

EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE

*Maria Luiza Andreozzi**

Resumo

O artigo discute a fragilização da educação como ato de cultura, a partir do momento em que ela passou a ser concebida como “desenvolvimento das potencialidades”. Assiste-se então a uma pedagogização da educação, em que a pedagogia se sustenta na biologia e na psicologia por ela naturalizada, promovendo a naturalização do homem, que passa a ser concebido como um organismo que reage ao meio. Em contrapartida, apresenta a reinscrição da educação como ato de filiação do sujeito à cultura – ato de inscrição simbólica do sujeito – por meio da interdição do incesto, castração e recalque, que implicam a emergência do sujeito do desejo.

Palavras-chave

Educação e Subjetividade, Educação, Cultura e Natureza; Lugar Simbólico da Educação.

Abstract

The following articles discusses the fragilization of education since when it has started to be conceived as “development of abilities”. You may observe a pedagogization of education on which pedagogy supports itself on biology and psychology – naturalized by it, by the way – causing the naturalization of the man, who starts to be conceived as an organism that reacts to the environment. On the other hand, it presents the reinscription of education as an act of affiliation of the subject to the culture – act of symbolic inscription of the subject – through incest prohibition, castration and suppression that imply the subject of the wish.

Key-words

Education and Subjectivity, Education, Culture and Nature, Place Symbolic of Education.

* Psicanalista, doutora em educação, professora titular da Faculdade de Educação da PUC-SP e coordenadora do Centro de Estudos GALATÉA – das relações psicanálise-educação-cultura. E-mail: luandr@uol.com.br.

Sobre o que trata a educação?

Para percorrer o tema “sobre o que trata a educação” vou introduzir algumas definições conhecidas sobre essa temática. As mais variadas definições de educação demonstram que ela é tão antiga como o próprio homem: é por meio dela que a sociedade se mantém. Ela acompanha a história humana e tem a função social de introduzir as novas gerações na sociedade para que esta continue, ou seja, para que a história se produza. Ao mesmo tempo, a educação se movimenta como caixa de repercussão do movimento histórico.

Vejamos o que nos fala Jaeger (1995: 4) em sua clássica *Paidéia*, texto que aborda a educação na Grécia, em torno do séculos V e IV a.C.:

Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma *norma que rege a comunidade humana*, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado.

A educação participa da vida e do crescimento da sociedade, tanto em seu destino exterior como em sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento espiritual depende da consciência de valores que regem a vida humana, a história da educação está condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. À estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa na *comunidade e individualidade humana*. (Grifos meus)

Mais adiante, falando sobre a educação para o grego: “*A idéia de educação representava para ele o sentido de todo esforço humano. Era a justificação última da comunidade de individualidade humana...*” (Ibidem: 7). E, ainda: “*É evidente que qualquer povo altamente organizado tem um sistema educativo*” (Ibidem: 8).

E, por último, uma afirmação do mesmo autor, que acredito manter-se até hoje, traz mais claramente a relação entre indivíduo e sociedade viabilizada pela educação, não obstante as transformações históricas:

Colocar os conhecimentos como força viva formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela sua argila e o escultor suas pedras, é uma idéia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte a que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. (Ibidem: 13, grifos meus)

Aqui o autor mostra a educação produzindo efeitos sobre a organização do homem. Acredito que não seria muita ousadia pensar que aí está registrada a educação como estruturante da vida psíquica, mesmo que esta seja entendida apenas como “construção consciente”.

Passemos então a outras definições de educação:

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. (Rousseau, 1995: 1, grifos meus)

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. *Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.* (Ibidem: 10, grifos meus)

Um dos maiores problemas da educação é o seguinte: de que modo unir a submissão sob uma coerção legal com a faculdade de se servir de sua liberdade? Pois a coerção é necessária! Mas, como posso eu cultivar a liberdade sob coerção? (Kant, *apud* Vicenti, 1994: 19)

Logo, se quiser desenvolver a natureza humana de tal modo que esta chegue a seu destino, a arte da educação, ou a pedagogia, precisa tornar-se racional. (Ibidem: 43)

A educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não amadureceram para a vida social. Tem por fim suscitar, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais que dela reclamam a sociedade política em seu conjunto e meio social ao qual é particularmente destinada. (Durkheim, *apud* Forachi e Pereira, 1969: 42)

A Sociedade se encontra a cada nova geração, como que em face a uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e

a-social, que acaba de nascer, uma natureza de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. (Ibidem, 1969: 43)

Na escola, a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação... O ideal *não é a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades.* (Dewey, 1980: 140)

O objetivo da educação é continuar a enriquecer o processo da vida por pensamentos e ações melhores. Portanto, a educação está na vida e para a vida. Seu objetivo é o único que se adapta a um mundo em desenvolvimento. Desenvolvimento contínuo é a sua essência e a sua finalidade. (Idem, 1936: 87)

O *projeto da personalidade como produto da educação* deve basear-se na encomenda da sociedade. (Makarenko, 1986: 45, grifos meus)

Por objetivo da educação, entendo um programa da personalidade humana, *um programa de caráter humano, com a particularidade de que no conceito de caráter incluo todo o conteúdo da personalidade, isto é: o caráter das manifestações externas e da convicção íntima, a educação política e os conhecimentos, incluo, então, o quadro inteiro da personalidade humana; considero que nós, pedagogos, devemos ter um programa da personalidade humana para o qual devemos dirigir nossas aspirações.* (Idem, 1965: 59, grifos meus)

Sem educação apropriada, um povo jamais consegue manter-se livre por muito tempo. A função política aglutinante da educação numa democracia é, portanto, repartir os conhecimentos, *desenvolver os talentos e capacidades, fortalecer e consolidar os valores que são requeridos para habilitar os homens a transformarem num êxito as experiências de auto-governo.* (Hook, 1965: 55)

Percorrendo estas definições como um simples exercício, vemos a relação educação/subjetividade articulada à maneira como a sociedade se organiza historicamente. Os diferentes autores citados representam momentos históricos datados. Entretanto, não tratarei desse aspecto aqui por não ser objetivo do presente trabalho. Apenas assinalo que a educação traduz as próprias aspirações sociais, culturais e políticas presentes na sociedade a que ela está inserida, definindo finalidades sociais que norteiam suas propostas. Estas, por sua vez, fornecem os conteúdos para a intervenção educacional na formação das novas gerações, conduzindo-as para as finalidades sociais

almejadas. Desse modo, se mantém, estruturalmente, a continuidade da sociedade, mesmo que suas finalidades e objetivos se transformem. Nessas diferentes formas de conceituar a educação, o que notamos também é que ela sustenta finalidades e objetivos, que, mesmo não sendo explicitados como sociais e políticos, o são, pois estruturalmente a educação conserva-se de modo constante como uma passagem que o indivíduo faz, e que produz efeitos para ele próprio e para seu contexto – os chamados ganhos qualitativos. O que varia é como são definidos e explicitados, ou não, estes ganhos da educação, e quais as formas de buscá-los. O que varia está diretamente ligado aos interesses da hegemonia política que configura a história naquele contexto e naquele momento, articulando uma determinada forma de discurso educacional que pode ocultar os tipos de interesses sociais e políticos ali contidos.

A modernidade e a educação como desenvolvimento

Notamos também nessas definições a introdução da educação voltada para o *desenvolvimento*. Nesse ponto tenho algo mais a considerar, pois, na atualidade, a educação está marcadamente dirigida para o “desenvolvimento”. Ela aparece “para o desenvolvimento integral do indivíduo”, para o “desenvolvimento das potencialidades da criança”, para o “desenvolvimento da cidadania”, “da sociedade”, “dos recursos humanos”, “das condições econômicas”, etc. O termo “desenvolvimento” está incorporado em nossa cultura e nos aponta algo promissor, progressista, que necessariamente supera as dificuldades, avança em sentido linear, indicando uma sucessão de boas tendências. Quando assim não o é, dado que assim “deve ser”, justamente pela maneira como está incorporado na cultura, indica que existem problemas a serem sanados, de modo que “ele siga seu curso” para o apaziguamento geral. Esse termo requer de nós uma certa reflexão. Voltando às origens, a palavra “desenvolver”, no dicionário de Aurélio Buarque de Hollanda, significa: “tirar o invólucro, expor minuciosa-

mente, desenrolar, explicar, fazer crescer, aumentar, aumentar as faculdades intelectuais de, tornar-se maior e mais forte, alargar-se, progredir, instruir-se”. Aí aparece a linearidade deste termo indicando-nos sempre uma direção que acresce, aumenta algo. Ou seja, entende-se por desenvolvimento um evolucionismo.

A concepção de desenvolvimento como evolucionismo passa a ocupar um lugar cada vez mais destacado nas ciências humanas a partir dos desdobramentos de *A origem das espécies*, de Charles Darwin, obra publicada em 1859, cujo grande impacto foi o de levar o homem a perder seu lugar privilegiado, tanto de um ser criado à imagem de Deus quanto de um ser racional, portanto superior aos demais. O homem, segundo suas pesquisas, é um ser vivo submetido às leis da natureza, que surge em decorrência de transformações das espécies, provocadas pela seleção natural do mais forte. Ou seja, está inserido no processo evolutivo das espécies, no qual as mesmas sofrem mutações, em função da seleção natural feita pela lei do mais forte, evoluindo das formas de vida mais simples às mais complexas. Portanto, o homem apresentado por Darwin é deslocado de um estatuto superior e alocado no estatuto da natureza juntamente com todos os outros seres vivos, perdendo todos os privilégios que deles o diferenciavam. A publicação das pesquisas de Darwin provocou, enfim, um impacto na estrutura dos conhecimentos produzidos até então, implicando a construção de novos eixos paradigmáticos para a produção das idéias, centrados no homem natural.

A psicologia que nessa época estava iniciando sua investida na construção de campo das ciências, ligou-se à biologia concebendo-se como ciência natural, buscando em seu percurso histórico extrair o “psíquico” do natural, do orgânico. E, ainda hoje, raramente diferencia-se do orgânico sendo que, quando o faz, parte de uma base orgânica que determina o psíquico. As pesquisas psicológicas voltaram-se para a investigação da natureza humana enquanto orgânica, biológica, conforme atestaram os experimentos dos laboratórios de psicologia que se propagaram pela Europa e pelos Estados Unidos.

A concepção de homem natural caminha no sentido de uma certa generalização das manifestações humanas, como podemos verificar por meio das conclusões de pesquisas realizadas nos laboratórios experimentais de psicologia, dado que a natureza biológica do homem segue padrões previsíveis. Isso induziu, e ainda induz muitas concepções psicológicas (as americanas em destaque) a tratarem o psicológico dentro de padrões de comportamento esperados em função da idade, ou seja, em função de certa normatização orgânica. Esse aspecto decorrente do darwinismo permanece até hoje, fortificando concepções psicológicas organicistas, que colocam num mesmo plano o orgânico e o psíquico, ou que apresentam o psíquico como decorrente direto do orgânico, sem qualquer mediação.

Por exemplo, a concepção de sociedade de Herbert Spencer, entusiasmado evolucionista que aplica a teoria da seleção natural ao contexto social, sofre as implicações de *A origem das espécies*. Utilizando-se da economia materialista do *laissez-faire* de Adam Smith e John Stuart Mill, ele assimila o darwinismo para justificar o sucesso do empresário mais forte diante de seus concorrentes inferiores e mais fracos, numa clara referência à idéia darwinista de que os sobreviventes são os mais fortes, aqueles que, portanto, têm condições de propagar sua descendência para a nova geração; o bem-sucedido sendo aquele “mais adaptado” às condições sociopolíticas existentes. Desse modo, o darwinismo se propaga em diferentes desdobramentos, delineando a fortificação da cultura do liberalismo, que se produz assim como ideologia.

Nesse mesmo contexto histórico, ou seja, na metade do século XIX, assiste-se ao nascimento da pedagogia científica e da pedagogia experimental como fato notório da história da educação. É importante notar que deste momento em diante, conceitualmente, a educação vai cedendo seu lugar para a pedagogia, que se torna um campo autônomo, e passa a colonizar a educação até os dias de hoje. A pedagogia sempre esteve ligada à educação como um meio desta se organizar, como um meio desta conduzir seu processo. À medida que, na modernidade, a pedagogia ocupa o lugar da educação, os

meios vão se sobrepondo às finalidades socioeducacionais, e estas ficam distantes ou obscurecidas, pois o pedagógico se propõe muito mais a discutir meios, instrumentais e técnicas do que finalidades sociais e políticas da educação. A pedagogização da educação desloca, e assim oculta desta, a discussão sobre suas finalidades políticas.

A pedagogia, então concebida como científica, experimental, inaugurada na metade do século XIX e guiada pelo positivismo, irá delinear o modelo de ciência pedagógica no qual deverá adequar-se. A pedagogia experimental se constitui a partir da biologia e da psicologia de cunho biologizante e organicista. Encontramos as evidências desse traçado, por exemplo, no trabalho de Lourenço Filho, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicado em 1929. Nesta obra, o autor justifica a implantação da “Escola Nova” no Brasil e remete o leitor às bases que a fundamentam. Vamos acompanhá-lo em alguns trechos expressivos que configuram a educação na modernidade brasileira, percorrendo o panorama da educação na modernidade européia e nos Estados Unidos, especialmente na construção do que ficou marcado historicamente como “Escola Nova”.

Ora, o que em grande parte veio fundamentar a reforma pedagógica de nosso tempo imprimindo unidade aos estudos, senão a concepção, ao menos em direção metodológica, foi a adoção desta idéia: *a natureza a admitir no homem como base da ação educativa deverá apoiar-se num modelo evolutivo de explicação, e modelo que ao homem abranja como um todo*. Como e por que essa idéia teria sido imposta? [...] Pelo estudo da criança, ponto de partida para o conhecimento do *educando em geral, ampliando-se depois para as demais fases do desenvolvimento*. (Filho, 1969: 37, grifos meus)

Observamos aí o deslocamento que começa a ocorrer no conceito de educação quando este tece a modernidade. Seu eixo vai centrando-se no educando, especificamente na criança como foco –, no sentido do *desenvolvimento*. A partir desta concepção assistimos gradativamente a pulverização, o enfraquecimento e a dissimulação do campo educativo enquanto intervenção social. Seu lugar passa a ser ocupado pela pedagogia que se encarrega de buscar o desenvolvimento da criança, como podemos acompanhar no que se segue:

Deseja-se conhecer a criança para curá-la se estiver doente; essa seção médica é a pediatria. Deseja-se dela conhecer para julgá-la, se responsável por um delito; aí temos a pedotécnica judiciária. Ou desejamos conhecê-la para educar; aí temos a pedagogia experimental. *A pedagogia experimental é o conhecimento ou a investigação das circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios de educar em vista a um fim determinado. Compreende, em consequência, a psicopedagogia, e a higiene escolar; e, se se tratar da educação de crianças não normais, a pedagogia médica ou ortofrenia.* (Ibidem: 39, grifos meus)

Nesse percurso, a área da educação se constitui com funções de adaptação e normalização, a partir dos padrões de desenvolvimento da criança, que se sustentam na biologia.

Considere-se que a ação educativa, tal como é proposta pelos *renovadores*, deveria visar às condições de um desenvolvimento normal do ser humano. Ainda que só esclarecesse os meios dessas condições não prejudicar, já assim teria fornecido uma *primeira e indispensável base à ação técnica de se educar. Os dados biológicos logo permitiram deixar uma noção clara acerca da interação entre organismo e meio, de tal modo que os fatos mais singelos de adaptação passaram a ser elucidados. Direta ou indiretamente, essas conquistas se refletiram no esclarecimento das possibilidades da ação educativa, fixando também seus limites. Não foi por simples coincidência que propugnadores da reforma escolar tiveram formação biológica, ou que ao estudo das questões educativas se sentiram atraídos por intermédio de problemas da medicina e, em especial, do tratamento e recuperação de crianças deficientes e anormais.* (Ibidem: 40, grifos meus)

Notamos nesta fala de Lourenço Filho que a sustentação da educação na biologia é realmente a base sólida de edificação da “Escola Nova”. Por meio dela, ou seja, por meio da naturalização do homem, é que ocorrem as formulações da educação moderna na “Escola Nova”. Notamos também que a concepção de homem no sentido filosófico e histórico do termo vai se esvaziando a tal ponto, que este fica reduzido a um *organismo* que se relaciona com o meio de forma imediata, enquanto que a educação pedagogizada acaba se reduzindo a uma *técnica* para melhor adaptar esse organismo ao

meio. Nesse percurso também encontramos o traço de normalização da educação moderna a que sua biologização conduz. De modo complementar, a psicologia vem auxiliar a construção da “Escola Nova” como proposta de educação na modernidade, sustentando-se na biologia.

Ministrando objetivos para conhecimento de cada criança ou adolescente, a psicologia passou a influir de modo muito útil na organização escolar. Contudo, sua maior contribuição central à *técnica educativa* não seria essa. Tais elementos permitiam conhecer como a *evolução individual se processava*; não, porém, porque ela se dava ou mediante que condições mais adequadamente poderia transcorrer. E era afinal este ponto que seria preciso desvendar, decisivo como é na direção técnica de ensino.

O educador tem necessidade de apoiar-se num modelo explicativo do comportamento humano que lhe revele fatores e circunstâncias do processo adaptativo, no qual deverá interferir; só assim poderá sistematizar esforços no sentido de bem influir os educandos, com a necessidade de segurança. Antes de serem apurados os elementos das idades sob forma objetiva, de modo que os investigadores pudessem falar de uma mesma realidade, utilizando-se de uma mesma linguagem, os modelos explicativos precediam das mais variadas cogitações filosóficas, formuladas em doutrinas variáveis, não em teorias coerentes. (Ibidem: 75, grifos meus)

A psicologia, um dos grandes pilares de sustentação da “Escola Nova”, ao deslocar a educação de sua tradição histórica e filosófica, vai na direção da homogeneização das manifestações humanas, favorecendo a *objetividade pretendida pelas ciências naturais, onde ela se aloca, formulando uma mesma realidade, uma mesma linguagem para aquilo que se expressa em diversidade*. Desse modo, como podemos notar na fala abaixo, se edifica uma linha de progresso evolutivo, portanto, de desenvolvimento protagonizado pela biologia, que assim vai naturalizando as ciências humanas.

Com o progresso das ciências naturais no século passado, certo número de investigadores estabelecem a hipótese da predominância de motivos biológicos. Nela se refletem as idéias de seleção natural, numa estrita compreensão de tendências de conservação e propagação da

espécie, como também as de que *os comportamentos animal e humano poderiam ser, fundamentalmente, explicados em termos da energia existente na matéria viva.* (Ibidem: 79, grifos meus)

E, de modo claro, Lourenço Filho apresenta a biologia como condutora do alinhamento das idéias modernas, e sobretudo, a base para as orientações da *educação como técnica*:

A moderna biologia devia conduzir, assim, a uma *concepção unitária de homem*, restabelecendo a de antigos pensadores como Aristóteles. Isso passaria a ter conseqüências de grande alcance na orientação de outros estudos, *em particular nos da psicologia*, fundamentais também na compreensão *do processo educativo e suas técnicas.* (Ibidem: 54, grifos meus)

A radicalização desta concepção nos remete ao modelo da natureza aplicado aos processos humanos e sociais, que não são naturais, e que assim se naturalizam, ocultando interesses politicamente hegemônicos e outras condições de produção das manifestações humanas diferenciadas. A biologia, ao homogeneizar o humano por meio da natureza, generaliza e exporta para diferentes campos do conhecimento um modelo-padrão de homem, o que simplifica as complexidades e diversidades humanas e sociais. A atenção central volta-se para o padrão de desenvolvimento e não para as diferenças. Estas, quando olhadas, encontram-se subordinadas ao padrão.

Natural no humano é sua filogênese, condição estrutural orgânica da espécie; e está restrito a isto. A sociedade, a cultura e a educação, implicam justamente aquilo que não é natural. Nossa modernidade, entretanto, generalizou o conceito de “desenvolvimento”, que hoje aparece como coringa, ocultando variados processos sociais, humanos e políticos, de interesses não revelados, fomentando uma série de idéias padronizadas. Estas geram uma direção estandarizada, progressiva e linear, convencionalizada sob essa nomenclatura – “desenvolvimento”; expurgando assim do humano o social-histórico e sua não previsibilidade e a não-linearidade que lhes são características na ontogênese, ou seja, no processo histórico de

humanização. Nesse sentido, o conceito de “desenvolvimento” é fetichista, mistificador, porque oculta seus agentes, naturalizando-os como obra inquestionável da natureza.

O uso desse termo para a educação encontra-se no mesmo plano. Educação voltada para o “desenvolvimento das potencialidades da criança” induz a uma rala intervenção social que fica paralisada à espera de que, num determinado momento, as famosas potencialidades eclodam... Quanto mais a educação se sustentar no “desenvolvimento”, menos trabalhará em prol de sua função de intervenção social, reduzindo-se a “acompanhar” um padrão de “desenvolvimento” esperado.

Sua função social se dilui e ela vai perdendo seu lugar na sociedade, que passa a ser ocupado pela pedagogia, cujo papel é o de ser organizadora de procedimentos e meios para que a educação atinja suas finalidades sociais, que ficam diluídas no “desenvolvimento do indivíduo e da sociedade”. Nesse percurso, a transmissão de conhecimentos, de cultura, também se dilui porque o eixo é o “desenvolvimento”, o qual legitima falas do tipo: “Quando a criança estiver madura ela aprende!” ou “Não aprende porque não está madura.” A educação passa, então, a ser um fenômeno da natureza...

Ocorre que a educação é de natureza social, faz intervenção social. A visão naturalista de educação oculta justamente sua política de intervenção social. Oculta seus agentes, que estão sintomaticamente dissimulados no conceito de “desenvolvimento”. Pois trata-se de uma intervenção social velada deixar o indivíduo à mercê da natureza ou, inversamente, conduzi-lo para um “desenvolvimento”. A pedagogia é chamada aí a ocupar um primeiro plano no sentido de fazer correções adaptacionistas no processo de “desenvolvimento” que não segue o padrão adequado, operando uma espécie de intervenção social, cuja direção está camuflada. A pedagogia moderna, operando a naturalização da educação, corre na contramão desta, e nega o ato educativo como transmissão de cultura. A educação, como ato de intervenção social, fica dissimulada, naturalizando seu tecido sociocultural pela via da pedagogia. A modernidade substituiu

a educação pela pedagogia. Quando a pedagogia foi edificada pelos sofistas, afirmando-se como um saber independente, assinalou também uma passagem da educação para a pedagogia. Porém, o traçado foi justamente o de qualificar a educação que ocorria numa dimensão pragmática. “*Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático e rigoroso*; nasce o pensamento da educação como episteme, e não mais como ethos e como práxis apenas” (Cambi, 1999: 87, grifos meus).

Assistimos na contemporaneidade um processo inverso. Se nos tempos dos sofistas a pedagogia representou um fortalecimento da educação por meio da construção de um saber rigoroso, que foi determinante na constituição da cultura ocidental, hoje, em contrapartida, temos uma pedagogia que enfraquece a cultura por meio da naturalização da mesma – pedagogia esta que tem como objetivo fazer com que aconteça o “desenvolvimento natural das capacidades da criança”.

O que fica oculto é que se esse “desenvolvimento” precisa de intervenção educativa é porque não é natural, porque não prevê para o humano uma condição de vida em sociedade... O que fica aqui exposto é que entre a natureza e a cultura existe uma ruptura que o “desenvolvimento” obtura.

Diante dessas armadilhas da educação na modernidade, que fragilizam o tecido sócio-simbólico acredito na necessidade de *rever e reinscrever o estatuto da educação e do sujeito da educação*, que na contemporaneidade está enfraquecido pela mistificação do conceito de “desenvolvimento”.

Educação como intervenção social da cultura

Educação e sociedade estão constitutivamente ligadas, em relação. A educação sustenta-se como ato socio-cultural.

O indivíduo está contido nessa relação, de um lado como objeto da intervenção educacional (“formar o indivíduo, desenvolvê-lo, formar sua personalidade”), e de outro, como agente que manifesta

suas aspirações nas relações sociais. O indivíduo se submete à intervenção educacional na expectativa de que esta o conduza à realização das finalidades sociais, de modo que suas próprias aspirações particulares possam ser concretizadas. Ele aceita a intervenção educacional acreditando nas promessas contidas nas finalidades sociais da educação, esperando realizar-se pessoalmente ao atendê-las e valorizá-las. Portanto, nesse jogo de relações, a sociedade se organiza de alguma forma, bem como o indivíduo, que conquista um lugar social, seja ele qual for.

Podemos notar especialmente que, mesmo para Rousseau, considerado um “naturalista” por preconizar formas “naturais para se educar”, a educação é uma intervenção social necessária na vida do humano, sem a qual suas condições de sobrevivência ficam difíceis e ameaçadas.

Vale destacar, acompanhando as citações acima, que a educação é absolutamente necessária para a organização social e subjetiva, de tal modo que o indivíduo tem de se submeter a ela de alguma forma.

Diante disso, o que acontece com o ser humano que ele precisa ser educado? E mais, se é por meio da educação que o ser nascido filogeneticamente humano pode se tornar ontogeneticamente humano, como se dá essa passagem, uma vez que se apresenta aqui a precariedade da natureza humana que, por si só, não garante a sobrevivência do indivíduo? É essa implicação que fomenta meu interesse em penetrar no interior da intervenção educacional e buscar aí como atuam seus mecanismos no funcionamento da subjetividade humana (ou psiquismo), de modo a produzir os efeitos do ato educativo, ou seja, a inscrição social do indivíduo, sua relação com o outro, seu engajamento num lugar social e a criação dos laços sociais, *sua inscrição simbólica, seu acesso ao simbólico*. Por suposto, essas condições são produzidas não somente por uma necessidade da organização social, ou seja, para que a vida em sociedade seja possível, mas também para o indivíduo, para que ele próprio tenha condições de se organizar subjetivamente, humanamente.

Se o indivíduo não precisasse se submeter à educação não o faria. A educação, portanto, não está inscrita na natureza. Se em todo processo histórico a educação se manteve de formas diversas, certamente é porque ela está inscrita como condição necessária da vida humana-social. Podemos também entender que para o ser humano sobreviver não pode contar com a natureza. Quem o acolhe na privação e desamparo deixados por ela é a cultura e a sociedade. *Educação então é um ato de cultura.*

A passagem pela educação parece ser algo demandado também pelo indivíduo, uma vez que a condição de sua sobrevivência psíquica não está na sua natureza, em sua filogênese, mas nos laços sociais; está num registro distante da natureza, a saber: no registro simbólico.

Temos então de percorrer outra questão. O que ocorre com a natureza humana que desampara o indivíduo a ponto de ele precisar do outro para sobreviver? O que há com a natureza humana que por si só não se apresenta como confiável para a vida em sociedade?

Para percorrer essas questões vou lançar mão da referência epistemológica da psicanálise, que concebe o sujeito fraturado entre o processo consciente e o inconsciente. O estatuto da psicanálise me dá mais instrumentos para percorrer as condições psíquicas do ser humano e os dispositivos que permitem sua organização subjetiva, psíquica, na qual a educação consiste em um dos operadores. Traço, então, aqui, um diálogo entre a psicanálise e a educação, que se inicia com Freud (1930: 138) assinalando que a relação do indivíduo com a cultura é conflituosa e ameaçadora de sua própria sobrevivência, em função da própria natureza humana: *“Sabemos que por essa razão o problema aqui é como livrarmo-nos do maior estorvo que se opõe à cultura: a inclinação constitucional dos seres humanos a agredirem-se uns aos outros...”*.

Quando Freud expõe a relação entre natureza e cultura no texto “Mal-estar da civilização”, deixa bastante claro qual é a condição e o limite que a natureza humana possui para garantir a própria sobrevivência.

Que poderosa deve ser a agressão como obstáculo à cultura, se a defesa contra ela pode retornar em tanta infelicidade, que produz a própria agressividade em si mesma. A ética chamada “natural” não tem nada para oferecer aqui, a não ser satisfação narcísica de ter direito de considerar-se melhor que os demais. (Ibidem: 138)

No entanto, ele assinala também que o processo cultural é construído com base nestas forças pulsionais:

A sublimação das pulsões é o traço particularmente destacado no desenvolvimento cultural, possibilitando atividades psíquicas superiores – científicas, artísticas e ideológicas – que desempenham um papel substantivo na vida cultural. Se cedermos à primeira impressão, somos tentados a dizer que a sublimação é, de modo geral, um destino da pulsão forçosamente imposto pela cultura [...] no entanto, não podemos menosprezar à medida que a cultura se edifica na renúncia do pulsional provocando alto grau de insatisfação (mediante sufocação, repressão, ou outra coisa?) de poderosas pulsões. Essa “denegação cultural” governa vasto âmbito dos vínculos sociais entre os homens; e sabemos que essa é a causa da hostilidade contra a qual toda cultura tem que lutar... Não é fácil compreender como é possível suspender a satisfação da pulsão. De modo algum deixa de ter seus perigos, se não for compensada economicamente, podendo ocasionar várias perturbações. (Ibidem: 96)

Diante dessa condição, Millot (1987: 23) comenta:

De fato: se o fundamento da civilização reside na maleabilidade das pulsões perversas, devemos esperar que o meio social se esforce ao máximo para encaminhar essas pulsões para fins culturais, obstruindo com isto as manifestações com o que visa: neste sentido a civilização, é essencialmente repressiva no que diz respeito à manifestação das pulsões perversas. Por outro lado, porém, na medida em que as pulsões sexuais são as que se acham na fonte do trabalho cultural, no qual se satisfazem à medida que se “sublimam”, já não se pode falar em oposição radical entre sexualidade e civilização.

Há uma condição na natureza humana que a predispõe à intervenção do recalque. A sexualidade precisa ser recalçada, pois em sua natureza (*infantil*) é perversa e ameaçadora da vida social e da própria subjetividade. Por outro lado, é a pulsão desviada de sua perver-

sidade pelo recalque que edifica a sociedade e a cultura. “*A sexualidade humana é capaz de se satisfazer em atividades socialmente valorizadas* precisamente por não estar fixada a nenhum fim e a nenhum objeto determinados instintivamente” (Ibidem: 23, grifos meus).

A sexualidade humana, segundo Freud nos “Três ensaios da sexualidade”, não corresponde a um comportamento instintivo que se satisfaz com um objeto predeterminado e fixado pela natureza, ou seja, ela não encontra na sua própria natureza a condição de sua realização. A cultura e a civilização, mesmo contraditoriamente, dado que impõem as restrições pulsionais, são as condições possíveis de vivência da sexualidade.

Freud (1930: 118) assinala então a relação na qual a cultura se constitui e se organiza, bem como o próprio sujeito:

[A] pulsão de agressão é o retorno e a principal produção da pulsão de morte que descobrimos junto a Eros, e que compartilha com o governo do universo. Acreditamos assim esclarecer o sentido do desenvolvimento cultural. Ele representa a luta entre Eros e Morte, pulsão de vida e pulsão de destruição, tal como ocorre na espécie humana. Esta luta é o conteúdo essencial da vida em geral, e é por isso que o desenvolvimento cultural pode caracterizar-se suscintamente como a luta pela vida da espécie humana. E esta é uma batalha de gigantes que nossas babás pretendem apaziguar com suas “cantigas de ninar”.

A vida social impõe-se como necessária para dar conta da conservação dos indivíduos. E, nesse caso, também a educação, como uma intervenção capaz de criar condições para a preservação do indivíduo na vida social, produzindo a própria sociedade. É por isso que o homem precisa ser educado... A educação está precisamente no centro das relações contraditórias entre pulsão e cultura, onde o sujeito deve emergir.

Já que a possibilidade de organização psíquica/social é operada pelo recalque, quem o opera é a educação. Enquanto operadora do recalque é que a educação historicamente promove a inscrição do sujeito na cultura, possibilitando-lhe a construção de um lugar social, humanizando-o ontogeneticamente. No entanto, o próprio Freud não simplifica esta operação. A questão passa a ser a eficácia do recalque

na transformação das pulsões anárquicas e perversas da infância. Pois se o homem permanecer na espontaneidade de suas pulsões infantis, ou se sufocar demais sua energia pulsional, se tornará agressivo e destrutivo.

O próprio Freud (1932-36: 138) dá pistas para esse trabalho em suas “Novas conferências introdutórias – XXXIV”:

É preciso que a educação iniba, proíba, reprima, e ela disso tem se incumbido em todas épocas. Mas aprendemos com a análise que é precisamente essa repressão das pulsões que envolve o perigo de levar a uma doença neurótica. A questão é encontrar um caminho entre a Cila da permissividade e a Caribde da privação. Há um nível ótimo a alcançar, precisamente o que foi até aquele momento encontrado, porque a mais ínfima reflexão ensina que a educação, até agora, tem realizado muito mal sua tarefa, tendo infligido muitos danos às crianças.

Ou seja, ao operar o recalque a educação deve procurar alternativas para que o sujeito possa advir, aparecer e se increver na cultura...

Diante do recalque, os sujeitos podem posicionar-se de diferentes modos, bem como os grupos sociais. Por outro lado, a recalque ocorre com maior ou menor intensidade, dependendo das forças pulsionais que deve conter. Este processo faz com que os sintomas possam se instalar. Segundo Millot (1987: 28): “*A pulsão exige uma certa dose de satisfação direta, sem a qual ela se exterioriza em sintomas neuróticos.*”

Assim, a mãe que dá de mamar ao filho de três em três horas o educa tal qual o professor que diz à criança o nome das cores do brinquedo ou o que ensina ao aluno a equação de segundo grau. O que eles transmitem são conhecimentos historicamente acumulados. Para haver essa transmissão, é preciso que estejam posicionados na cultura como membros de uma geração mais velha, posição diferente daquela para quem o conhecimento é transmitido, ou seja, a geração mais nova. Para se instalar a relação de transmissão é necessário que hajam lugares diferentes, e não simétricos.

Quem ensina mostra para o outro que aquele conteúdo ensinado não pode ser concebido de qualquer modo, mas em função de uma lei que organiza e reconhece socialmente esse conteúdo, legitimando-o para o ensino, para a transmissão, em suma, para a socialização, socializando o próprio sujeito que dele se apropria, humanizando-o, historicizando-o. *Quem ensina*, ao transmitir um conteúdo, *representa essa lei pois está submetido a ela*, e *a transmite em sua forma de ensinar*. Assim, quando alguém ensina, opera o recalque, pois impede que a natureza infantil das pulsões faça o que bem quiser. E é dessa forma que podemos conceber a educação: como uma operação de recalque. *Educar nada tem, portanto, de natural. Está distante da natureza. Educar é uma intervenção social inscrita no recalque*. Educar é recalcar a pulsão em sua natureza infantil perversa, para que esta se transforme e possa investir na cultura submetida à lei que organiza a cultura; ou seja, à lei de interdição do incesto. Ao operar o recalque, a educação trabalha a organização psíquica-subjetiva e social.

Claro que diante do recalque o sujeito pode se posicionar de diferentes formas, que variam na maneira como a pulsão se transforma; para ter acesso e reconhecimento social ou conservar o infantilismo de sua natureza, insistindo numa manifestação que não tem reconhecimento social. Estamos falando de sintomas e sublimação.

Mas quais os mecanismos que regulam o ato educativo enquanto recalque da sexualidade, mantendo-o, tornando possível a vida psíquica e social? Como eles atuam no interior do ato educativo, produzindo sublimação e/ou sintomas?

Parecem vários problemas, mas as questões acima são detalhamentos do problema que pode ser colocado da seguinte maneira: Como a educação no interior de seu ato opera o recalque da sexualidade? Como ela opera a passagem da natureza para a cultura e, portanto, o acesso do sujeito ao simbólico?

A hipótese é de que o ato educativo opera e regula mecanismos que produzem o recalque da sexualidade, construindo-o por meio da ética do desejo que o sustenta e que ele mantém, tornando possíveis, dessa forma, a vida psíquica (subjetiva) e a vida social.

O ato educativo tem efeitos, e eu acredito que os efeitos deste ato tornam-se possíveis graças a uma posição ética na transmissão de conhecimentos históricos acumulados, enquanto significantes, que permita a construção de diferentes e variados sentidos subjetivos e sociais para os conteúdos transmitidos. O ato educativo então está inscrito na ética de transmissão da lei que separa natureza de cultura, discriminando o que é permitido do que não é, por isso implicando o sujeito num movimento desejante a constituir-se diante desta lei. O sujeito é convocado a posicionar-se diante desta lei, neste espaço. Entre o que pode e o que não pode fazer, ele é chamado a se construir, construindo a própria cultura. Para tanto, não é suficiente recalcar. Ou seja, o recalque se efetiva não só pela via da proibição. A interdição é uma via do recalque. A outra implica a transmissão do que é permitido para viabilizar a troca do proibido pelo permitido, efetivando o recalque. Aqui, a transmissão de significantes que possam operar essa troca é fundamental.

Temos, portanto, de pensar que tipo de transmissão pode operar essa troca. Com certeza não são todas, mas sim aquelas inscritas na troca que opera a substituição do desejo incestuoso pela mãe pelo significante do Nome-do-Pai, constituindo a Metáfora Paterna (em nome da cultura). Ou seja, é pela via do significante do Nome-do-Pai que os outros significantes operam a falta (da mãe), que pode assim ser por ele substituída. A transmissão de significantes em Nome-do-Pai permite, então, que eles possam ter efeitos de substituição e de instalação de trocas simbólicas. Os conteúdos-conhecimentos transmitidos pelo professor se efetivam como trocas simbólicas, se posicionados como significantes do Nome-do-Pai na cadeia de deslocamento significante, própria do discurso, introduzindo as possibilidades de produção de *metáforas* (de outros sentidos) com o Nome-do-Pai. Se isso não ocorrer, o ato educativo como transmissão é falho. Nesse percurso, oscila, bascula, tanto o efeito do recalque e da educação quanto a posição dos sujeitos – que representam a educação – diante do recalque, operando ou não a Função Paterna. É aí que se encontram as vicissitudes da educação na modernidade.

Em resumo, *a educação pode ser entendida como fator de estruturação psíquica, dado que ela trabalha com o recalque*. Para tanto, ela opera como ideal simbólico, enquanto Função Paterna (em nome da cultura). Nesta posição, produz a construção de ideais simbólicos, metáforas paternas, constituindo uma ética socioeducativa capaz de transformar a sexualidade, impedida pelo recalque, em sexualidade permitida pela sociedade, por meio dos investimentos culturais e sociais. Em outras palavras, transformando natureza em cultura.

Mas ela também opera a produção de sintomas sociais e subjetivos quando se inscreve na idealização narcísica e infantil (mantendo o desejo incestuoso) de busca de perfeição e plenitude, fragilizando o recalque e o lugar de ideal simbólico na cultura repetindo a modalidade de satisfação infantil. A educação fragiliza o recalque e se fragiliza quando, na modernidade, dirige-se prioritariamente à obtenção de satisfações imediatas.

A educação está comprometida com o vir-a-ser do sujeito e da sociedade, com a diferença entre presente e futuro atravessada pelo passado através do ideal simbólico. Seu trabalho é no lugar da falta, da diferença entre presente e futuro, mediada pelo passado (objeto incestuoso perdido), onde se constituem os ideais simbólicos e o vir-a-ser do sujeito, o sujeito do desejo. O sujeito representado pelo desejo é o sujeito representado pela falta. Diante da natureza que lhe falta, é que o humano fala, produz seu discurso, inscreve-se na ordem do significante, e, por meio dele, constrói a vida subjetiva e social como condição de sobrevivência. O discurso da educação, ao mesmo tempo em que frustra porque recalca, protege o *infans* em seu desamparo, indicando-lhe a cultura como discurso no qual ele pode se inscrever – inscrever seu desejo por meio de sua palavra e constituir-se como sujeito do desejo.

Referências bibliográficas

- ARENT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- CALLIGARIS, C. et alli. *Clínica do Social – ensaio*. São Paulo: Escuta, 1991.
- _____. *Educa-se uma Criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- CIFALI, M. *Freud Pedagogue? Psychanalyse et Éducation*. Paris: Inter editions, 1982.
- _____. L'infini éducatif: mise en perspectives. In: *Le Trois Métiers Impossible*. Paris: Le belles lettres, 1987.
- COSTA, J. F. *A Ética e o Espelho da Cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- COSTA, M. L. da. A inteligência ancorada no movimento do desejo. In: *Doxa – Revista Paulista de Psicologia da Educação*, Araraquara, n. 3, set.-dez./1995.
- _____. A metáfora paterna e a construção do conhecimento como desejo do Outro. In: *Estilos da Clínica*, São Paulo, n. 1, 2º sem./1996.
- _____. A intervenção psicopedagógica e a reinvenção da escola para além da modernidade. In: *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, n. 37, v. 25, 1996.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- _____. *Vida e Educação*. São Paulo. In: Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1980.
- DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- FERNANDES, H. R. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil*. São Paulo: Escuta/Edusp, 1994.
- FILHO, L. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- FLEIG, M. (org.). *Psicanálise e Sintoma Social*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.
- GEORGE, W. *As Idéias de Darwin*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- LÉVI-STRAUSS, C. *El Totemismo en la Actualidad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- _____. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985 (volumes I e II).
- _____. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Papyrus, 1989.
- FREUD, S. (1908). La moral sexual (cultural) y la nervosidad moderna (1908). In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. IX.
- _____. (1913). Totem y tabu. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XIII.

- FREUD, S. (1915). La repression. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XIV.
- ____ (1915). Lo inconsciente. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XIV.
- ____ (1921). Psicología de las masas y analisis del yo. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XVIII.
- ____ (1923). El yo y el ello. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XIX.
- ____ (1923). La organización genital infantil. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XIX.
- ____ (1924). El sepultamiento del complejo de Edipo. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XIX.
- ____ (1926). Inhibición, sintoma y angustia. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XX.
- ____ (1927). El porvenir de una ilusión. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XXI.
- ____ (1928). Dostoievski y el parricidio. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XXI.
- ____ (1930). El malestar en la cultura. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XXI.
- ____ (1932-36). Conferencia XXXIV – Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XXII.
- ____ (1939). Moisés y la religión monoteísta. In: _____. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974, vol. XXIII.
- FORACCHI, M. e PEREIRA L. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1968.
- HOOK, S. *Educação para o Homem Moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1965.
- JAEGER, W. *Paidéia. A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KAPLAN, E. A. (org.). *O Mal-Estar no Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- LACAN, J. (1959-1960). *O Seminário, Livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- ____ (1964). *O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- ____. *Escritos 1 e 2*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1990.
- ____ (1969-1979). *O Seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991

- LACAN, J. (1956-1957). *O Seminário, Livro 4: As relações de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- ____ (1957-1958). *O Seminário, Livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LASCH, C. *O Mínimo Eu*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LOPES, E. M. T. (org.). *A Psicanálise Escuta a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- MAKARENKO, A. S. *La coletividad y la Educaión de la Personalidad*, Moscú, Editorial Progreso, 1977.
- ____. *Problemas de Educação Escolar*. Moscovo: Edições Progresso, 1986.
- MARROU, H.-I. *História da Educação a Antigüidade*. São Paulo: Herder, 1966.
- MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- RIDER, J. le et alli. *Autour de la Malaise Dans la Culture de Freud*. Paris: Press Universitaires de France, 1998.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SOUZA O. de. *Fantasia de Brasil*. São Paulo: Escuta, 1994.
- VICENTI, L. *Educação e Liberdade*. São Paulo: Unesp, 1994.