

**TEMPO LÓGICO DO ALUNO DIANTE DO DISCURSO CAPITALISTA: (in)adaptação ao sistema escolar?*****STUDENT'S LOGICAL TIME IN THE FACE OF CAPITALIST DISCOURSE: (in)adaptation to the school system?***

Sérgio Choiti Yamazaki<sup>1</sup> - UEMS   
Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki<sup>2</sup> - UFGD 

**RESUMO**

Como docentes de disciplinas de cursos de pós-graduação em educação científica, temos vivenciado a experiência de lidar com uma questão repetitiva dos alunos: como utilizar efetivamente certa concepção didática? Neste artigo apontamos para a complexidade da resposta, diante do que Jacques Lacan vai denominar Discurso Capitalista. A pergunta leva a uma demanda por rápida resolução, reforçando as estratégias de ensino roteiristas, que não procuram refletir mais profundamente sobre os significados implícitos, obstaculizando o desenvolvimento de pensamentos mais complexos e distorcendo os pressupostos pela falta de amadurecimento. Além disso, o fundamental para a discussão é a adaptação ao tempo de aprendizagem do aluno, o Tempo Lógico. Com estas duas perspectivas, discurso capitalista e tempo lógico, problematizamos a escola atual, uma vez que tempo lógico e discurso capitalista não se mostram congruentes, dificultando a compreensão de teorias e de sua aplicabilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicanálise; Ensino e Aprendizagem; Educação; Tempo Lógico; Discurso Capitalista.

**ABSTRACT**

As university professors of postgraduate courses in science education, we have had the experience of dealing with a repetitive question from students: how to effectively use a certain didactic concept? In this article we point to the complexity of the response, given what Jacques Lacan will call Capitalist Discourse. The question leads to a demand for quick resolution, reinforcing the teaching strategies of screenwriters, who do not seek to reflect more deeply on implicit meanings, hindering the development of more complex thoughts and distorting assumptions due to a lack of maturity. Furthermore, a fundamental point for discussion is the adaptation to the student's learning time, Logical Time. With these two perspectives, capitalist discourse and logical time, we problematize the current school, since logical time and capitalist discourse are not congruent, making it difficult to understand theories and their applicability.

**KEYWORDS:** Psychoanalysis; Teaching and learning; Education; Logical Time; Capitalist discourse.

<sup>1</sup>Psicanalista. Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Mestre em Ensino de Ciências pela USP. Especialista em Psicanálise pelo ESPE. Docente na UEMS e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFGD. E-mail: [sergioyamazaki@gmail.com](mailto:sergioyamazaki@gmail.com).

<sup>2</sup>Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Mestra em Ensino de Ciências pela UFMS. Graduada em Biologia pela UEMS. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e em Educação e Territorialidade, ambos da UFGD. E-mail: [regianibio@gmail.com](mailto:regianibio@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

No site da Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – publicação da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), órgão que representa a comunidade de pesquisadores da área “ensino de” (área 46 da CAPES<sup>3</sup>) – este veículo de disseminação de trabalhos do campo é apresentado como tendo o objetivo de

disseminar resultados e reflexões advindos de investigações conduzidas na área de Educação em Ciências, com ética e eficiência, de forma a contribuir para a consolidação da área, para a formação de pesquisadores, e para a produção de conhecimentos em Educação em Ciências, que fundamentem o desenvolvimento de ações educativas responsáveis e **comprometidas com a melhoria da educação científica e com o bem estar social**<sup>4</sup> (grifo nosso).

Segundo o documento da CAPES (Brasil, 2019), “a Área de Ensino é ... essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a **aplicação do conhecimento produzido**” (p. 3, grifo nosso), buscando “construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua **aplicação em produtos e processos educativos** voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais” (Brasil, 2019, p. 3, grifo nosso).

A perspectiva que se apresenta, portanto, é a que se refere a um campo de pesquisa em que além da produção de novas formas, modelos e reflexões no entorno da educação científica, também tem como objetivo que estas formas tenham como meta intervenções reais nos processos de ensino que acontecem nas escolas brasileiras. São, desta forma, investimentos prático-intelectuais que mostram viabilidades ou impossibilidades no que tange às escolas do país.

Neste sentido, neste artigo, procuramos trazer para reflexão a (in)congruência entre os avanços encontrados nas pesquisas referentes aos mecanismos psíquicos utilizados comumente pelos sujeitos no cotidiano, nos laços sociais e nas instituições em geral – como nas escolas em seus variados níveis de ensino – e aquilo que caracteriza a contemporaneidade.

Sendo mais específico, o objetivo deste ensaio é refletir até que ponto os estudos sobre as relações humanas no que se refere aos laços sociais estabelecidos e aos mecanismos subjetivos inerentes aos sujeitos são adaptáveis ao atual sistema escolar brasileiro, uma vez que este se apresenta por meio de regras bastante evidentes em um formato fechado em se tratando de carga horária, período, número de alunos, enfim, de uma tradição de ensinar.

Nossa preocupação aponta para as possibilidades práticas no estilo roteirista que quando executadas ou facilitadas, em função das demandas escolares ou sociais mais amplas, de maneira veloz – irrefletida – acabam se mostrando frágeis e com grande vulnerabilidade didática, acarretando retrocessos e sendo alvo de críticas.

Assim, neste artigo iremos trazer, para nos auxiliarem nesta empreitada, a noção de ‘discurso’ e de ‘tempo lógico’, ambas contribuições do psicanalista Jacques Lacan (Lacan, 1998; 1992). São adequadas para este objetivo, uma vez que a psicanálise lida com as questões mais delicadas e profundas dos seres humanos encontradas nos incisivos laços sociais. Em particular, nos importa, em primeiro lugar, as caracterizações trazidas pelo autor que se referem às subjetividades presentes na atualidade e, em segundo, aos modos de perceber e de agir que

<sup>3</sup>CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Trata-se de uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* do país.

<sup>4</sup>Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec>. Acessado em: 10 mar. 2024.

remetem às singularidades dos sujeitos. Ambos são aspectos que influenciam em demasia os indivíduos na sociedade contemporânea, e a escola obviamente não está fora deste cenário. Mas, o que estas noções lacanianas nos dizem?

## OS DISCURSOS DE LACAN

A maior parte da produção escrita de Lacan está no formato de uma transcrição de seminários que ele ministrou por décadas em meados do século XX. Foi no seminário 17 (Lacan, 1992), intitulado ‘O Averso da Psicanálise’, que Lacan apresenta quatro tipos de discursos, sendo três deles inspirados na psicanálise freudiana e aos quais ele acrescenta mais um.

Os discursos de Lacan indicam formas de laços sociais estabelecidos entre sujeitos e que, portanto, apresentam-se com certas características que são posições subjetivas em que os sujeitos se localizam no discurso. Além disso, os discursos são expostos por meio de uma lógica denominada matema. Trata-se de uma forma similar à matematização conceitual, comum à lógica de outros campos do conhecimento científico.

Os matemas que representam os discursos de Lacan são de quatro tipos, sendo cada um composto também por quatro elementos, dispostos sempre em quadrantes fixos, conforme a figura 1, a seguir:

Figura 1 - Elementos dos quatro discursos de Lacan

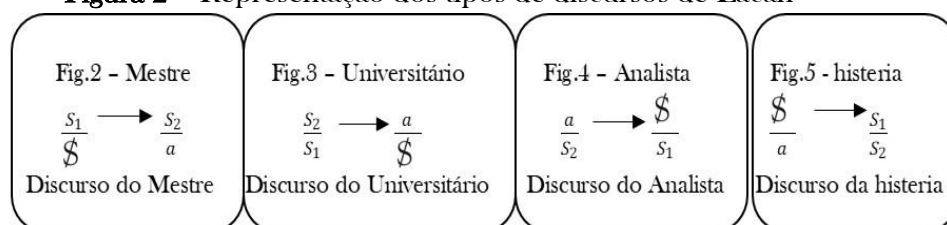
$$\begin{array}{cc} \frac{o\ agente}{a\ verdade} & \frac{o\ outro}{a\ produção} \end{array}$$

Fonte: Coutinho Jorge (2022).

O ‘agente’ é o sujeito que organiza o discurso e que domina a relação, o laço social estabelecido com o ‘outro’, a quem o agente se direciona. A ‘produção’ é o que se sobressai do discurso, ou seja, é o efeito do discurso. E a ‘verdade’ é o que, no fundo, sustenta o discurso do agente. Estas quatro posições são fixas. Mas em cada um destes lugares são postos outros elementos que, mesmo sendo caracterizados por estes termos, são nomeados conforme as relações demandadas pelos sujeitos e pelo que os mantêm nelas e que os fazem produzir algo.

Neste sentido, os quatro discursos lacanianos nomeados como discurso do mestre, do universitário, da histérica e do analista, são maneiras de se dirigir ao outro e de produzir algo desta relação, movido por certa verdade do sujeito. Sendo assim, os discursos são construídos como seguem:

Figura 2 - Representação dos tipos de discursos de Lacan



Fonte: Lacan (1992).

- $S_1$  representa o mestre, aquele que inscreve a lei. Significa que é aquele que manda e é assim que ele se volta ao outro.

- $S_2$  representa o saber, ou um sujeito que detém um saber, que sabe fazer.
- sujeito dividido, ou também chamado por sujeito barrado ( $S_{\text{barrado}}$ ), representa o sujeito dividido entre consciente e inconsciente, portanto, movido por desejos dos quais nada sabe.
- $a$  por sua vez, é o que Lacan chama de “objeto  $a$ ”, objeto causa de desejo, que representa uma falta constitutiva do sujeito.

No discurso do mestre, o sujeito (estando neste lugar, de mestre -  $S_1$ ) se dirige ao outro com o qual faz laço social, e espera que este responda de acordo com a demanda solicitada. O mestre ordena, não achando necessidade de justificativas. O outro ( $S_2$ ), por sua vez, obedece, produzindo como resultado uma falta em si mesmo, mas que satisfaz ao mestre. Por exemplo, trazendo para o contexto escolar, um professor quando fala deste lugar se coloca na posição de que tudo sabe, e ordena certos comportamentos e respostas dos alunos, sem justificar por que se volta a eles desta forma. Contudo, como se vê na figura 2, sua verdade é de um sujeito dividido ( $S_{\text{barrado}}$ ), incompleto, inseguro, de uma verdade escondida (mesmo que não saiba disso). Se o aluno aceita responder deste lugar, ou seja, de devolver as demandas do professor, pode ter satisfação porque alimenta, de certa maneira, as solicitações do professor por meio do que produz (o objeto “ $a$ ”, as respostas solicitadas). Contudo, sendo o que o aluno produz demanda de um outro (professor), ele acaba também com certa insatisfação, movida por faltas que se inscrevem em sua subjetividade.

O discurso do universitário é obtido ao fazer giro no matema no sentido anti-horário. O agente do discurso neste caso passa a ser o saber ( $S_2$ ), por exemplo, o conhecimento científico. No entanto, podemos considerar que se trata de um discurso do mestre disfarçado, uma vez que a verdade do agente neste caso é o mestre ( $S_1$ ). O agente aqui,  $S_2$ , se dirige ao outro considerando-o como um objeto ( $a$ ) e, portanto, produzindo um sujeito dividido entre o que dele é demandado e o que lhe é próprio – seu desejo inconsciente.

Com outro giro no sentido anti-horário, temos o discurso do analista. Mas antes, por uma questão de lógica interna à teorização, voltemos nossa atenção ao discurso que surge com mais um giro, no qual o agente passa a ser o sujeito dividido ( $S_{\text{barrado}}$ ). Chegamos ao discurso do histórico, por meio do qual o agente é aquele que questiona, que traz dúvidas, que leva a reflexão, enfim, que coloca o outro para frente de suas questões, tirando-o do conforto de suas certezas e afirmações que se encontravam acomodadas, mas que, de alguma forma, traziam certas angústias ou sintomas de outra ordem. O agente desse discurso ( $S_{\text{barrado}}$ ) coloca o outro ( $S_1$ ) frente à sua posição rochosa diante da vida e das coisas para produção de um saber ( $S_2$ ) sobre si mesmo e de sua relação com os outros. Assim, o agente neste discurso é aquele que se posiciona como um sujeito guiado por faltas e incompreensões (objeto  $a$ ), sendo estas localizadas como a sua verdade no matema.

Por fim, o discurso do analista é aquele em que o agente se coloca na posição de uma escuta atenta, cuja verdade é um saber elaborado, e que considera o outro como um sujeito que, como dividido, está produzindo um saber sobre si que se mostra relevante em função de sua vinculação com os significantes primários, ou seja, com as marcas afetivas que a vida lhe proporcionou em sua relação com os outros (com os laços sociais).

Estes discursos são vínculos que podem estar presentes na clínica psicanalítica, mas não somente nela. A história de sua constituição parte de Freud que propôs a existência de três destes discursos: do mestre, do universitário e do analista. Lacan acrescenta o discurso da histeria. Todos estes tipos de laços sociais são baseados no que Freud sugeriu como profissões

impossíveis, pois nelas sempre haverá certa insatisfação, não sendo possível atingir a todos ou aos desejos de forma completa.

Neste sentido, Freud trouxe a impossibilidade de governar, de educar, e de analisar, aos quais Lacan acrescentou a de fazer desejar. Destas impossibilidades os discursos foram consequências, apontando respectivamente aos discursos do mestre, do universitário, do analista e da histeria. Contudo, não iremos adentrar nos detalhes destas relações, pois extrapola nossos objetivos neste artigo.

O que importa para este trabalho, é que os discursos colocam os sujeitos, agente e o outro, em certas posições e que delas há produção de algo. E que, além disso, o sujeito que protagoniza a relação (o laço social) é movido por uma verdade, inconsciente ao próprio sujeito.

Nossa hipótese é que os alunos na contemporaneidade não aceitam qualquer desses discursos, pois se encontram em outro tipo de relação com o mundo. O que, a nosso ver, problematiza a forma com que as relações entre professores e alunos se presentificam na realidade da sala de aula na atualidade. Em outros termos, enquanto os professores se posicionam em um destes discursos, muitos alunos fazem semblante de que aceitaram entrar no jogo, mas que no fundo “estão numa outra” (Villani *et al.*, 1997, p. 37). Neste cenário, portanto, é fundamental que saibamos responder a uma pergunta: se os alunos se apresentam por meio de laços distintos daqueles propostos pelos professores, como é possível que as relações entre docentes e discentes aconteçam a fim de dar espaço para a educação nas escolas? Afinal, que tipo de discurso é sustentado pelos alunos na contemporaneidade?

## O DISCURSO DO CAPITALISTA

Em uma conferência em Milão, em 1972, Lacan apresenta, por meio de um matema, o discurso capitalista (Lacan, 1972), segundo o qual o discurso do mestre é por este substituído no mundo contemporâneo, neoliberal. Trata-se de um quinto discurso, distinto dos quatro anteriores, que se sustenta em laços que não mais se constituem como sociais – entre sujeitos. Daí Lacan (1972) chamar de pseudodiscurso.

Além disso, o quinto discurso, afirma Lacan (1972), é insustentável, pois demanda uma forma de ser (e de ter) muito além do que os sujeitos contemporâneos conseguem obter em suas relações; relações com os outros e com o mundo, pressionados por cada vez mais ... exatidão, eficiência, pontualidade, quantidade e, principalmente, velocidade. Tudo isso, faz do mundo e de suas relações, como diz Bauman (2005), um intransigente retrato líquido que ao mesmo tempo que faz, se desfaz, para que outro fazer possa trazer efeito e promover satisfação, mesmo que por poucos instantes.

Dunker (2019) nota que “o termo ‘sustentável’ é decisivo para entendermos a diferença deste discurso com os outros quatro” (p. 124). A mudança no matema que faz surgir o discurso capitalista é, para Dunker (2019) um mecanismo que nos faz pensar na mudança na personalidade dos sujeitos no mundo atual: “Sustentar e astuciosamente mudar de personalidade definiriam assim uma das estratégias de subjetivação do neoliberalismo” (Dunker, 2019, p. 124). Em outros termos, a mudança proporcionada ou pressionada pelo mundo contemporâneo neoliberal é aquela que espera um novo ser, ser de consumo acelerado, cada vez mais rápido. Um mundo em que se resolve as questões da vida em que, mesmo sendo subjetivas, são rapidamente ‘eliminadas’, contornadas, dando a falsa impressão de terem sido resolvidas.

Neste contexto, Baima (2018) nos traz elementos característicos da atualidade que explicam e ao mesmo tempo problematizam os laços sociais e os vínculos que os sujeitos apresentam em seus cotidianos. Ela nota que a sociedade contemporânea, por meio de ações

que visam propagar o consumo veloz e em grande quantidade, promove propagandas que acabam por gerar efeitos de consumo repetitivo e irrefletido, comportamento que Safatle (2008 - citado pela autora), chama de uma “insatisfação administrada” (Baima, 2018, p. 13).

A pesquisadora dialoga com Bauman (2008) para avançar no que tange à caracterização do neoliberalismo:

Para Bauman (2008), o que permite que a constante frustração com os objetos de consumo não seja um impedimento para o fluxo dessa economia de insatisfação é o excesso de mercadorias apresentadas aos consumidores. Segundo Bauman (2008), o excesso de mercadorias oferecidas renova constantemente a promessa de satisfação e impede que as recorrentes desilusões com os objetos adquiridos não suprimam as vontades de buscar uma nova mercadoria (Baima, 2018, p. 13).

Assim, para que o ciclo que faz girar cada vez mais rápido o sistema não falhe, se fez necessário reduzir o tempo de vida dos produtos, portanto, segundo a autora “o capitalismo avançado converteu-se em inimigo da durabilidade dos produtos, e o desperdício, a destrutividade e a obsolescência tornaram-se seus traços determinantes” (Baima, 2018, p. 13).

A autora afirma ainda que:

Embora as mídias e a propaganda difundam a ideia de que o consumo de determinada mercadoria, seja esta de qualquer âmbito (alimentício, medicamentoso, tecnológico etc.), possa trazer a concretização de um gozo sem limites, as latusas oferecidas para o consumo não conseguem estancar a aspiração humana e aumentam cada vez mais a falta-a-gozar. **O resultado disso é, além da disseminação do comportamento compulsivo de consumo de produtos/mercadorias, o desenlace social. O sujeito se conecta aos objetos-mercadorias e, no gozo do ato intermitente de consumo, se distancia do laço social com o outro-semelhante** (Baima, 2018, p. 116, grifo nosso).

A latusa é o nome dado por Lacan (1992) para os “objetos feitos para causar o desejo” (Lacan, 1992, p.153) nos sujeitos. São objetos criados pela ciência (Baima, 2018) que visam substituir o desejo nomeado por Lacan como ‘objeto a’. Segundo Lacan, é a ciência que governa o desejo na contemporaneidade, alimentando, portanto, promessas de gozo sempre insatisfatórias e mais afastadas daquilo que constituem os sujeitos, uma vez que o ‘objeto a’, sendo representativo de uma falta primordial inalcançável mesmo na primeira clínica lacaniana - portanto, anterior à formulação do discurso capitalista - é agora substituído por falsos tamponamentos. Significa dizer que há na contemporaneidade, por meio da busca por objetos-mercadorias, as latusas, que causam sensações de gozo momentâneas, mas sempre insatisfatórias.

Por outro lado, Lacan se utiliza do termo *gadget* para se referir a estes objetos resultantes da ciência que acabam por substituir as faltas primordiais dos sujeitos: “refiro-me a essas coisas inteiramente forjadas pela ciência, simplesmente essas coisinhas, *gadgets*...” (Lacan, 1992, p. 140). Alomo (2014) afirma que:

As latusas são os *gadgets*, assim o diz Lacan. “O mundo está povoado de *gadgets*, entenda-os como latusas.” Ele também diz que o analista deveria poder

ocupar o lugar impossível de latusa. Com isso, está dizendo que as latusas não são somente *gadgets*. Ou, quiçá, que as latusas-*gadgets* assinalam um lugar disponível que, além dos *gadgets*, também poderia ser ocupado por outra coisa, eventualmente por um analista bem situado (Alomo, 2014, p. 107).

Portanto, latusa se refere a algo mais amplo do que os dispositivos produzidos pela ciência, esta que faz semblante de resolver nossos conflitos, nossas faltas constitutivas infantis. Assim sendo, faremos referência, em função de nossos objetivos neste artigo, a estes objetos-*gadgets*, pois são eles que estão presentes no dia a dia das pessoas na atualidade.

## O ALUNO CONTEMPORÂNEO E O GADGET

Os *gadgets* são objetos criados pela ciência que, no mundo contemporâneo, influenciados pelo capitalismo exacerbado são instrumentos descartáveis feitos para consumo e satisfação rápida, para que novos tomem lugar, fazendo movimentar o sistema capitalista. Isto faz com que Lacan afirme: “... basta para que isso ande como sobre rodinhas, não poderia andar melhor, mas, justamente, anda rápido demais, se consome (...), se consome tão bem que se consuma” (Lacan, 1972, p. 17-18).

Para Badin e Martinho (2017, p. 141), os *gadgets* são oferecidos como promessas de “felicidade plena, provocando, assim, um consumo avassalador na sociedade contemporânea”. Os sujeitos aceitam este discurso para ‘dar conta de um vazio’, próprio do ser humano, pois faz parte de sua constituição psíquica (Badin; Martinho, 2017).

Além disso, os *gadgets* podem ser atribuídos também a objetos-mercadorias que o senso comum pode não perceber, como por exemplo, os medicamentos que são utilizados de forma indiscriminada e os produtos que supostamente nos tiram de sofrimentos localizados em situações específicas do cotidiano, como o álcool e as drogas dos mais distintos tipos.

Neste sentido, Teodoro, Simões e Gonçalves (2019) apontam para os medicamentos ou fármacos que, como *gadgets*, implicam em questões críticas da psicopatologia contemporânea. Os autores chamam a atenção para o fenômeno da medicalização da sociedade, em especial, do sofrimento psíquico. Assim, adentram ao *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, que é o instrumento principal para diagnóstico dos chamados transtornos mentais, que, por meio de um *check-list* de sintomas nos pacientes, se faz um diagnóstico de transtorno mental.

Esta prática, contudo, tem sido bastante criticada por muitos médicos, psicólogos e psicanalistas pelo enquadramento de sujeitos em cuja localização subjetiva passa a ele se adequar. Ou seja, o sujeito, uma vez nomeado e posto em certo lugar não vê mais saídas ou janelas para que possa ser outro. É o caso de diagnósticos feitos às pressas – fenômeno do mundo contemporâneo – de autismo, de TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), depressão etc.

Junto de Quinet (2002), Teodoro, Simões e Gonçalves (2019, p. 2) afirmam:

... verificamos que sua primeira versão foi lançada em 1952, porém, é a partir do DSM III, em 1987, que se percebe uma grande modificação em sua lógica e conteúdo, de maneira tal que ele passa de uma descrição clínica da doença para uma descrição biologicista que suspende qualquer hipótese etiopatogênica mais precisa, assim como a necessidade de um saber clínico não-reducionista, uma vez que tais manuais se colocam “a serviço de uma psiquiatria ativa de resultados já estabelecidos previamente pela lógica do mercado de psicofármacos” (Quinet, 2002, p. 39).

Este chamado social ao consumo (Teodoro; Simões; Gonçalves, 2019) acabam por gerar uma série de demandas nos sujeitos na atualidade das últimas décadas, o que fez com que Lacan, a partir principalmente do seminário XVII (Lacan, 1992), trabalhasse na descrição, interpretação (se é que podemos assim denominar) do sujeito contemporâneo. Trata-se de um sujeito que preponderantemente não faz laço social, mas laço com objetos - *gadgets*.

Tendo os fármacos como *gadgets*, os autores afirmam que “o excesso, característica marcante de nossa sociedade, aponta para os problemas do mau uso dos diagnósticos” (Teodoro; Simões; Gonçalves, 2019, p. 3), fazendo com que o medicamento passe a ser ‘objeto da libido’, portanto, alvo de uma atividade pulsional.

E, neste sentido, não somente os medicamentos, mas todo um arsenal de objetos-*gadgets* é na contemporaneidade tanto causa como promotor de sujeitos cada vez mais dependentes e consumidores destas coisas que representam os vazios de suas personalidades. São, portanto, reféns de um discurso - capitalista - que busca pressionar para que cada sujeito produza mais e consuma mais, alimentando o sistema.

Assim, neste discurso há uma supervalorização de seres performáticos, eficientes, inteligentes, velozes, produtores, que são potencializados por *gadgets* como os fármacos e sustentados subjetivamente por outros *gadgets*, tecnológicos. Este é o cenário contemporâneo com o qual Lacan atualiza os quatro discursos anteriores, tendo como consequência a manifestação da falta sempre inalcançável na busca pelos gadgets. Para Lacan (1998), que não se atreva a trabalhar com os desejos humanos quem não conhece a subjetividade de sua época; em suas próprias palavras: “Que antes renuncie a isso, portanto, quem não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época” (Lacan, 1998, p. 321).

Sob esta constituição subjetiva contemporânea, como ficam os alunos nas escolas frente às formas de laços sugeridos ou mesmo impostos pelas instituições? Que tipos de estratégias de ensino, ou de ambientes proporcionam ou potencializam a aprendizagem atualmente? As escolas, tais como estão hoje no país, são congruentes com a realidade da sociedade atual? Iremos, na sequência, discorrer sobre estas questões no entorno de um dos traços que caracterizam o discurso capitalista contemporâneo: o tempo.

## O SAGRADO TEMPO DA ATUALIDADE

A rapidez com que se procura solucionar as questões na atualidade já é parte de nosso cotidiano. Os fármacos contribuem, com relação a este aspecto, ao trazer novos medicamentos, mais eficazes e mais velozes seja na diminuição dos sintomas, seja nos efeitos objetivados no corpo e na mente dos sujeitos. Como afirma Garcez e Cohen (2011, p. 349), “o ideal de vida bem-sucedida requer uma ideologia que associa aceleração, eficiência e consumo ilimitado”. Afinal, estamos na ‘cultura do excesso’, “do mais rápido e do sempre mais” (Lipovetsky, 2004, p. 57).

Neste sentido, a demanda de rapidez está em todo lugar, inclusive nas escolas. Os exames internos e externos, com tempo determinado que exigem pensamentos e práticas mecanizadas, ou a supervalorização de raciocínios velozes e eficazes são exemplos de como hoje os laços com as coisas e com os objetos são fortes, afinal, esses objetos permitem que a rapidez se ‘conclua’, no ‘tempo certo’.

Todos os âmbitos sociais são afetados por essa aceleração: na alimentação, temos os “fastfoods”; na educação, temos o excesso de informações em busca



de melhores resultados; no mercado de trabalho, requerem-se pessoas mais ágeis; e, na produção para o consumo, não poderia ser diferente. (...). Estamos na cultura do “time is money” (...) (Garcez; Cohen, 2011, p. 349).

No entanto, a exigência social de um tempo curto para assimilação daquilo que nos é estranho, embora pareça sinal de evolução em função de avanços tecnológicos, têm produzido mais sintomas e ansiedades (Garcez; Cohen, 2011), promovendo mais conflitos do que aprendizagens, no contexto da escola.

Outrossim, no tempo curto da contemporaneidade, não se pode concluir, e isso é assim propositadamente: “a pressa é justamente para não concluir, para que uma verdade não possa emergir” (Garcez; Cohen, 2011, p. 360). Além disso, afirmam os autores: “Por se tratar de uma lógica de discurso afinada com o capitalismo, que visa ao tamponamento da falta, os laços sociais ficam mais limitados e os sintomas individuais...” (Garcez; Cohen, 2011, p. 360).

Portanto, neste contexto, o que há de fato são falsas conclusões delineando o discurso capitalista e escolar na atualidade, uma vez que conclusões rápidas não são suficientes para o que Lacan vai chamar de ‘tempo de compreender’. Esta concepção do psiquismo humano é apresentada nos ‘Escritos’ (Lacan, 1998), cujo original francês foi publicado em 1966.

O capítulo ‘O Tempo Lógico e a Aserção da Certeza Antecipada’, já tinha sido publicado em 1945, nos *Cahiers d'Art*. Mas, foi somente nos ‘Escritos’, 21 anos depois, em 1966, que este texto passou a ser conhecido. Além disso, o texto publicado nos ‘Escritos’ quando comparado com o texto dos *Cahiers d'Art* possui muitas modificações, especialmente sobre as origens dos tempos lógicos (Porge, 1989).

No texto de 1945, sob o subtítulo ‘Um Problema de Lógica’, Lacan nos oferece uma reflexão vinda por meio de um sofisma, uma lógica que produz uma ilusão de verdade, mas que traz em seu conjunto algo de inconsistente. Trata-se de uma situação em que três detentos em um presídio são chamados pelo diretor da instituição para participarem da solução de uma questão: havendo 3 discos brancos e 2 pretos (portanto 5 ao total) em cada um deles será colocado um disco aleatoriamente; eles não sabem a cor do disco colocado em suas costas e não conseguem ver, mas podem ver a cor dos discos colocados nas costas dos outros dois. Assim sendo, o diretor lança o desafio: quem descobrir a cor do disco que está em suas próprias costas mais rapidamente e ‘dizer como chegou a este resultado será libertado da prisão’: “Será preciso ainda que sua conclusão seja fundamentada em motivos de lógica, e não apenas de probabilidade” (Lacan, 1998, p. 198).

Na sequência, são colocados nas costas dos sujeitos somente discos brancos. Assim, por meio do que Lacan vai intitular como ‘A Solução Perfeita’, indica que os três sujeitos cruzam a porta juntos apontando que eles chegaram simultaneamente à resposta. Os argumentos utilizados por eles são bastante parecidos, e Lacan (1998, p. 198) sintetiza da seguinte forma:

Sou branco, e eis como sei disso. Dado que meus companheiros eram brancos, achei que, se eu fosse preto, cada um deles poderia ter inferido o seguinte: 'Se eu também fosse preto, o outro, devendo reconhecer imediatamente que era branco, teria saído na mesma hora, logo, não sou preto.' E os dois teriam saído juntos, convencidos de ser brancos. Se não estavam fazendo nada, é que eu era branco como eles. Ao que saí porta afora, para dar a conhecer minha conclusão.

Isso significa que os três sujeitos tiveram as mesmas ‘razões para concluir’, e assim o fizeram no mesmo tempo cronológico. Contudo, fica a questão que remete à relação entre tempo cronológico e tempo lógico, que leva a pensar na realidade de cada um dos sujeitos, ou seja, nas suas singularidades. Desse ponto de vista compreendemos Lacan quando aponta para “um desconhecimento todo especial, nesses sujeitos, da realidade do outro” (Lacan, 1998, p. 199).

Na sequência Lacan (1998) em ‘Discussão do Sofisma’ afirma que todo sofisma é um erro lógico. E a análise que faz Lacan é que os sujeitos não consideram a ‘hesitação’ como elemento a ser levado em conta. Pois é a não consideração da ‘não hesitação’ de cada sujeito que leva a conclusão dos outros, concluindo que a cor em suas costas é branca. Em outros termos, cada um deles considera que pela lógica os sujeitos iriam concluir ‘rapidamente’; caso a cor fosse preta em suas próprias costas um outro sujeito iria concluir que é branco, pois se fosse também preta, o terceiro sujeito iria necessariamente concluir que é branco, uma vez que só há 2 bolas pretas. Contudo, não é isso que acontece como ação e, portanto, todos ao pensar da mesma maneira concluem que a cor em suas costas é branca.

É fundamental para compreender este aforismo perceber que se trata de contrapor dois elementos: o tempo que percorre sem as subjetividades (tempo cronológico) e o tempo de mudança subjetiva (tempo lógico). Neste raciocínio a hesitação, típica dos seres humanos e com as subjetividades em jogo não é levada a cabo. Pois é devido à reação do outro que se toma decisão. Mas este outro tem seu próprio tempo, o tempo lógico, e neste exato ponto se incorre em erro. Afinal, seres humanos são singulares, tendo cada um seu tempo de percepção e de conclusão para possíveis ações.

Em mais detalhes, Lacan (1998) discorre sobre o que denomina como ‘moções suspensas’, e uma delas trata do ponto considerado no sofisma para o qual nada pode haver além daquilo que pode ‘ser visto de um só golpe’. A questão fundamental seria: sujeitos reais agem rapidamente (de um só golpe) após a percepção de algo (ou seja, num tempo cronológico)? A resposta a esta questão leva a outro ponto para discussão: quanto tempo (cronologicamente) leva cada sujeito a perceber algo?

É neste cenário que Lacan (1998) introduz os três tempos lógicos: instante do olhar, tempo para compreender e momento de concluir. São tempos qualitativos que cada um dos sujeitos tem em si mesmos. Para pensar a esse respeito Lacan (1998) apresenta uma formulação dividida em três partes, sendo que cada uma representa um dos tempos lógicos. Essa explanação procura mostrar que as subjetividades dos sujeitos são fatores desconsiderados no sofisma. Por exemplo, o texto traz que: o “tempo para compreender” requer um “tempo de meditação” (Lacan, 1998, p. 205); sobre o “momento de concluir”: “... sua evidência revela-se na penumbra subjetiva...” (Lacan, 1998, p. 206).

O contexto em que o tempo lógico é introduzido, apontando para a singularidade dos sujeitos, nos faz pensar no ‘tempo de compreender’ que cada um tem de si mesmo, uma premissa duvidosa pois nos faz crer que somos caracterizados por algo que vem do outro (ou mesmo do Outro - social). Assim, concluímos que somos ‘brancos’ em função do comportamento de um outro que nos faz ver desta forma, permitindo firmar o ‘momento de concluir’. Podemos dizer que “se trata de uma asserção que não é capaz de distinguir a cor, a singularidade, do próprio disco colado às costas, mas apenas a cor que não se é” (Araújo, 2016, p. 106) a partir do comportamento de um outro. Significa atribuir um raciocínio lógico a sujeitos indefinidos, tendo como pressuposto uma forma de pensar e de agir coletiva.

Embora exista uma dinâmica psíquica coletiva, no sentido de uma lógica de funcionamento mental, os tempos em que elas podem acontecer são singulares para cada sujeito, pois remetem a “justaposições e interseções entre cadeias significantes” (Araújo, 2016, p. 104).

Na lógica do sofisma apresentado é preciso se colocar no lugar do outro para poder pensar por ele, e chegar a uma conclusão de si mesmo. Portanto, ao final do processo, após o tempo de compreender o que o outro pensa, chegamos ao momento de concluir, mas trazendo a insegurança muitas vezes inconsciente de que na realidade estamos enganados sobre nós mesmos.

Se pensarmos em sintomas muito comuns, ainda mais hoje pós-pandemia, como ansiedade, no sentido de certo medo ou insegurança do que está por vir, os tempos lógicos nos auxiliam a compreender os pontos nevrálgicos de cada singularidade. O que o sujeito sabe, percebe sobre a realidade, os outros, enfim, sobre o ambiente ao seu redor? Esta pergunta remete ao instante de ver, próprio de cada um. Da mesma forma, elaborar hipóteses sobre aquele que ele vê, sobre o mundo, possui seu tempo e sua singularidade, pois há em cada sujeito seu próprio tempo para compreender.

Por fim, o momento de concluir como resultado de uma compreensão ou de sua hipótese desencadeadora do processo pode acontecer em algum momento. Mas, nos resta perguntar, seria de fato o tempo lógico que estaria em jogo? Quando o tempo cronológico se confundiria com o tempo lógico?

O que Lacan parece nos mostrar além da apresentação magistral do sofisma é que as circunstâncias ambientais podem levar a conclusões duvidosas ou mesmo falsas. A pressão para resolver o enigma e ter o direito à liberdade no caso apresentado pode levar a falsas conjecturas e conclusões. Da mesma forma, muitos clientes quando procuram por uma análise querem saber do término do tratamento (Braga, 1998) o que os colocam em uma situação similar ao caso do sofisma de Lacan: no caso do sofisma de Lacan, a conclusão final, muito rápida, foi atribuída ao que o sujeito viu do outro, mas que do outro nada havia.

Pensamos ser válidas as reflexões desta ordem, mas compreendo que Jacques Lacan ao nos apresentar seu texto em 1945 quer nos mostrar que a clínica não deve seguir o tempo cronológico pois as subjetividades que caracterizam os sujeitos fazem com que seja atribuído um outro tempo de funcionamento, o tempo que ele denomina como 'tempo lógico'. Tempo este que se caracteriza como singular de cada sujeito e no qual estão presentes três momentos não excludentes (Lacan, 1998): instante do olhar (ou instante de ver); tempo para compreender e momento de concluir.

## **MAS QUAL SERIA A RELAÇÃO FUNDAMENTAL ENTRE O DISCURSO CAPITALISTA E O TEMPO LÓGICO?**

No seio de nossa posição crítica com relação ao discurso da contemporaneidade, é possível inferir que se antes de 1972, quando Lacan apresenta o matema do discurso capitalista, o 'tempo lógico' já estava posto, problematizando as relações e complexificando as interpretações referentes às atitudes de nossos semelhantes, após a identificação do discurso capitalista o 'tempo lógico' se faz ainda mais necessário para se ter um panorama do que se estabelece hoje na sociedade.

Ou seja, se já em 1945 Lacan nos sensibilizava com relação ao tempo de compreender, longo e singular a cada sujeito, em especial, quando os objetos, situações ou fenômenos a serem compreendidos estão muito aquém ou além do que consideramos conscientemente plausível, o que dizer de hoje quando a velocidade é fundamental para com ela sobreviver aos tempos modernos?

Se desde o início da longa carreira de Sigmund Freud, ele já apontava para traumáticos os eventos cujas causas não teriam sido assimiladas (elaboradas) pelos sujeitos que os vivenciaram,

no mundo contemporâneo – em que a velocidade é crucial para se manter aceito e valorizado nos grupos sociais – ela (a velocidade) passa a ser um problema de ordem crescente.

Assim, para que se mantenha esse discurso, criam-se mecanismos a fim de ajustar aqueles que nele não se adequam, como, por exemplo, os laudos de TDAH, de autismo, de depressão, de TOD, só para citar alguns. Os diagnósticos sendo rápidos e tendo soluções igualmente rápidas permitem que estes sujeitos, após medicalização, sejam readaptados aos anseios sociais impostos (Lima; Santos, 2021), prometendo falsamente melhoria de suas condições de vida. Sendo assim, é de se perguntar por que o número de diagnósticos dos chamados transtornos mentais está aumentando (Maenner *et al.*, 2023; Almeida; Neves, 2020; Caponi, 2018; Ferreira, 2016). A alegação de que a população hoje tem mais informações a respeito e, por isso, os casos aparecem nas estatísticas, não parecem convincentes perante um cenário acadêmico clínico em que muitos dos pacientes são diagnosticados e medicalizados muito rapidamente (Santos; Machado; Domingues, 2020). Somam-se a esta fragilidade clínica, as pesquisas encontradas na literatura que mostram casos de diagnósticos que, se não equivocados, perpassados por verificações de claras inconsistências (Viégas; Oliveira, 2014).

Um estudo publicado em 2020, por exemplo, fornece informações de como o diagnóstico de TDAH foi sendo modificado ao longo dos anos, e que “atualmente, o TDAH é habitualmente diagnosticado nos primeiros anos da escola, momento em que a criança se depara com exigências sociais de que sejam dominadas suas ações e emoções” (Rosa; Rocha, 2020, p. 250).

Ora, as primeiras obras de Freud já mostravam por meio de inúmeros casos clínicos que aquilo que é impactante não pode ser reprimido sem que haja um retorno desta energia não manifestada e elaborada, o que fez com ele construísse a operação psíquica e a chamasse de ‘retorno do recalçado’ (Freud, 2019).

Trazendo para o contexto da educação escolar, significa dizer que aquilo que não é plausível para o aluno não se sustenta, principalmente quando é imposto sob o pretexto neoliberal de mais produzir e mais consumir. Assim sendo, temos duas questões problemáticas frente a tudo isso. Uma delas é da ordem do ensino e aprendizagem em meio aos alunos atravessados pelo consumo dos *gadgets*; a outra é da ordem da avalanche de diagnósticos que enquadram os alunos como sujeitos deliberadamente transtornados, não deixando saídas para que elaborem outras formas de se relacionar com o mundo a sua volta.

## ALGUMA CONCLUSÃO?

Nossa intenção neste artigo não é dizer como resolver estas questões que se colocam no mundo contemporâneo, o que seria muita pretensão tendo em vista a complexidade com que elas se apresentam. Isto porque, sabemos, o discurso capitalista não é somente mais um discurso, entre outros; é o discurso que, presente na sociedade atual, muitas vezes não é percebida como tal e é vivenciada acriticamente.

Contudo, sendo a psicanálise uma forma de analisar os laços que constituem os sujeitos, inferimos que muitos dos sintomas verificados na atualidade são respostas às demandas sociais impostas (Rosa; Rocha, 2020) que não são alcançadas, levando a uma série de dificuldades na vida social uma vez que sem elas, eles são nomeados por um catálogo, o DSM. Dentro deste diagnóstico, cujas saídas estão em muitas situações os medicamentos e o tratamento de uma vida toda, muitos procuram amenizar o mal estar “através da religião, das intoxicações, da arte, do trabalho” (Bezerra, 2020, p. 10), tendo como característica o excesso, a exatidão, a pontualidade, a quantidade.

Aliás, esta própria forma de atribuição diagnóstica é um exercício de positividade para o discurso capitalista, pois alimenta o consumo de fármacos mantendo, como nos diz Lacan (1998), a roda girando cada vez mais acelerada, nos consumindo de forma voraz, pela sua insustentabilidade.

Assim, o ensino e aprendizagem requer tempo para pensar, para rever, para amadurecer, ou, lembrando Bachelard (1996), para psicanalisar as convicções primeiras, pois elas são partes de nossas constituições psíquicas. Segundo D'Agord (2010) nos processos de aprendizagem também acontecem aquilo que Freud denominou 'só-depois', "uma temporalidade própria do psiquismo" (D'Agord, 2010, p. 148). Significa dizer que "os acontecimentos são significados só-depois" (D'Agord, 2010, p. 148):

Assim, em uma retrospectiva de sua trajetória de aprendizagens o sujeito poderá tomar consciência de uma continuidade de seu percurso e essa tomada de consciência ressignificará o próprio percurso. Essa ressignificação é um processo que acontece depois, mas que muda ou reorganiza o que aconteceu antes. Nesse sentido, saber inconsciente e só-depois são conceitos psicanalíticos que podem ser aplicados ao processo de aprendizagem. (D'Agord, 2010, p. 148).

Freud (1987), em Projeto para uma Psicologia Científica, publicado de 1895, introduz a noção de *só-depois* da seguinte maneira:

Emma acha-se dominada, atualmente, pela coação de não poder entrar nas lojas sozinha. Como motivo para isso, uma lembrança (**cena I**) da época em que tinha doze anos. Ela entrou em uma loja para comprar algo, viu dois vendedores (de um dos quais ainda se lembra) rindo juntos, e saiu correndo, tomada de uma espécie de afeto de susto. Em relação a isto, terminou recordando que os dois estavam rindo das roupas dela e que um deles lhe havia agradado sexualmente. As novas investigações revelaram uma segunda lembrança, que ela nega ter tido em mente na ocasião da **cena I**. Aos 8 anos de idade, ela esteve numa confeitaria em duas ocasiões para comprar doces, e, na primeira, o proprietário agarrou-lhe as partes genitais por cima da roupa. Apesar da primeira experiência, ela voltou lá uma segunda vez; depois parou de ir. Agora, ela recrimina-se por ter ido lá por uma segunda vez, como se com isso tivesse querido provocar a investida. [...] Haveria então um vínculo associativo entre a **cena I** (vendedores) e a **cena II** (proprietário da confeitaria), que seria o riso: o riso dos vendedores a fez lembrar-se do sorriso com que o proprietário da confeitaria acompanhou sua investida. [...]. E foi essa **cena I**, aos doze anos, que produziu o efeito traumático, na medida em que despertou, **só depois** (*nachträglich*), a lembrança da cena que ela vivera aos 8 anos. O riso dos vendedores, que ela associou ao sorriso do proprietário da confeitaria, fez com que ela atribuísse, no relance, um sentido sexual à cena com o proprietário. (Freud, 1987, p. 369-370, grifos nossos).

As cenas apresentadas por Freud podem estar na sala de aula, pois é no cotidiano que os laços e conflitos se estabelecem. Ainda mais em se tratando de relações envolvendo professores e alunos, laços em que fenômenos transferenciais são demasiadamente encontrados. É o caso do menino Arthur, relatado por Ribeiro (2014), um menino de 10 anos que tinha um bloqueio na

aprendizagem com relação à professora. A psicanalista acaba por interpretar em análise que mãe e professora de Arthur provocavam nele algo similar: um olhar fulminante que lhe dava medo. Tanto é que com a professora auxiliar, ele se desenvolvia do ponto de vista da aprendizagem. A interpretação, neste estudo de caso, levava para a instauração do fenômeno da transferência, cunhada por Freud em ‘Estudos sobre a Histeria’, publicada em 1895 (Freud, 2016).

De maneira mais pontual, o olhar fulminante da mãe entra na cadeia de significantes de Arthur de maneira inconsciente (cena I) – é, portanto, recalçado – e ‘só-depois’ retorna por meio do olhar da professora (cena II), que ele julga similar à da mãe, provocando os mesmos efeitos. Trata-se de um exemplo emblemático do fenômeno da transferência, no qual se vê acontecer a atualização de um conteúdo recalçado (mãe - cena I) em uma relação com um outro (professora - cena II).

A transferência é um dos conceitos da psicanálise mais citados quando se procura analisar a relação professor e aluno, pois são feitas, nos estudos desta relação, analogias com a relação entre analista e analisante (Villani *et al.*, 1997; Villani, 1999; Arruda; Baccon, 2007; Voltolini, 2011; Kupfer, 2017; Mariotto, 2017). Voltolini (2011, p. 32), dentro deste tema, afirma: “essa aura transferencial com a qual os mestres são investidos, Freud ressalta que estes são mais decisivos no aprendizado dos alunos do que as disciplinas que ensinam”, afinal, o autor argumenta: “[a transferência] faz com que uma dada pessoa funcione, para nós, mais de acordo com uma suposição que temos dela do que a partir de seus atos ou inclinações reais” (Voltolini, 2011, p. 33). Como resultado, o autor nota que a educação ao outro “depende sempre de fatores que só parcialmente podemos controlar” (Voltolini, 2011, p. 36). Contudo, no fundo ela se instala como um poder que, dependendo de seu uso, pode ou não viabilizar o processo educacional (Voltolini, 2011).

Assim, reforçamos que é um fenômeno que diz respeito a uma atualização psíquica de afetos vivenciados com uma pessoa, particularmente importante de sua vida (em especial, infantil), em outra pessoa do presente, à qual é atribuída certa similaridade com a primeira, mas que é percebida de forma singular, portanto, similaridade que não é percebida comumente por outras pessoas. Portanto, atualizado, o sujeito passa a vivenciar tal como se estivesse frente àquela pessoa e situação que deu origem a tudo isso, não importando quanto tempo tenha se passado. Daí, Lacan (1998) chamar de ‘tempo lógico’, no qual a cronologia não mais importa na psique dos sujeitos.

Contudo, a questão fundamental que se sobressai de tudo isso é: há transferência entre alunos e professores na contemporaneidade? E quando este fenômeno acontece, como os docentes lidam com ela? Respostas a estas questões remetem aos problemas supracitados, pois se inserem no discurso capitalista com todo seu arsenal de imposições e no tempo cronológico, portanto, físico e mecanizado, não dando brechas para aquilo que é mais humano, seu tempo lógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO CONCLUIR?

Tendo em vista o que foi posto, seria bem-vinda uma análise dos documentos que subjazem as esferas que lidam com a legislação brasileira no que se refere aos regimentos escolares. Não faremos isso neste artigo, mas alguns apontamentos seriam importantes para localizar a discussão no contexto educacional da atualidade. Dentro desta perspectiva trazemos um recente estudo, que faz uma análise do documento em voga, que registra as intenções e ações a serem seguidas pelas escolas do país, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Em tempo de concluir, nos colocamos a pensar nos possíveis efeitos de um documento como a BNCC para educação escolar do nosso país. Após a realização desta pesquisa, nos arriscamos a dizer que esse documento, por maior que seja o seu valor em termos de um posicionamento em relação às novas gerações, pode funcionar mais na manutenção dos impasses com os quais nos deparamos nas escolas atualmente – como dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, sofrimento docente e discente, exclusão, violência – que no reposicionamento deles (Serra, 2022, p. 449).

Segundo a autora, o discurso pedagógico contemporâneo, veiculado neste documento, efeito do discurso capitalista, promove mais paralisia do que fluidez no trabalho subjetivo de educar (Serra, 2022), pois implica em considerar laços entre sujeitos e objetos-*gadgets* e não mais entre dois sujeitos. Ou seja, os laços sociais são enfraquecidos, desvalorizados, postergados ou mesmo menosprezados.

A autora analisa alguns tópicos ou temas dispostos na BNCC, mostrando como neles está implícito o discurso capitalista. Com esta perspectiva, infere a presença, no documento, de ambivalência interna em suas proposições, “que produz o efeito de expulsão do sujeito da cena educativa” (Serra, 2022, p.448), e concluem que: “Com estas questões (...) [surtem] impasses com os quais nos deparamos na educação contemporânea quando o discurso pedagógico que a rege desliza para o funcionamento discursivo do capitalista”. isto traz “ao centro da questão a supressão do sujeito enquanto fonte de todos os impasses em educação” (Serra, 2022, p.448). Por exemplo, em ‘educar por competências’, que consta na BNCC, a autora afirma que:

O termo [competências] foi trazido aos discursos educacionais a partir do mundo do trabalho e sua inserção mercadológica. Em um contexto cultural de extrema individualização com o qual passamos a conviver progressivamente a partir da década de 1970, eram cada vez mais requeridas estratégias que pudessem viabilizar uma maior eficácia [performance e rendimento] do trabalho, ampliando as possibilidades de produção (Serra, 2022, p. 440).

Dessa maneira, a autora explana que, percebe -se no discurso pedagógico da BNCC uma lógica técnico-científica por meio de uma educação por competências dentro das quais se busca a valorização da mensurabilidade e do desempenho “atrelando o ‘ser competente’ ao ‘que pode produzir’” (Serra, 2002, p. 441), servindo, portanto, à lógica do mercado: “conhecimentos viram mercadorias a serem consumidas em prol da obtenção de um produto que é o aluno competente, inteligente, adaptado” (Serra, 2022, p. 441).

Nesse sentido, também Passone (2013, p. 407) problematiza a escola atual ao ter como meta “a produção em massa de capital humano de excelência (...) no qual o sujeito passa a ser identificado e rotulado de acordo com os resultados e padrões normativos”. Essa estrutura de organização escolar produz certos hábitos, condutas e discursos que se veem traduzidos por um desejo de ter cada vez mais os objetos de consumo, provocando uma dependência com os produtos que prometem fazer gozar. Afinal, “no discurso capitalista há um duplo imperativo: Produza!!! Consuma!!!”. Neste discurso, “o sujeito é comandado pelos produtos (...). Os *objetos a [gadgets]* produzidos pela ciência atuam num fluxo repetitivo no qual quanto mais se consome, mais há o aumento da insatisfação” (Badin; Martinho, p. 153, grifos originais) e, portanto, mais trabalho, produção e consumo.

Além disso, é fundamental perceber que neste sistema, criado por meio do discurso capitalista, a pressão para mais produzir e mais consumir tem como adjuvante o fato de que para dar conta dele é preciso acelerar, em todos os sentidos que possamos imaginar: na produção de produtos industrializados, na ida aos lugares, no entendimento das regras, no término dos cursos e das disciplinas, na leitura de trabalhos, artigos, livros, noticiários e, claro, na aplicação das teorias no cotidiano profissional – na qual incluem a aplicação das teorias didático-pedagógicas e epistemológicas no dia a dia escolar.

É fundamental perceber que o discurso capitalista exige rapidez, e rapidez cada vez maior, porque é ela que, além de todas as consequências apontadas, pode levar ao fracasso escolar e a variados sintomas psíquicos, o que explica a enxurrada de equivocados diagnósticos de transtornos mentais da atualidade.

Para dar um exemplo, Maria Rita Kehl, no livro ‘O Tempo e o Cão’ (Kehl, 2009) levanta argumentos segundo os quais as vivências dos sujeitos que não foram transformadas em narrativas têm grande potencial de levar a sintomas depressivos. Em termos mais específicos da psicanálise, eventos que foram impactantes no sujeito e que foram recalçados, portanto, não foram elaborados ou simbolizados por ele, retornam pela via do sintoma.

Assim, pensemos nas teorizações, práticas e fenômenos cujas versões dogmáticas são impostas pelas escolas, pelos currículos ou mesmo pelos professores, e que, de certa forma, nos forcem a crer na veracidade dos mesmos por meio do discurso autoritário, na maioria das vezes sem tempo cronológico para este trabalho difícil e muitas vezes angustiante para o aluno, atropelando o tempo singular e lógico de cada um. Consequentemente, faltam sentidos aos conteúdos escolares se não há tempo hábil para que eles sejam ‘degustados’ – integrados à cadeia de significantes do aluno – provocando desinteresse do estudante.

Segundo Voltolini (2012, p. 108): “... o problema ainda se avoluma quando se atesta que esse desinteresse e a falta de sentido dos saberes contribui para uma deslegitimação da instituição escolar, que vai sendo tomada como arbitrária e autoritária, pois se impõe aos indivíduos sem razão de ser”. Que consequências poderiam advir desta imposição, sem tempo (lógico) para reflexão? Estaria o aluno inadaptado ao sistema capitalista de gestão escolar?

Mas, não podemos confundir. Não se trata de um relativismo, no sentido epistemológico. Não se trata de tudo aceitar, e de nada mudar. Trata-se, sim, de dar tempo cronológico ao tempo lógico, o que nos parece ambicioso demais dentro do discurso capitalista, e que nos remete à ‘inadaptação do discurso da atualidade às maneiras de ser do aluno’. Por isso é demasiadamente importante a contribuição da escola para a formação de cidadãos críticos. E é, também por isso, que há em políticas de certos governos a exclusão de pautas, temas e discussões, nos currículos, que visam fortalecer o olhar crítico e as análises de onde estamos, de como vivemos e, principalmente, de como isso pode mudar.

Com esta perspectiva, a psicanálise nos fornece uma teoria, uma ferramenta e certos mecanismos que permitem explicar a contemporaneidade, do ponto de vista de suas instituições e dos laços que, presentes ou ausentes, explicam o mundo moderno e a constituição psíquica dos sujeitos. E mais ainda, a psicanálise pode proporcionar, se bem compreendidas, práticas que podem contribuir com as transformações a fim de fortalecer a escola em seus objetivos educacionais e progressistas. E, por último, a psicanálise também pode colaborar com um olhar mais atencioso e ético ao desejo do aluno. Não esqueçamos Freud (1976, p. 98):

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente – assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de



esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração.

Em torno de um século após Freud elaborar esta afirmação, continua fundamentalmente atual compreender e refletir sobre a educação por meio dos aportes críticos e progressistas da psicanálise.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maíra Lopes Almeida; NEVES, Anamaria Silva. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. 1-12, 2020.

ALOMO, Martín. Avatares do desejo no mundo capitalista: a noção lacaniana de “latusa” e sua relevância clínica. **Stylus Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 99-111, 2014.

ARAÚJO, Fabíola Menezes de. O tempo em Lacan. **Ágora (Rio de Janeiro)**, v. XIX, n. 1, p. 103-114, 2016.

ARRUDA, Sérgio de Mello; BACCON, Ana Lucia Pereira. O professor como um “lugar”: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. **Rev. Ensaio | Belo Horizonte**, v. 09, n. 01, p. 112-131, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BADIN, Rayssa; MARTINHO, Maria Helena. O discurso capitalista e seus gadgets. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, Ano X, Ed. 2, 2017.

BAIMA, Ana Paula da Silva. **O supereu como imperativo de gozo e o discurso capitalista**. Tese, 157f. (doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, PUC, 2018.

BAUMAN, Zigmunt. **Amor líquido**. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

BEZERRA, André Ferreira. **O mal-estar tecnológico: uma reflexão psicanalítica sobre os gadgets**. Dissertação, 115f. (mestrado em Psicologia Social, Universidade de São Paulo). São Paulo, USP, 2020.

BRAGA, Ana Aparecida Nascimento Martinelli. O tempo em análise!!! **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 18, n. 3, p. 42-47, 1998.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Documento de Área - Ensino**. Brasília: MEC/Capes, 2019. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acessado em: 10 mar. 2024.

CAPONI, Sandra Noemi. Dispositivos de segurança, psiquiatria e prevenção da criminalidade: o TOD e a noção de criança perigosa. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 27, n. 2, p. 298-310, 2018.

COUTINHO JORGE, Marco Antonio. **Fundamentos da Psicanálise: de Freud a Lacan.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 2022.

D'AGORD, Marta Regina de Leão. Aprendizagem e método psicanalítico. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 147-161, 2010.

DUNKER, Christian. O Discurso do Capitalista: Espectros de Marx em Milão. **Teoría y Crítica de la Psicología**, v. 13, p. 108-130, 2019.

FERREIRA, Giuliana Sorbara. **TDAH: uma doença que se pega na escola - um estudo sobre a medicalização da infância como demanda sociocultural.** Tese, 174f, 2016. (Universidade Estadual Paulista, Doutorado em Educação Escolar). Araraquara, UNESP, 2016.

FREUD, Sigmund. **O infamiliar.** Belo Horizonte: autêntica editora, 2019.

FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a Histeria.** (1893-1895). São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. **Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos (1932-1936).** Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. **Projeto para uma psicologia Científica (1895).** Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GARCEZ, Marcia Müller; COHEN, Ruth Helena Pinto. Ponderações sobre o tempo em psicanálise e suas relações com a atualidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 348-362, dez. 2011.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões.** São Paulo: Boitempo, 2009.

KUPFER, Maria Cristina Machado; "O que toca à/a Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre Psicanálise e Educação", p. 49-56. In: **Concepções e proposições em Psicologia e Educação.** São Paulo: Blucher, 2017.

LACAN, Jacques. **Do Discurso Psicanalítico** (Conferência de Lacan em Milão em 12 de maio de 1972). Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767159/mod\\_resource/content/1/DO%20DISCURS%20PSICANAL%20C3%8DTICO%20-%20Lacan.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767159/mod_resource/content/1/DO%20DISCURS%20PSICANAL%20C3%8DTICO%20-%20Lacan.pdf). Acessado em: 13 mar. 2024.

LACAN, Jacques. (1969-1970). **O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LIMA, Heliane de; SANTOS, Daniel Kerry dos. O diagnóstico de TDAH e seus efeitos de subjetivação: uma análise das trajetórias escolares de jovens universitários. **Est. Inter. Psicol.** v. 12 n. 1, p. 27-51, jan./abr. 2021.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Bacarolla, 2004.

MAENNER, Matthew J. *et al.* Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **Centers for Disease Control and Prevention. MMWR**, v. 72, n. 2, March 24, 2023. Disponível em: [https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s\\_cid=ss7202a1\\_w#contribAff](https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w#contribAff). Acessado em 18 mar. 2024.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 35-48, abr./jun. 2017.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Psicanálise e Educação: o discurso capitalista no campo educacional. **ETD – Educ. temat. digit.** Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 407-424 set./dez. 2013.

PORGE, Erik. **Psicanálise e Tempo: o tempo lógico de Lacan**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1989.

QUINET, Antonio. A ciência psiquiátrica nos discursos da contemporaneidade. In: LIMA, R.; PEIXOTO, M. A.; QUINET, A.; VIANA, N. (Eds.), **Psicanálise, capitalismo e cotidiano**, p. 32-40. Goiás: Germinal, 2002.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Contribuição da Psicanálise para a Educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 39, p. 23-30, 2014.

ROSA, Miriam Izolina Padoin Dalla; ROCHA, Geovane dos Santos da. Estudo psicanalítico sobre Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH) na infância. **Cad. Psicanál. (CPRJ)**, Rio de Janeiro, v. 42 n. 43, p. 249-264, jul./dez. 2020.

SANTOS, Jéssica; MACHADO, Letícia Vier; DOMINGUES, Eliane. Um olhar psicanalítico acerca do autismo: revisão bibliográfica. **Estilos da Clínica**, v. 25, n. 2, p. 322-338, 2020.

SERRA, Lia Fonteles. Transmitir e aprender: dilemas do educar contemporâneo. **Estilos da Clínica**, v. 27, n. 3, p. 435-450, 2022.

TEODORO, Elizabeth Fátima; SIMÕES, Alexandre; GONÇALVES, Gesianni Amaral. Sofrimento Psíquico na Atualidade: Dos Gadgets ao Sujeito (Con)Sumido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, p. 1-6, 2019.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014.

VILLANI, Alberto. **Psicanálise e educação: tarefas "intrigantes"?** *Estilos clin.*, v. 4, n. 6, p. 126-137, 1999.

VILLANI, Alberto; BAROLLI, Elisabeth; CABRAL, Tânia Cristina Baptista; FAGUNDES, Maria Beatriz; YAMAZAKI, Sergio Choiti. Filosofia da Ciência, História da Ciência e Psicanálise: analogias para o Ensino de Ciências. **Cad. Cat. Ens. Fis.**, v. 14, n. 1, p. 37-55, 1997.

VOLTOLINI, Rinaldo. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. **Estilos da Clínica**, v. 17, n. 1, p. 106-121, 2012.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

| Submetido em: 23/4/2024

| Aprovado em: 3/5/2024

| Publicado em: 2/07/2024