própria verdade: a universidade está a serviço de quem? O que indica essa realidade marcada por uma crescente produtividade acadêmica, colocando os pares em disputas estéreis para obtenção de recursos para pesquisas, induzindo cada vez mais o discurso universitário a adotar os padrões produtivos equivalentes aos utilizados pelo mercado? Sem contar com as aberrações no campo da publicação científica, ou, com a emergência de uma verdadeira indústria de congressos, conferências, seminários, cuja certificação passou a representar um fim em si mesmo.

Desse modo, como último discurso, propus associar o discurso universitário à produção do discurso universitário-científico de análise da política educacional, que, nesta abordagem está implicado com o discurso do capitalista da educação. Vejamos sua inscrição na estrutura do discurso:



Nessa fórmula, temos o sujeito dividido (\$) como sintoma produzido pelos discursos dos mestres modernos, injunção entre o capital e a ciência, que ocupam o campo do domínio e do sujeito. Nesta posição de agente, a ciência reduz o outro à posição de objeto do conhecimento. Assim, ela age em nome do saber (S₂), como um “agente autorizado” à produção de conhecimento sobre a política educacional (acima à direita), essa que surge como objeto *a*, causa do desejo científico. O que esse discurso oculta é o capital enquanto poder que sustenta sua verdade (abaixo à esquerda). Na medida em que tudo que é tratado pelo discurso da universidade é determinado pelo saber, tudo que se encontra no campo do outro significativo é objetificado, assim como acontece com o objeto *a* e o sujeito dividido, resultando, no caso acima, na produção do sujeito sintomatizado, que está dividido justamente naquilo que implica o seu desejo, por um lado, e, o sentido que adquire enquanto produto de avaliação ou resultado da *policy*, por outro, sendo identificado como produto dessa operação discursiva.

Entretanto, nesse caso, não se trata do desejo de saber, produzido pelo discurso da histórica, esse discurso que produz nos mestres das ciências um desejo de conhecimento que visa o tratamento do mal-estar, pois é o poder do capital que sustenta, no lugar da verdade, a produção de um conhecimento sobre a política educacional. Dito de outro modo, no lugar do “outro significativo”, a política educacional (objeto *a*) incide sobre o sujeito, estudante ou aluno, transformando-o em um suporte do saber do outro que, no discurso universitário-científico de análise da educação, retrata o conhecimento sobre o produto da política educacional.

Vimos que, as práticas das políticas educacionais se desdobram como demandas específicas de conhecimento especializado sobre o real da educação, como as pesquisas que se realizam mediante diagnósticos e análises da política educacional, em que o ciclo da política, ou a implementação e avaliação, surgem como objeto *a*, causa do desejo de saber da ciência. Desse modo, o campo produzido pelo discurso científico de análise das políticas educacionais remete ao lugar do agente ocupado pela ciência (S₂), ocupando como mestre moderno, o mesmo lugar que ocupava o mestre antigo. Como significante-mestre, o saber passa a dominar o campo do objeto, o campo do outro.

No âmbito da verdade produzida no real, o discurso universitário, enquanto produção técnico-científica, implica a desapropriação e destituição do saber do profissional, em nome do saber de mestre, na medida em que o sujeito fica foracluído pela própria condição epistêmica de objetivar para saber. Assim, por exemplo, mesmo que as análises de implementação incluam a

participação dos implementadores no processo de elaboração da política, quando se trata do campo da ciência, o conhecimento produzido por esse discurso, ao ser universalizado, retorna como poder sobre o outro, assim como, de fato ocorre quando a experiência do implementador/educador vai gradativamente sendo substituída em nome de novos conhecimentos, procedimentos, de novas pedagogias etc., o que se opera é um conhecimento que desapropria o saber do implementador, negando-o como sujeito. De modo idêntico, o aluno também fica eclipsado, a partir da posição sintomática que ocupa na estrutura, na medida em que o discurso da análise de políticas educacionais o retrata como objeto, sobrando-lhe a identificação com esse lugar como produto, ou resultados da *policy*,

Sabemos que, na lógica dos discursos do domínio, o sujeito sofre um apagamento, referente à forclusão do simbólico, enquanto dimensão subjetiva, produzido pelo recalcamento e pela própria escritura do discurso. O fato é que, tais discursos criam uma realidade cada vez mais fragmentada, para observação e controle de seu objeto, descaracterizando toda dimensão conflitiva da política educacional, além das questões individuais dos sujeitos, como a dimensão do desejo, que não se deixa enredar pelo discurso. Ao produzir seu próprio objeto de saber, a ciência apaga o sujeito. A ciência precisa produzir seus objetos, produzindo um conhecimento que vem significar o objeto, retratado pela forclusão do sujeito, em que um significante opera sobre outro significante, em suma, uma relação significativa que incide sobre seu Eu dividido, como sintoma: o aluno que não aprende, a criança que não brinca. O sujeito emerge identificado com o baixo desempenho, como fracasso, como problema educacional, em suma. Isso opera na lógica significativa, na medida que, na dimensão real, o sintoma é o significante e só adquire sentido na relação a outro significante.

Ao assumir a posição em que se estabelece no campo do dominado, o desejo remete ao avesso do *status quo* contemporâneo. Para esse sujeito, resta-lhe a desistência, a revolta, ou o sintoma. Ao desistir do ideário da educação, o sujeito fica fora do discurso, como os loucos, os evadidos, os desistentes, os excluídos etc. Ao se revoltar contra o discurso oficial, o sujeito tenta retomar as rédeas do poder, aqui, vemos o inconsciente como política do desejo que instaura em ato um novo estado. Como exemplo, vemos os estudantes universitários que se revoltam contra o discurso hegemônico do mestre moderno, reivindicando reconhecimento do Estado, em sua posição de poder, enquanto escravo do saber. Ao sintomatizar, temos o sujeito do laço social

instaurado pelos discursos modernos, enfim, o discurso concreto que instaura o campo da realidade transindividual do sujeito e se manifesta como produto dos discursos educacionais.

Até o momento vimos que, o sujeito situado como dejetivo, sob o saber-fazer do Outro, resta-lhe a imputação do fracasso, esse que será lido de acordo com a convenção dos resultados (metas, escalas de proficiência etc.). Vimos, também, com a produção do discurso do capitalismo no campo educacional, em que o saber especializado se situa como a outra face do problema, como produção de conhecimento e informações qualificadas sobre a implementação de políticas educacionais, responde tanto às aspirações sociais da *policy*, quanto às exigências da economia competitiva globalizada, em que a competitividade e o crescimento das exigências são consequências do poder do capital, cuja demanda por capital humano “qualificado” torna-se cada vez maior.

Quando passamos da produção do saber para o domínio do discurso do capitalismo, a falta de “todo saber”, que remete à presença do real, transforma-se em falta de informação e falta de conhecimento, retornando como imperativo de produção de novas análises, estudos e pesquisas. A dominância administrativa desse discurso da sociedade contemporânea recai sobre as políticas educacionais, envolvendo tanto os implementadores, como objeto das ações educativas, que são cobrados por melhores resultados, quanto os alunos, que ocupam a posição de suporte do gozo do mestre capitalista. Este torna-se um imperativo no campo discursivo que determina a educação, como meio de acesso ao gozo do mercado, por meio das características competitivas da vida capitalista e do aumento das exigências sobre o desempenho dos sujeitos. De outro modo, compreendemos esse imperativo moderno das sociedades, como promessa de satisfação e progresso que esgota tudo e todos que encontra pela frente: *estude mais, trabalhe melhor, goze de novo!*

Conforme o exposto, vimos que, o discurso universitário responde em grande parte por essa função de produzir um conhecimento, que é demandado pela gestão das políticas educacionais, pelos políticos, pelos especialistas, pela economia globalizada, justamente na medida em que destitui os implementadores de seu saber-fazer e reduz o aluno ao resultado da política educacional. Como efeito desse discurso, o sujeito fica totalmente tributário do Outro que o determina, que no nosso caso, retrata a lógica da uniformização dos alunos por meio dos resultados aferidos, no que concerne à análise dos sistemas educacionais. É importante lembrar

que se trata da diferença singular do desejo e não da desigualdade individual e social que, como sabemos, também se reproduz por meio dos processos de educação.

Temos que, a partir da estrutura do discurso, é possível sustentar que o fracasso, enquanto produção discursiva, remete ao acontecimento do sujeito, que opera no campo da fala e da linguagem, na medida em que o sujeito ocupa, como sintoma, o lugar sob a posição da política educacional. Isso só é possível pela própria disposição do discurso, que não é uma totalidade, na medida em que sua estrutura está sendo tomada como o próprio real. Esse pressuposto foi crucial para a análise, uma vez que possibilitou-nos analisar, ao mesmo tempo, os lugares pré-estabelecidos de cada discurso e o “furo” pelo qual o sujeito, conforme articulado pelo significante de Lacan, se apresenta como acontecimento.

De outra forma, segue nossa premissa de que o enunciado fracasso educacional retrata a emergência do sujeito na estrutura e equivale ao retorno, no real, da subjetividade foracluída pelos discursos dos mestres modernos. O sujeito passa a ser identificado com o resultado e rotulado e reconhecido de acordo com os padrões normativos. Temos, assim, toda extensão da noção de acontecimento do sujeito, como uma ordem simbólica que é negada no discurso da ciência, retornando como o real não simbolizado. O sujeito como fracasso é, justamente, a ordem simbólica (sujeito) que retorna como furo no real (acontecimento): o fracasso é o acontecimento do sujeito na estrutura.

O fracasso passa a ser pensado como presença do real no simbólico, inerente a todo processo de campo, em que a emergência do inconsciente, coloca em cena esse sujeito dividido, que surge, na sua dimensão estrutural, como enunciação, como um outro sentido, este tributário ao objeto *a*, causa de desejo, que é sempre estranho ao discurso instituído pela *policy*.

Se, por definição, o “real é o simbólico fracassado”, justamente por ser impossível ordenar o real, então, o fracasso é inerente ao real da política. Essa impossibilidade remete ao conflito pulsional como elemento constitutivo das práticas sociais. Como dimensão simbólica, o discurso da política educacional abre a possibilidade de realização do desejo à custa de lidarmos com a impossibilidade de toda satisfação, como articulação entre a lei e o desejo.

É justamente por ser um sintoma do que falha, que o fracasso aponta para o sujeito do desejo, já, como a psicanálise ensina, onde está o sintoma, está o sujeito. A ênfase na dimensão dos estudos da *policy* recobre justamente tais práticas, procedimentos e conhecimentos técnico-científicos de racionalização e controle burocrático, que acabam suturando o sujeito, sobrepondo-

se, como no recalque, a todo conflito pulsional que permeia os laços sociais do campo educacional.

O conflito pode ser compreendido com base na sua dimensão real, como aquilo que se refere à impossibilidade de realizar o ideal da política de forma plena e satisfatória, ou de acordo com qualquer meta pré-estabelecida e idealizada, pois se trata do conflito pulsional entre o desejo do sujeito e as contingências sociais. Assim, pensar o impossível como conflito, como tensões que emergem entre o campo habitado pelo ser falante e as demandas oriundas do campo cultural, como exemplo, também remete ao impossível, como dimensão do real, que revela o impossível como ausência de conflitos.

Como sabemos, a inferência psicanalítica recobre a dimensão singular do humano, que não se acomoda em nenhuma noção universal, tal como a que se objetiva enquanto ideais, seja de uma política, seja de um ideal pedagógico e/ou educacional. A tendência racional e universal da *policy* regida por sua própria “razão instrumental” de domínio e controle está limitada por seu avesso, o desejo, que separa e singulariza o sujeito, no particular, ou seja, no ato da implementação, apontando para uma impossibilidade irreduzível.

Assim, tivemos como traçar um limite preciso da *policy*, limite esse que implicou reconhecermos a dimensão do desejo como um outro da política, marca do discurso, por um lado, e do sujeito, por outro. Esse limite retrata o desafio para a implementação das políticas educacionais, ao remeter a inscrição da singularidade do sujeito nas propostas de elaboração e implementação das políticas, uma vez que sua inclusão é impossível por definição, na medida em que o singular exclui o universal e vice-versa. Entretanto, dizer que é impossível não significa que não há nada a se fazer, no sentido de um niilismo reativo ou passivo, mas aponta para uma leitura possível sobre a realidade das políticas educacionais, que como propomos, deve considerar a presença do sujeito nas etapas da política, como um acontecimento significativo para as análises.

Fundamentalmente, o impossível como conflito implicou pensar o possível como conflito que não é solucionado. Entretanto, em grande medida, o discurso científico e universitário sobre a implementação de políticas educacionais, ocupa-se da produção contínua de sentidos, visando “solucionar” os conflitos existentes, daquilo que se denominou de fracasso de uma dada prática, política ou programa educacional. Trata-se, justamente, da elisão do sujeito, produzida por meio desses discursos. Tal dimensão implica duas questões: a questão de que o fracasso está como uma

condição estrutural para qualquer estratégia (planejamento) de implementação política, como impossível e, a segunda questão, o impossível de a produção simbólica controlar esse real, que sempre se inscreve como inominável, como falta, ou, na lógica do discurso do controle, como fracasso, que está sempre aquém das expectativas. Paralelamente, o real surge como ocorrência, remetendo ao acontecimento do sujeito, como falha, demandando do discurso científico a produção de novos conhecimentos sobre o fracasso da política educacional. Nesse caso, toda proposição de fracasso somente pode ser considerada dentro de um sistema axiológico próprio, mas que não sobredetermina o real.

Podemos concluir que o impossível remete ao conflito pulsional como elemento fulcral das práticas sociais, sendo a linguagem a condição da política na medida em que funciona o “aparelhamento” do gozo. Assim, todo ciclo ou processo de uma política (elaboração, implementação, avaliação) está marcado pelo impossível do real, sendo que, aquilo que retorna enquanto fracasso/déficit de implementação – objeto para os estudos de implementação focados em avaliações de eficácia e eficiência, retorna como dimensão simbólica do sujeito. Este que será totalmente foracluído da ordem do discurso da análise política, rotulado conforme seus resultados. Assim, toda dimensão simbólica, marca da subjetividade, fica suspensa no desenho de uma política, sendo que, na operacionalização, tal dimensão retorna no real como conflito, expressão da impossibilidade da política ser toda, plena, perfeita.

O sujeito rompe com a conformidade, retratando os aspectos inesperados, que fogem a toda regra, daquilo que foi elaborado, planejado e idealizado, no desenho da *policy*. Tal acontecimento escapa da ordem do discurso do domínio e, mesmo à revelia do “maquinismo” estrutural, insiste em revelar algo sobre a impossibilidade de um saber dominar o real. Como se, a despeito do que se tem feito até agora, no campo da educação básica (capacitações, avaliações, incentivos ao magistério, planos, programas e projetos educacionais específicos), a execução dessa política permanece insatisfatória, quando analisada à luz dos resultados efetivamente planejados.

Em síntese, ao operar um deslocamento do campo de implementação de políticas educacionais para a leitura psicanalítica da linguagem e da comunicação, a política educacional pôde ser inscrita como enunciado que ordena os laços sociais, entretanto, ela necessita de pessoas que sustentem seu discurso, sendo que, o efeito produzido, enquanto significação, está determinado pela posição que ocupa o sujeito da enunciação, que devido a própria divisão

constitutiva, torna impossível qualquer identidade entre significado e significante, entre o simbólico e o real da implementação, mesmo que existam boas intenções, recursos financeiros e humanos, a execução de uma política sempre apresentará hiatos entre o que é formulado e o que é implementado. Entretanto, será justamente o acontecimento do sujeito que indica o caminho desta outra leitura sobre o fracasso educacional, na qual o real se apresenta como fracasso estrutural do simbólico. Assim, temos o fracasso educacional como o impossível do desejo mediado pelo Outro (Estado, escola, família, mídia etc.).

Ao colocar a política educacional como uma prática impossível, fadada ao fracasso, não quero destituí-la de seus anseios legítimos de socialização, humanização, formação e subjetivação, que demanda a sociedade de seres falantes. É importante frisar, essa impossibilidade ou fracasso não significa apontar-lhe a impotência, não significa que ela é totalmente irrealizável. Ao contrário, e de modo paradoxal, o impossível indica justamente o que é possível, ou, as possibilidades dessas práticas sociais, como um saber que faz do impossível o possível, onde a educação pode ser mantida no horizonte ético dessas práticas. Nesse caso, ao apresentar essa tese, o que enfatizamos é a necessidade de incluir o conflito pulsional no debate do campo educacional, levando em conta o sujeito do desejo, na sua condição de linguagem, que articula o sujeito com a lei do desejo, operando o processo de perda de gozo, como mais-de-gozar, única via possível para o laço social e a vida em sociedade.

Assim, a presença do sujeito do inconsciente implicou a inclusão do real na análise do processo de implementação da política educacional, por um lado, como sintoma, e por outro, como um saber-fazer com esse impossível, enquanto um possível educacional, ou seja, o que é possível ser feito, ou implementado, mas que sempre vai surgir como algo incompleto. O fracasso da política educacional adquire novo sentido, como fracasso e acontecimento do sujeito, o qual podemos pensar no discurso concreto, que retrata o sujeito dividido, enquanto presença de laço social. O fracasso como sintoma passa a ser interpretado na sua função constitutiva, na medida em que se torna ao mesmo tempo condição do social e o modo particular de inscrição do sujeito no discurso, ou seja, no laço social.

Nessa perspectiva, o fracasso pode ser pensado como possibilidade de uma prática que inclua a subjetividade, o outro, a diferença, o acontecimento, como aponta a existência desse sujeito inscrito por meio do laço social da política educacional. Esse fracasso torna-se sintomático para o sujeito, na medida em que este é reduzido aos discursos do domínio, da

padronização e controle, com o objetivo de alcançar um ponto preciso de desempenho, que como tentativa de acerto, falha no intento. Em outras palavras, onde é dito fracasso, também está o desejo do sujeito, enquanto desejo do Outro, que se situa a partir da escritura do discurso que o sustenta.

Desse modo, concluo que, boa parte dos discursos sobre as políticas públicas e sociais estão destinados a instaurar, pelo menos em tese, os lugares estabelecidos pelos laços sociais, bem como aqueles que se localizam fora do discurso oficial. No entanto, ao operarem na lógica do discurso capitalista, os discursos da análise de políticas educacionais acabam promovendo o sujeito capitalista, aumentando a seleção, a classificação e a segregação, além de inscrever uma nova ordem, na qual a autoridade simbólica é substituída pela autoridade do capital.

Como vimos, no discurso da política, o sujeito é da ordem do impossível, pois o desejo singular do indivíduo não pode ser contemplado na dimensão universal da *policy*. Isso implica um desafio às análises de políticas educacionais, no sentido de inserir nos seus debates o sujeito do desejo, esse que se singulariza em ato no ciclo da política educacional. Paralelamente, nesse campo de saber, considero importante à análise de políticas educacionais, enquanto demanda de conhecimento, a partir da posição que a Universidade ocupa na lógica do discurso, que, ao invés de endossar a busca frenética de resultados precisos das políticas educacionais, possa se aproximar de seus objetivos educacionais de maneira assintótica, mas sem perder de vista seus objetivos. Desse modo, podemos: a) reconhecer o produto dos discursos na medida em que fundam os laços sociais, colocando novas implicações para o conhecimento produzido no âmbito do discurso universitário; b) analisar o lugar discursivo que ocupa o saber científico-universitário de análise das políticas educacionais frente às demandas de conhecimento e poder; e, c) propor análise dos efeitos desses discursos no campo da educação.

Em suma, ao implicar o fracasso como conflito pulsional, que deve ser incluso na análise, enquanto um elemento significativo, reconheço que os discursos sobre o fracasso da política funcionam como agenciamentos de poder, que se constituem por meio das relações humanas, assim como, pela significação produzida pela dimensão simbólica que adquirem tais discursos sob o Estado, a política, o implementador, o professor e o aluno.

Ao promover um deslocamento dos discursos sobre o fracasso das políticas educacionais sob os discursos do domínio, identificamos a possibilidade de reconhecer o sujeito presente nas práticas sociais, como um laço social possível, que atribui importância aos desejos e aos

discursos dos educadores, especialistas e da própria política, onde a exceção é a regra, no que tange ao movimento de singularização, implicado com a educação. Esse deslocamento revela que a injunção entre o discurso capitalista e o discurso universitário-científico promove um sujeito rotulado e simbolizado como fracasso, dessubjetivado e desumanizado, identificado cada vez mais com o lugar da segregação, determinado por tais discursos, numa repetição fadada a produção do fracasso e ao profundamento da lógica da exclusão. Reconhecer que o fracasso é o acontecimento do sujeito, na política educacional, implica a aposta continua em novas formas de gestão, mais criativas e menos tecnocráticas, reorientando a análise e fortalecendo os canais de responsabilização do sujeito com sua palavra, com sua existência e sua vida, num sentido ético do desejo, portanto, na perspectiva do não todo. Quando pensamos na dimensão psíquica implicada com a abordagem da política, questionamos a posição do sujeito na gestão coletiva do gozo, inscrevendo a posição do sujeito do desejo, como singularidade necessária e contingencial, que deve emergir na dimensão de análise das políticas educacionais como discurso e laço social. Como avesso do significante fracasso, a possibilidade de incluir o sujeito do desejo implica, ao menos, um discurso que possibilite um laço social possível, por meio da política educacional, questionando, no campo social, os discursos da era tecnocientífica e do capitalismo moderno de uniformização do rendimento acadêmico de sucesso, os quais transformam tudo e todos em produto, objeto, meio de gozo e mais-valia. Incluir o fracasso como constitutivo do ciclo da política educacional nos obriga a pensar em novas formas de análises e avaliações das políticas, para além das avaliações de rendimento acadêmico dos sistemas educacionais. Nesse sentido, o discurso psicanalítico pode produzir um discurso que sirva de entrave a dominância dos discursos dos mestres modernos no campo e na abordagem da implementação das políticas educacionais, ressignificando o fracasso educacional que se reproduz por meio da lógica da exclusão.

Bibliografia

AFONSO, J. A. Nem tudo o que conta na educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, nº13, p.13-29, 2009

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 15, n. 57, p.551-524, out/dez. 2007.

ARENDT, H. Crise na Educação. In ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1992.

ARAÚJO, C. H., LUZIO N. *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 71p.

ARRETCHE, M. T. S. *Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas* IEE/PUC-SP, São Paulo, p.43-56. 2000.

_____. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, Feb. 2003.

_____. Tendencias no Estudo sobre Avaliação. In: Elizabeth Melo Rico (org.) *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 29-39.

BECKER, G. S. *Human Capital*. National Bureau of Economie Research, New York, 1964.

BECKETT, S. *Companhia & Outros Textos*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2012.

BELLEN, H.M.V.; TREVISAN, A.P. Avaliação de Políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro: 42(3), p. 525-550, Maio/Jun 2008.

BRECHT, B. *Antologia Poética*. São Paulo: Editora Elo.

BREWER, G.; DeLEON, Peter. *The Foundations of Policy Analysis*, Homewood, Dorsey, 1983.

BIGNETTI, L.P. A essência do processo divisório: comentários sobre a obra de Graham Allison. *Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*. 6(1):71-74, janeiro/abril 2009.

- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. UNB, 1992.
- BONAMINO, A., FRANCO, C. (org.). *Eficácia e Equidade na Escola Fundamental*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2004.
- BROADFOOT, P. Editorial: educational policy in comparative perspective. *Comparative Education*. v. 38, n. 2, p. 133-135. 2002.
- BULLITT, W.C., FREUD, S. – *Thomas Woodrow Wilson, um estudo psicológico*. Edições Graal, 1984, Rio de Janeiro.
- CAMARGO, A. F., MARIGUELA, M. (orgs) *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores. 2007.
- CAVALCANTI, P. A. Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional. 2007. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2007
- _____. Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área educacional. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2002
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, abr. 2006 .
- COBURN, C. E. Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), p. 3-12, 2003.
- COCHRAN, E. C. et al. *American Public Policy: an introduction*. 6th ed. New York: St. Martin's Press, 1999.
- COCHRAN, E. C; MALONE, E. F. *Public Policy: perspectives and choices*. New York: McGrawHill, 1995.
- COELHO, M. I. M. Vinte anos da avaliação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v.16, n. 59, p.229-258, abr/jun, 2008.

- COHEN, D. K.; BALL, D. L. Policy and practice: An overview. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (3), 347-353. 1990.
- COHEN, D. K., HILL, H.C. Learning policy: When state education reform works. New Haven: Yale University Press, 2001.
- COHEN, E., FRANCO, R. *Evaluacion de Proyectos Sociales*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1988.
- _____. *Gestão Social: Como obter eficiência e impacto nas políticas sociais?* Brasília: ENAP, 2007.
- COHEN, R. H. P. *Entre o impossível e o necessário da educação: o que a psicanálise pode dizer sobre a etiologia do fracasso escolar*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.
- _____. *A lógica do fracasso escolar – Psicanálise e Educação*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.
- _____. O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o Estado. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 256-269, dez. 2004.
- COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, P. Lógica e Democracia da Avaliação. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v.3, nº 8. p.323-330, 1995.
- DIAS SOBRINHO, J. A avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*. Sorocaba, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 197-207, mar. 2008.
- DOR, J. *Introdução à leitura de Lacan: o Inconsciente Estruturado como Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DRAIBE, S. M. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. IEE/ PUC-SP, São Paulo, p.15-42. 2000.
- DYE, T. R. *Understanding Public Policy*, 7th ed. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall, 1992.
- EASTON, D. An Approach to the Analysis of Political Systems. *World Politics*. 9, 1957.

ELMORE, R. F. Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), p. 1-24. 1996.

_____. *Instruments and strategy in public policy. Review of Policy Research*, Knoxville, v. 7, n. 1, p. 174-186, 1987

FARIA, C. A. P. Idéias, Conhecimento e Políticas Públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 18, nº 51, p.21-29, 2003.

FIGUEIREDO, A. C.; FIGUEIREDO, M. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise & Conjuntura*, 1 (3): 107-127, set./dez. 1986.

FINK, B. *O sujeito lacaniano entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FERREIRA, C. S., PORTO, F. B. D. *Os fatores socioeconômicos e culturais associados ao desempenho dos alunos no PISA 2003* (Brasil, México, Espanha e Portugal). XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT7%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sociedade/ARTIGOFABIOLAPISA2003SBS.pdf> Acesso em 20 jul 2009.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, N. Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística. *Ágora* vol.5, n.1, pp. 113-131, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982002000100009>> Acesso em 18 nov 2011.

FOUCAULT, M. *Nietzsche, Freud e Marx*. São Paulo: Editora Princípio. 1987.

FRANCO, C. et al. *Os resultados do Saeb em perspectiva longitudinal*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. Mimeografado.

FREITAG, B. Quadro Teórico. In: FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1979, p. 14-43.

FREUD, S. *O interesse educacional da psicanálise (1913)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIII, 1996.

_____. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914)*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIII, 1996a.

_____. *Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn (1925)*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1996b.

_____. *O mal-estar na civilização (1930)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXI p. 67-151, 1996c.

_____. *O futuro de uma ilusão (1927)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXI p. 13-66, 1996d.

_____. *Psicologia das massas e análise do eu (1921)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, p. 79-156, 1996e.

_____. *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental (1911)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XII p. 233-246, 1996f.

_____. *Além do princípio de prazer (1920)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII p. 13-77, 1996g.

_____. *Totem e Tabu. (1921)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIII p. 13-168, 1996h.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*. Brasília, nº 21, p. 211-259, jun de 2000.

GALLO, S. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. *Cotidiano Escolar – Emergência e Invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 21-40.

GOETHE, J. W. V. Fausto. São Paulo, Ed. 34, 2004.

GOLDENBERG, R. *Política e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

GOGGING, M. B., LESTER, A. O., O'TOOLE, L. *Implementation theory and practice: Toward a third generation*. New York: Haper Collins, 1990.

- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, pg. 7 - 46, 2004
- HAM, C.; HILL M.. *The policy process in the modern capitalist state*. Londres, 1993.
- HILL, M. Implementação: uma visão geral. SARAIVA. E., FERRAREZI, E. (orgs) *Políticas Públicas*. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2 v. p. 59-90. 2006.
- HILL, H. C. Language Matter – How characteristics of Language Complicate Policy Implementation. In HONIG, I. M. *New directions in Education Policy Implementaion – confronting complexity*. New York: State Univerty of New York, p. 65-82. 2006a.
- _____. Policy is not enough: Language and the interpretation of state standards. *American Educational Research Journal*. 38 (2), 289-318. 2001.
- HJERN, B.; PORTER, D. “Implementation Structures: A New Unit of Administrative Analysis.” *Organization Studies*, Vol. 2, No. 3: 211-227, 1981.
- HOGHOOD, B.; GUNN, L. *Policy analysis for the real world*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- HONIG, I. M. Complexity and Policy Implementation: challenges and Opportunities for the field. In HONIG, I. M. *New directions in Education Policy Implementaion – confronting complexity*. New York: State Univerty of New York, 2006. 289p.
- HOWLETT, M. RAMESH M. *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Toronto: Oxford University Press, 1995.
- IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Tabela extraída de Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – MEC/INEP. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília : Inep, 2003. 31p.
- _____. *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília : Inep, 2004. 38 p.

- _____. *PISA 2000: Relatório nacional*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília: 2001.
- _____. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 386 p.
- JANNUZZI, P. M. *Indicadores Sociais no Brasil – Conceitos, Fontes de Dados e Aplicações*. Alínea Ed.: Campinas, 2001
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.
- JOBERT, B.; MULLER, P. *L'État en action - politiques publiques et corporatismes*. Paris: Presses Universitaires de France. (s.d.)
- JOHN, P. *Analysing public policy*. Londres: Pinter, 1999.
- JONES C. O. *Introduction to the Study of Public Policy*, Monterrey, California, Brooks/Cole, 1984
- JORGE, M. A. C.; FERREIRA, N. P. *Lacan, o grande freudiano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 83 p.
- JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. Em: RINALDI, Doris & JORGE, M. A. C. (orgs). *Saber, verdade e gozo: leituras de O Seminário, Livro 17 de Jaques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambisiosos, 2002, p. 17-32.
- JURANVILLE, A. *Lacan e a Filosofia*. Rio de Janeiro: O Campo Freudiano no Brasil, 1987.
- KING, D. O estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas. *Novos estudos CEBRAP*. Nº 22, outubro, 1988, p. 42-55.
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.
- LAPLANCHE, J. *Vocabulário de psicanálise/Laplanche e Pontalis*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LINDER, S.H.; PETERS, B.G. Relativism, contingency and the definition of success in implementation research. *Policy Studies Review*, Urbana, v. 7, n. 1, p. 116-127, 1987.
- LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 937 p.

- _____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953). In: LACAN, L. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a, p. 238-324.
- _____. A ciência e a Verdade (1966). In: LACAN, L. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b, p. 869-892.
- _____. A coisa freudiana (1955). In: LACAN, L. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c, p. 402-437.
- _____. Kant com Sade (1963). In: LACAN, L. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998d, p. 776-801.
- _____. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada (1945). In: LACAN, L. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998e, p. 402-437.
- _____. *O Mito Individual do Neurótico (1953)*. Lisboa: Assírio & Alvim. 1987.
- _____. *O Seminário Livro 7: a ética da psicanálise (1959-1960)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, 396 p.
- _____. *O Seminário Livro 20: mais, ainda (1972-1973)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 p. 195.
- _____. *O Seminário Livro 17: O avesso da psicanálise (1969-1970)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. 209 p.
- _____. *O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante (1971)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009. 173 p.
- LASSWELL, H. D. The policy orientation. In: LERNER, D.; LASSWELL, H. D. (Org.). *The policy sciences: recent developments in scope and method*. Stanford: Stanford University Press, 1951. cap. 1, p. 3-15.
- LASSWELL, H. D. *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*, College Park, University of Maryland, 1956.
- _____. *Politics: Who gets what, when and how*. New York, Meridian Books, 1958.
- LEITE, N. V. A. *Psicanálise e Análise do Discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 1994. 240p.

- MARIGUELA, M. A criação da Psicanálise e a invenção de um psicanalista. *Revista Literal - Psicanálise e os outros saberes – Escola de Psicanálise de Campinas*. Campinas, (13): 11-19, 2010.
- MARIGUELA, M., CAMARGO, A. M. F., SOUZA, R. M. (orgs) *Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades*. Campinas: Alínea Editora, 2009.
- MARTINHO, J. *Política e Psicanálise* (Seminário do Colégio Antena do Campo Freudiano de Lisboa). 2011. Disponível em: <http://acfportugal.com/novidades/seminarios.htm>. Acesso em jul 2011.
- MARSHAL, Y. T.; NÓVOA, A. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, v. 39, n. 4, p. 423-438, nov. 2003.
- McCOOL C. Daniel. *Public Policies Theory, Models e Concepts: an anthology*. NJ: Prentice Hall, 1995.
- MEAD, L. M. Public Policy: vision, potential, limits. *Policy Currentes*. Fevereiro: 1-4. 1995.
- MEDINA, A. M. Modelos e lentes: uma discussão sobre a análise da implementação de políticas públicas. *Análise & Conjuntura* 2 (1): 40-55, Fundação João Pinheiro. 1987.
- MELO, Marcus André. "Estado, governo e políticas públicas", IN Sergio Miceli (org.), *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré, 1999.
- MILLER, J.A. *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. 152 p.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MONTEIRO, F. P. T. Fracasso escolar: o discurso do sujeito que fracassa. Fracassa? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2008.
- _____. Aprender a Ouvir as Crianças na Escola: diálogo com a Educação, a Filosofia e a Psicanálise. In BORGES, R. R.; MONTEIRO, F. P. T.(orgs.) *Ética e formação do professor: desafios da educação infantil*. Campinas: Arte Escrita, 2011, p. 31-44.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: *Cadernos CEDES*, n. 28, p. 31-48. 1992.

- NEPP (Núcleo de Políticas Públicas). *O sistema de proteção social no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1991.
- NESPOLI, V.; SAMPAIO, C. M. S. Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004.
- NIETZSCHE, F. *Fragmentos finais*. Brasília: UnB, 2002. p. 157.
- NOGUEIRA, C. E NOGUEIRA, M. A. 2002. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contradições*. *Educação e Sociedade*. Campinas, Ano XXIII, nº78, abril.
- OCDE. *Aprendendo para o mundo de amanhã. Primeiros Resultados do PISA 2003 - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos*. Tradução B & C Revisão de Textos S.C. Ltda. 1ª Ed. Editora Moderna, 2005.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1990, 385p.
- PEREZ, J. R. R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (org.) *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo, Cortez/ Instituto de Estudos Especiais, p. 65 - 74. 1998.
- _____. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.
- PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. K. F. A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. *ETD. Educação Temática Digital (Online)*, v. 01, p. 45-59, 2007.
- PETERS GUY, B. *American Public Policy: promise and performance*. Chappaqua: New York, Chatham House/Seven Rivers, 1999).
- PLON, M. Da política em O mal-estar ao mal-estar da política. In RIDER, J. Le; PLON, M.; RAULET, G.; REY-FLAUD, H. *Em torno de O mal-estar na cultura, de Freud*. São Paulo: Escuta, 2002, p. 145- 185.
- PRESSMAN, J.; WILDAVSKY, A. *Implementation*. 3. ed. Berkeley: University of California, 1984.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE - PREAL. *Ficando para trás: um boletim da educação na América Latina, Brasil*, set. 2001. Disponível em Internet: <http://www.preal.org.br/>. Acesso em: 16 mai. 2006.

_____. *Quantidade sem qualidade: um boletim da educação na América Latina*. Brasil, 2006. Disponível em Internet: <http://www.preal.org.br/>. Acesso em: 16 mai. 2006.

_____. *Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil*. Brasil, 2009. Disponível em Internet: <http://www.preal.org.br/>. Acesso em: 25 out. 2010.

QUINET, A. *Psicose e laço social – esquizofrenia, paranóia e melancolia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. A política nos laços sociais. In: QUINET, A. *A estranheza da psicanálise: a Escola de Lacan e seus analistas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 45 - 48, 2009.

_____. Da histeria ao discurso do analista. In: QUINET, A. (org) *Jaques Lacan – A psicanálise e suas conexões*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n.115, p. 26-65, mar de 2002.

ROUDINESCO, E. *Jacques Lacan – Esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Em defesa da psicanálise ensaios e entrevistas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

_____. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

_____. *Lacan, a despeito de tudo e de todos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.

SABATIER, P.A.; MAZMANIAN, D.A. Policy implementation: a framework of analysis. *Policy Studies Journal*, Urbana, v. 8, p. 538-560, 1980.

SANTOS, W. G. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979

SARAIVA E.; FERRAREZI, E. (orgs). *Políticas Públicas*. Coletânea volume 1. Brasília: ENAP, 2006.

- SCHULTZ, T. W. *O capital humano – Investimentos em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1971.
- SCHWARTZMAN, S. 2003. *Educação e Desenvolvimento: onde estamos, e para onde vamos?* Disponível em < www.schwartzman.org.br/simon/pub_artigos.htm>. Acesso em dezembro 2008.
- SENNE, F. Educação e mídia: a cobertura jornalística em foco. *Com ciência. Revista Eletrônica de Jornalismo científico*. Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=49&id=615>>. Acesso em 15 set 2009.
- SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. *Dados Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 43, nº 3, p. 423-446. 2000.
- _____. Recursos Familiares e Transições Educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, nº18 (suplemento), p.67-76. 2002.
- SPILLANE, J.P., REISER, B.J. e REIMER, T. Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*. 72 (3), p. 387-431. 2002.
- SOARES, J. F. 2005. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C. & SCHWARZMAN, S. (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- SOUZA, P. R. *Avaliação a serviço da qualidade educativa. São Paulo: reescrevendo a educação*, 2006. Disponível em: <WWW.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=44>. Acesso em 30 jan 2009.
- SOUZA, A. *Os discursos na psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.
- SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 10, nº 51, fevereiro/2003. 2003.
- _____. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Revista Sociologias*. Ano VIII, n. 16, jul/dez 2006. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- STROMQUIST, N. *Compare: a journal of comparative education*, v.30, n. 3, p. 261-264. 2000.

VAN METER, D.; VAN HORN, C. E. The policy implementation process: a conceptual framework. *Administration and Society*, 6 (4), pp. 445-88, 1975.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro: RJ, n. (30) 2: 5-43, mar/abr. 1996.

YANOW, D. J. *How does a policy mean? Interpreting policy and organizational actions*. Washington, DC: Georgetown University Press. 1996.

_____. *Conducting Interpretive Policy Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage, 2000.

ZIZEK, S. *Em defesa das causas perdidas*. São Paulo: Editorial Boitempo. 2011.

_____. *Come ler Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Sites Consultados:

- <http://www.ibge.gov.br>
- <http://www.publicacoes.inep.gov.br>
- <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>
- <http://www.oecd>