

UNIVERSIDADE ESTADUAL “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus de Rio Claro

Instituto de Biociências

Departamento de Educação

Programa de Pós Graduação (Mestrado) em Educação

**A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE O DESEJO E A AUTONOMIA: dos
percursos (im)possíveis.**

FERNANDA FAZILARI

Rio Claro

2010

FERNANDA FAZILARI

**A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE O DESEJO E A AUTONOMIA: dos
percursos (im)possíveis.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro – SP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Dias.

Rio Claro

2010

Dedico este trabalho especialmente aos alunos e professores das cidades de São Paulo (SP), Itaquaquecetuba (SP), Duque de Caxias (RJ), Manari (PE) e Inajá (PE), pelas emoções e reflexões em mim fomentadas, e também a todos os outros educandos e educadores brasileiros que, de alguma maneira, não deixaram de acreditar na Educação.

[...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. (Hannah Arendt, 2009, p. 246).

A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE O DESEJO E A AUTONOMIA: dos percursos (im)possíveis¹.

FERNANDA FAZILARI

RESUMO

Vivemos numa era marcada pelas práticas adaptacionistas e submissão total do Homem, as quais não possibilitam ao indivíduo sua autonomia. Assim, cada vez mais, a capacidade pensante do indivíduo - provida de desejo -, encontra-se dilacerada. Entende-se que a Educação deveria assumir um papel fundamental para reverter este quadro, uma vez que seu principal sentido seria o de, justamente, possibilitar aos educandos espaços diferenciados nos quais seus desejos pudessem florescer e a alienação não encontrasse lugar. Infelizmente, não é isso que acontece e a própria Educação foi capturada por um sistema que não valoriza as singularidades dos sujeitos. Deste modo, pretende-se pensar a Educação a partir da Psicanálise e da Teoria Crítica, a fim de que esta se modifique recuperando seu lugar da crítica social e tornando-se ela própria uma importante ferramenta contra a barbárie. Contribui-se, assim, na desconstrução dos discursos prontos, tidos como únicos e verdadeiros que nos impedem de pensar e numa formação não *'para'* o sujeito, mas *'do'* sujeito, que considera os aspectos críticos, reflexivos e desejantes, pois só este indivíduo teria força para atuar contra o *status quo*. Nosso marco teórico se constitui da releitura de alguns textos clássicos da Teoria Crítica e da Psicanálise nos quais a tensão entre o "desejo" e a "autonomia" está colocada como tema desafiante para a construção de processos educacionais em suas relações com a modernidade.

**Palavras-chave: Educação. Desejo. Autonomia. Processos de
Subjetivação.**

¹ Esta pesquisa contou com financiamento parcial da FAPESP.

**THE EDUCATION ON THE BORDER BETWEEN DESIRE AND AUTONOMY:
of (im)possible routes.**

FERNANDA FAZILARI

ABSTRACT

We live in an era marked by practices adaptations and total submission of man, which does not enable the individual to autonomy. So, increasingly, the thinking ability of the individual - constituted by desire - is torn apart. It is understood that education should play a key role to change this situation, since its main effect would be to precisely allowing learners to different spaces in which their wishes could flourish and the alienation did not find a place. Unfortunately, this is not the case and the Education itself was captured by a system that does not value the uniqueness of individuals. Thus, we intend to think about Education through Psychoanalysis and Critical Theory, so that this change is recovering its place of social criticism and becoming itself an important tool against barbarism. Contributing is thus in deconstructing the speeches ready, taken as only true that prevent us from thinking and not in formation 'to' man, but 'of' man, that considers the aspects critical, reflective and of desire, as only this individual have the strength to act against the *status quo*. Our theoretical framework constitutes the re-reading of some classic texts of Critical Theory and Psychoanalysis in which the tension between the "desire" and "autonomy" is quoted as challenging issue for the construction of educational processes in their relationship with modernity.

**Keywords: Education. Desire. Autonomy. Processes of
Subjectification.**

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	10
2. ESCOLARIZANDO DESEJOS.....	29
3. ACESSO NEGADO, SUJEITOS CAPTURADOS.....	34
4. LEGITIMANDO A ORDEM, VULNERABILIZANDO VIDAS: Educação e <i>Status Quo</i>	43
5. POSSIBILITANDO FUGAS, RECRIANDO O MUNDO: Educação x <i>Status Quo</i>	53
6. CONCLUSÕES.....	61
7. REFERÊNCIAS.....	69
7.1 Bibliografia consultada.....	73

1. INTRODUÇÃO

*"Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção
Sem querer eles me deram as chaves que abrem esta prisão."
[Somos Quem Podemos Ser - Humberto Gessinger]*

Nos dias atuais, cada vez mais a capacidade pensante do indivíduo, provida de autonomia e desejo, encontra-se dilacerada. Este, por sua vez, se vê, então, destinado a idealizar aquilo que já idealizaram para ele, aquilo que já ditaram como perfeito e valorativo. A sociedade de hoje produz indivíduos cada vez mais completos, ou melhor, com esta falsa sensação, já que estes não são acometidos pelo ímpeto do querer saber, querer fazer, querer criar. Afinal, tudo isto já está trilhado e só lhes resta andar pelos caminhos pré-determinados, desviando das pedras. Deste modo, como nos lembra Adorno (2000), cria-se, contraditoriamente, sujeitos cada vez mais vazios justamente por sua completude. E poderíamos dizer completos vazios, uma vez que suas faculdades críticas são enfraquecidas.

Traçando um paralelo com a Educação atual, podemos perceber que os alunos não encontram mais motivos para frequentar a escola. Afinal, frequentá-la para quê? Com qual desejo, se quase todos são reprimidos? Com qual querer, se tudo que eu posso querer é aquilo que querem que eu queira? Ora, se na escola os alunos também não podem criar, nem expandir suas ideias, onde poderão fazê-lo? A formação é voltada para o trabalho, para a técnica, para a rapidez do progresso e do lucro. Uma formação vazia de reflexão, como nos lembra Adorno (2000). O título da redação já está escolhido (bem como o

número mínimo e máximo de linhas para efetuá-la), os cálculos incompreensíveis já estão aplicados, as vestimentas já impostas e o sinal verde dizendo até onde o aluno pode avançar já está dado. Até o “bom dia” despachado sem emoção, todas as manhãs, ao merendeiro ou ao porteiro da escola, torna-se mecânico quando partimos do princípio que “devemos” respeito e passividade àquela que, ao contrário, abdica do respeito à nossa autonomia: a instituição escolar. Vivemos na era do *já e agora*, estamos impregnados por uma cultura imediatista que não dá espaço e tampouco nos instiga ao pensamento, que seria a finalidade própria da escola.

Mas, afinal, a Educação consiste em formar sujeitos autônomos ou adestrados? Segundo Lisondo (2000, pp. 7 e 8):

[...]. quase todos os programas educacionais têm como alicerce – para fundamentar o processo educativo – o desenvolvimento integral do ser humano, para que ele seja um ser pensante, livre, responsável e com capacidade de transformar criativamente a realidade. Entretanto esse ser humano, logo após a declaração de princípios sobre os objetivos da Educação, é quase mutilado. [...] a percepção da dimensão inconsciente do ser humano não tem lugar na instituição escolar, salvo raras exceções.

Ora, parece quase óbvio que o modelo de instrução passiva ao qual estamos submetidos, não nos ajuda em quase nada no que diz respeito ao desenvolvimento – urgencial – da capacidade crítica e reflexiva do ser humano, tão pouco o torna livre, autônomo e sujeito de seus próprios desejos. Segundo Drügg (1999) o desejo é formulado como um exercício, aquilo que nos empurra na direção de um agir. Assim, o aluno precisaria, então, desejar aprender para aprender. Porém, este desejo, não é mera vontade do próprio educando e sim um processo que ocorreria naturalmente, se a escola levasse em conta as

individualidades de cada aluno e os significantes que cada conteúdo produz em cada um, por exemplo. Diante desta questão, Cordié (1996), critica a democratização do ensino que torna seus programas rígidos e uniformizados, e que não leva em conta a disparidade entre as crianças, quando partem do princípio que todas elas sejam ou se tornem iguais, onde “todo mundo tira 8,0”².

Manonni (1980) nos lembra que o grande drama das crianças, em nosso sistema, provém do estilo de instrução passiva, nos horários e programas obsessivos; e que as lições e deveres devem ser meios, mas não fins em si mesmos.

[...]. Quantas energias sufocadas ou desperdiçadas inutilmente e que poderiam ser deixadas em liberdade, com um sistema escolar que confirmasse em vez de infirmar o livre acesso às iniciativas e às curiosidades inteligentes dos futuros cidadãos, que os formasse para um domínio para eles mesmos, em cada instante carregado de sentido, das suas capacidades, a uma ordenação por e para eles mesmos de conhecimentos e técnicas adquiridos por desejo, e não por obrigação ou por submissão perversa ao medo das sanções e a imperativos impessoais. (MANONNI, 1980, p. 25).

Cordié (1996), diante da questão do desejo, discorre sobre por que, muitas vezes, se torna impossível para a criança, sustentar seu desejo de conhecimento, anulando-o. Desde pequena, quando a criança ouve que deve aprender para ser bem-sucedida, ela fica incumbida de, na verdade, satisfazer seus pais e professores com seu sucesso:

² In: JARDIM, J. Pro Dia Nascer Feliz. Direção e edição de João Jardim. Produção de Flávio R. Tambellini & João Jardim. Roteiro de João Jardim & Renée Castelo Branco. Fotografia: Gustavo Hadba. Música: Dado Villa-Lobos. Tambellini Filmes: 2007. 88 min., DVD, colorido. Distribuição: Copacabana Filmes e Produções.

Boas notas, bons currículos são destinados a dar prazer. Ela pode responder docilmente a essa demanda durante um certo tempo, mas, cedo ou tarde, sozinha diante da folha branca ou da tarefa a desempenhar, ela será confrontada com seu próprio desejo. (CORDIÉ, 1996, p. 24).

A instituição escolar faz parte da era do vazio, da tecnologia, da imagem. Os recursos tecnológicos aos quais a escola também encontra-se submetida, nem sempre estão ao serviço da formação de seres pensantes. Fazer um trabalho de geografia, por exemplo, não é empapelar a classe com lindos *posters*. O pensamento vai além da concretude sensorial da visão. Um pai entra na internet e imprime uma papelada para o trabalho escolar do filho, e é isto um trabalho de investigação? A Educação está impregnada de uma cultura imediatista que está quase *contra* o pensamento, *contra* a criatividade, *contra* o desenvolvimento do ser humano. O trabalho reflexivo, o árduo caminho do pensamento, se aborta. A escola é vítima de seu tempo. (LISONDO, 2000). Assim como todos nós. Pois, se não há um despertar curioso em relação ao que é estudado e se nossa sociedade também não instiga o indivíduo para que seja assim, então a Educação encontra-se em sérias dificuldades, em parte até mesmo impossibilitada.

De acordo com Dias (2008), tanto mal-estar na Educação nos faz lembrar a observação feita por Kant em 1776, nas suas Lições de Pedagogia, *“entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Na verdade, ainda persistem controvérsias sobre esses assuntos.”* (2002, p. 20). Freud, ao ler Kant, fez o seu acréscimo em várias passagens de suas publicações:

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis” quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo. (FREUD, 1937, p. 265, *apud* DIAS, 2008).

O risco de se chegar a resultados insatisfatórios está presente de modo permanente no exercício de quem escolhe estas áreas de trabalho profissional, em seu modo de intervenção no Mundo. Por mais que o fazer pedagógico alcance as garantias dos procedimentos bem organizados, ele lida com uma sobra. Há sempre uma esfera caracterizada como algo a mais, onde a ação planificadora não recobre, certamente configurada no campo da troca dos afetos, além dos sentidos elaborados nos planos dos perceptos, se quisermos utilizar uma distinção estabelecida por Deleuze. (DIAS, 2008).

Mattéi (2002) também nos remete a pensar, assim como outros filósofos que discutem a Educação, que esta caminha para a barbárie e encontra-se “na contramão” daquele que seria seu sentido fundamental: o de propiciar aos educandos mecanismos emancipatórios que lhes restituam seus lugares de sujeitos desejantes e que fomente também suas capacidades crítica, reflexiva e autônoma. Mas é esta a Educação atual? Mattéi contribui para pensarmos numa outra Educação que não se agregue das práticas adaptacionistas e totalitárias³ vigentes, rompendo assim com a pedagogia procedimental:

O círculo pedagógico que define os procedimentos por meio de objetivos a atingir e os objetivos por meio de procedimentos a utilizar chega necessariamente à

³ *adj.*: 1. Que não admite parcelamentos ou divisões. 2. Designativo dos Estados em que os direitos e interesses dos indivíduos se subordinam inteiramente aos da coletividade. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

constituição de um sujeito procedimental privado de qualquer horizonte de significação. Esse tipo de pedagogia, que instrumentaliza o sujeito em uma série de procedimentos regulados pelo pedagogo e, por meio dele, pelos procedimentos analíticos das ciências nas quais ele se apóia, provém diretamente do behaviorismo de Watson no começo do século XX. (...). Não passam [os procedimentos] de espelhos embaçados ou de chamas mortas incapazes de iluminar a alma do aluno. (MATTÉI, 2002, pp. 194-195).

Ora, quando a Razão põe indevidamente a pluralidade do Mundo sob o jugo da unidade, acaba-se com qualquer tentativa de resgatar a singularidade, (provida de desejos, histórias, memórias) que constitui e reconstitui o indivíduo e sua realidade, ressignificando-o a partir dele próprio. Quando a primazia dos procedimentos não garante à subjetividade seu “lugar”, acaba-se, então, com qualquer pretensa tentativa de “educar”.

Parafraseando Jacques Derrida, podemos dizer que encontramos um educador dentro de uma escola sem condição. Pois há uma dimensão de incondicional vista em sua ambivalência. Podemos identificar aspectos da falta de condição relacionados com as políticas de ensino em curso em nosso país em todas as redes de ensino. Aqui o foco é colocado sobre tudo o que envolve a organização do trabalho educacional em sua materialidade. Mas há um aspecto relacionado com o incondicional necessário para a escola cumprir a tarefa de formar os “recém-chegados”, usando uma expressão de Hannah Arendt, como o trabalho de preparação para a entrada no Mundo com a habilidade de nele exercer tarefas inovadoras. Este segundo aspecto do incondicional representa uma espécie de proteção da escola de todas as invasões do campo da vida para que o educando possa desenvolver as habilidades de pensamento, interpretação, enfim, de conhecimento sobre o Mundo no qual chegou. Como o

educador se situa diante dos aspectos do incondicional relacionado com o ofício de ensinar e de educar? A aproximação do modo como o educador se situa traça uma articulação entre seu próprio processo de subjetivação e as políticas públicas de ensino. Vemos o educador oscilando entre movimentos de diferenciação, abrindo-se ao devir, ou desperdiçando volumes de energia para garantir algum lugar de estagnação, algum estado de fixidez. (DIAS, 2008).

Em sua obra, Mattéi não nos deixa esquecer desta falência da Educação moderna, que nos conduz para uma formação vazia de reflexão. A escola perde o lugar de excelência da crítica social, que permitiria ao aluno analisar, compreender e julgar os processos históricos:

A escola não deve ser o reflexo da vida nem a aprendizagem da existência, a qual possui felizmente outros caminhos, e sim “o lugar por excelência da crítica social”, que permite ao pensamento do aluno, ganhando distância em relação às necessidades vitais e aos processos históricos, analisá-los, compreendê-los e julgá-los. (JULLIARD *apud* MATTÉI, 2002, p. 188).

para aderir a um sistema procedimental que transmite conhecimentos virtuais para sujeitos virtuais que, em breve, ocuparão empregos virtuais numa sociedade virtual. É natural que tudo isso desembocará na barbárie, quando estudantes reais forem confrontados com esta escola *irreal*. A escola tem um papel muito especial neste trabalho de reinvenção do exercício do poder no interior de nossa cultura, pois enquanto instituição social de cultivo da ciência, por princípio, deveria estar menos vulnerável ao jogo da ideologia⁴, identificando

⁴ Ideologia: um mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação. Por intermédio dela, tomamos o falso por verdadeiro, o injusto por justo. (CHAUÍ, M. “*O que é Ideologia*”. São Paulo: Brasiliense, 1994).

suas artimanhas e oferecendo bases mais realistas para as experiências de participação popular na reinvenção da cidade e na reinvenção da democracia.

Para Adorno (2000), a exigência que Auschwitz⁵ não se repita é a primeira de todas para a Educação. A pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a Educação. E, apesar da não-visibilidade (ou, eu diria, da visibilidade não tão escancarada) atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo, impelindo as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. Podemos entender claramente esta exigência, quando partimos do princípio de que o objetivo da Educação seja promover autonomia e que o simples fato de Auschwitz ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa. O autor ainda nos alerta para o perigo de que tudo ocorra novamente caso não se admita o contato com a questão, *“rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados.”* (p. 125).

[...]. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos

⁵ Auschiwtz foi um dos maiores campos de concentração do período nazista, localizado na Polônia. A existência de Auschwitz representou um momento em que os indivíduos abriram mão de suas autonomias, um momento no qual a liberdade reflexiva era inexistente.

infilam no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. (ADORNO, 2000, p. 127).

Marcuse (1998) aponta que as descobertas da Psicanálise contribuem essencialmente para esclarecer a assustadora submissão dos homens às exigências da administração total tão revigorada na atualização dos mecanismos de acumulação de riqueza em meio à dinâmica do capitalismo. O autor vem mostrar que alguns princípios fundamentais da teoria freudiana se tornaram obsoletos na medida em que seu objeto, o indivíduo (tal como Freud o descreveu), também se tornou obsoleto na realidade social. Entretanto, a verdade da Psicanálise não se enfraquece; pelo contrário, a obsolescência de seu objeto manifesta a que ponto o progresso foi, na realidade, repressão.

Se a sociedade industrial desenvolvida e sua política tornaram inválido o modelo freudiano de indivíduo e sua relação com a sociedade [...], então os conceitos freudianos invocam não apenas um passado que está atrás de nós, mas também um novo futuro a ser conquistado. Ao denunciar sem concessões o que o homem sofre numa sociedade repressiva, ao predizer que com o progresso da civilização aumenta a culpa, que a morte e a destruição ameaçarão sempre mais eficazmente as pulsões de vida, Freud lançou uma acusação que foi corroborada desde então pelas câmaras de gás e campos de trabalho, pelos métodos de tortura praticados nas guerras coloniais e nas operações policiais, pela habilidade e solicitude com que os homens se preparam para uma “vida” subterrânea. Não é culpa da psicanálise que ela seja impotente para combater esse desenvolvimento. Tampouco pode ela aumentar sua força assimilando modas como o zen-budismo, o existencialismo etc. A verdade da psicanálise consiste em manter a fidelidade às suas hipóteses mais provocadoras. (MARCUSE, 1998, p. 9).

A Educação marcada pelo caráter adaptativo de hoje, não dá lugar aos sonhos, aos desejos e às reflexões dos educandos, quando lhes são cobradas respostas já dadas, já prontas. Segundo Lisondo (2000), a escola é escrava do positivismo, pois se preocupa com a resposta, a informação, o dado. “Quando a

escola pode realmente aplaudir a pergunta, a questão, a dúvida, a incerteza?”
(LISONDO, 2000, p. 9).

Mészáros (2005) aponta que é preciso recuperar o sentido da Educação, que é conhecer-se a si mesmo, aprender por diferentes meios, pois só esta tem o poder de nos libertar da alienação. A Educação, segundo ele, deve estar a serviço, por um lado, da elaboração de estratégias que permitam transformar as condições objetivas de reprodução, e por outro, da *“automudança consciente dos indivíduos”*, que então, poderão *“concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.”* (p.65). O pensamento crítico precisa ser desenvolvido urgentemente e os educadores têm muito a fazer sobre isso. Acredita-se que a Educação é o alimento das práticas de transformações sociais e só esta teria força para atuar contra o *status quo*, formando indivíduos não alienados e reflexivos, que, por sua vez, formarão novos indivíduos emancipados. Devemos, assim, conforme nos aponta Kupfer (1999), encontrar nosso lugar dentro da instituição escolar como um agente que dá lugar às falas dos sujeitos.

Pensando em todas estas questões, o interesse por este tema surge na época da graduação em Psicologia, quando, na ocasião da produção de meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), tive a oportunidade de escrever sobre os mecanismos de controles sociais atuais. Levando em consideração meu interesse pela área da Educação, me decidi por fazer uma pesquisa unindo estas questões, uma vez que a Educação, por ser um canal de transmissão de valores, normas e crenças, tem uma relação intrínseca com o social, esfera que

potencializa as relações de dominação e na qual também se verificam estas relações.

Pretende-se, assim, pensar em qual seria o papel da Educação (a partir de leituras do campo da Psicanálise e da Teoria Crítica) para propiciar ao indivíduo sua autonomia e autorreflexão crítica, num Mundo marcado pela dominação e alienação. Buscar-se-á promover alguma movimentação neste campo da ciência, e também no social, suscitando um incômodo em relação a uma realidade que se impõe como única verdadeira, enfim, buscando o caminho da reflexão. Pois, se por um lado a Educação tem o papel de propiciar a autonomia dos indivíduos, por outro lado, como vimos até aqui, é nítido que esta se apresenta na contramão dessa conquista.

Sendo assim, a Psicanálise – que trabalha com a singularidade dos sujeitos e não com referência a modelos universais – juntamente com alguns princípios da Teoria Crítica da Cultura, poderia contribuir muito para uma melhor compreensão sobre as relações entre a Educação e os processos de subjetivação em curso na sociedade contemporânea. A Psicanálise pode contribuir com a crítica social e o pensamento político, justamente porque seus conceitos contribuem com a reflexão crítica dos mecanismos sociais que formam o indivíduo e que inibem a autonomia do mesmo, massificando-o. Sendo assim, a importância da Educação, neste momento de crise, em que a cultura do vazio predomina, torna-se ainda maior do que foi em outros momentos da história da civilização. Pretende-se, assim, promover uma articulação entre Educação, Psicanálise e alguns pensadores da Teoria Crítica e investigar qual a

possibilidade de ação *na* Educação (*e a partir dela*), num Mundo marcado pela adaptação à dominação e alienação dos indivíduos. Busca-se suscitar um incômodo em relação a uma realidade que se impõe como única, e, desde modo, afastar a Educação da tendência à barbárie para a qual ela parece se dirigir.

Desta maneira, sem a pretensão de esgotar as reflexões às quais o tema Educação remonta, a presente pesquisa teria como objetivo analisar as configurações (im)possíveis na relação do tripé Desejo - Educação - Autonomia. Os aspectos analisados perpassarão pela tensão *ensino x educação* e *desejo x autonomia*, de modo que possamos repensar o currículo escolar e o processo educacional, a partir de uma análise crítica de como se dá a formação do sujeito desejante na atualidade. A partir das análises dos processos de subjetivação aos quais estamos submetidos e suas relações com os processos educacionais, pretende-se contribuir com a identificação da dinâmica do desejo nas organizações escolares, analisando os deslocamentos de sentidos na construção da categoria “autonomia” e suas marcas de estranhamento quando colocada para dialogar com o desejo no âmbito escolar.

Vivemos numa lógica totalitária, na qual precisamos a todo instante suprir nossas carências dentro de um Mundo que, ao mesmo tempo, não dá conta disso. Promete, mas não dá conta. E daí nossa insatisfação diante de nossos “mesmos jeitos de viver”: ora estamos apegados ao Trabalho (que “dignifica” o Homem), ora apostando todas as fichas na Educação (“redentora da humanidade”), ora na Religião (que nos “salvará”), ora na Família (que é nosso “pilar”), ora em nossas relações com o Outro, quase sempre desprovidas

de boas trocas afetivas. Não é que estas instituições não devam existir, mas talvez serem repensadas de outro jeito, *“para a tarefa de renovar um mundo comum.”* (ARENDT, p. 247, 2009). Todo esse estado de coisas jamais será capaz de nos satisfazer, justamente porque nos apegamos a essas esferas como se tudo isso fosse nos completar de algum modo. Somos capturados por uma cadeia valorativa que almeja a completude do Ser e não a constituição incessante que nos é inerente. As coisas, atravessadas pela cultura *fast-food*, deixam de nos constituir para nos “complementar”. Entretanto, não há um TODO a ser alcançado, singular ou não, não se trata de acreditar na promessa da autonomia, tampouco perder-se num Mundo heterônomo, mas dessa idéia fixa de que por sermos constituídos pela falta, precisamos sempre chegar em “algum lugar” e supri-la de algum modo. E supri-la agora! Ora, é preciso cuidado para, através da lógica da autonomia que também nos mantém sempre presos a este Mundo, não cairmos na mesma armadilha cuja pretendemos criticar. Como apontam Adorno & Horkheimer (1985, p. 14), *“é característico de uma situação sem saída que até mesmo o mais honesto dos reformadores, ao usar uma linguagem desgastada para recomendar a inovação, adota também o aparelho categorial inculcado e a má filosofia que se esconde por trás dele, e assim reforça o poder da ordem existente que ele gostaria de romper.”* Seria uma luta vencida tentar suprir a carência e precariedade do ser humano, que, como subprodutos desse sistema de coisas, estão engendrados na lógica do capital que “promete” e também produz nosso desejo. Nossos desejos não são apenas prometidos, são também produzidos e, mais do que isso, vendidos como se fossem nossos, legítimos, “autônomos”.

As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimir, ao contrário, elas as forçam a se exprimir. (DELEUZE, 1992, p. 162).

O título do presente trabalho se apresenta paradoxalmente quando presume uma fronteira existente entre o sujeito desejante e uma suposta “autonomia” a ser alcançada, autonomia esta que, *a priori*, nos foi tirada de alguma forma. Entretanto, assumimos este paradoxo em caráter proposital já que também esta autonomia prometida está ela própria carregada de valores perigosos que não nos dão garantia alguma em nossos modos de estar no Mundo. Quando pensamos no sujeito “autônomo”, confiante e senhor de si, é preciso levar-se em conta que estamos não somente considerando os aspectos desejantes do indivíduo, mas também potencializando uma racionalidade que pretende emancipar este sujeito, assegurando-o dos riscos iminentes da vida. É certo que o sujeito ciente de algumas questões estará um pouco mais fortalecido para atuar no Mundo, entretanto, não podemos perder de vista o quão também isto pode ser confundido com uma perigosa armadilha quando nos encontramos muito bem “achados” e localizados. Não propomos àquela heteronomia perversa que torna o sujeito refém de suas trocas com o Outro e com o Mundo, caindo nas garras da fetichização e reificação – pois “*socialização radical significa alienação radical*”, citando Adorno & Horkheimer (1985, p. 66) –, mas gostaríamos de pensar numa outra forma de nos relacionarmos com o Mundo, apostando na “perda de si” e no desmonte do indivíduo para a diversidade, no lançamento para a abertura do Outro e, então, quem sabe possamos refletir sobre uma outra autonomia, reconstituída através de uma outra racionalidade, que se apresente suficientemente forte para provocar rupturas e lançar disparadores de novas possibilidades nos processos de subjetivação a partir das

relações estabelecidas entre o desejo e a autonomia, radicalizando a aposta na potência do espaço intermediário de ambos.

Finalmente, para tratarmos do método escolhido, chamaremos Pesavento (2005) para contribuir com a explanação. Segundo este autor, falar de método é falar de um como, de uma estratégia de abordagem, de um saber-fazer:

É a questão formulada ou o problema que ilumina o olhar do historiador, que transforma os vestígios do passado em fonte ou documento, mas é preciso fazê-los falar. (PESAVENTO, 2005, p. 63).

O esforço depreendido para dar conta dos aspectos citados acima recorrerá aos recursos metodológicos sugeridos pela revisão e pesquisa bibliográficas que, segundo Markoni & Lakatos (1990, *apud* CAMPOS, 2000) têm como finalidade identificar todas – ou quase todas – as fontes de informação existentes sobre o problema, fazendo um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados sobre o tema.

Ainda citando Pesavento (2005), pode-se dizer que este seria o método da grelha ou grade de cruzamentos, onde os cacos da história tomados na sua rede de correspondências se apresentam como sintomas. *“Montar, combinar, compor, cruzar [...], eis o segredo de um método do qual a História se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens de um outro tempo.”* (PESAVENTO, 2005, p. 65). Para a autora, é preciso ir do texto ao extratexto a fim de potencializar a interpretação, dando margem a uma maior possibilidade de conexões e inter-relações. Ler, em um texto, outro; associar diferentes significantes para remeter a um terceiro oculto, portador de um novo significado;

multiplicando, assim, a capacidade de interpretação e compondo as estratégias metodológicas que darão condições ao historiador/pesquisador de aplicar seu referencial teórico ao empírico das fontes.

A palavra método (*metá e hodós*) é derivada do grego. *Hodós* significa “caminho”, “via” e, de acordo com o entendimento tradicional de método, o termo *metá* é traduzido como “depois”, “em seguida”. Daí a ideia de método como aquilo que é um “caminho para um depois”, um “caminho para um fim”. No entanto, *metá* também pode ser traduzido como “através de”, no “meio de”, “entre”. Assim, de modo extraordinário, pode-se compreender método como um “caminho para o entre”, um “caminho para o através de”, enfim, um caminho para o próprio caminhar. (GUIMARÃES, 2006, p. 175).

Sendo assim, para a realização e fundamentação teórica desta dissertação, decidimos por utilizar o método de revisão/pesquisa bibliográficas caminhando através de obras referentes à Teoria Crítica e Psicanálise Freudiana, a partir de alguns textos clássicos, além de obras atuais sobre Educação. Nossa teoria do objeto se situa na fronteira entre o “desejo” e a “autonomia”. Colocamos o foco sobre os envolvidos no processo educacional na lida com o seu próprio desejo. Nossa Teoria Geral do Conhecimento se vincula ao movimento filosófico inscrito como “filosofia da diferença” assentada nas contribuições mais específicas que foram formuladas pela Teoria Crítica em seus intercâmbios com a Psicanálise.

A Psicanálise, graças a seu método, pode desvendar as raízes pulsionais da atividade social dos indivíduos, e graças a sua teoria dialética das pulsões, pode esclarecer o efeito psíquico das relações de produção nos indivíduos, isto é, a formação das ideologias na “cabeça dos homens”. (REICH *apud* ROUANET, 1986, p. 37).

Quando falamos em Teoria Crítica é necessário ter sempre em mente, conforme nos lembra Popkewitz (1990, *apud* MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER,

1999), que as regras e padrões da metodologia científica são historicamente construídos e vinculados a valores sociais e a relações políticas específicas que, frequentemente, são escamoteados através do discurso da ciência. Ainda é preciso lembrar que o sentido da palavra crítica diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder. Desta forma, os teóricos-críticos enfatizam o papel da ciência na transformação da sociedade, embora a forma de envolvimento do cientista nesse processo de transformação seja objeto de debate. Enquanto uns consideram que esse envolvimento não pode ser apenas intelectual, outros defendem a posição de que os cientistas sociais são parceiros na formação das agendas sociais através de sua prática científica, mas esse envolvimento e a militância política são questões distintas.

Em nosso estudo voltamos ao texto clássico da Teoria Crítica, “Dialética do Esclarecimento”, e desenvolvemos algumas releituras em confronto com o sábio pessimismo de Freud exposto, sobretudo em “Além do princípio do prazer”, “O Ego e o Id” e “Mal-Estar na Civilização”. Nosso campo de análise de estrutura, a partir de alguns pensamentos destes quatro textos, os assume como centrais, não somente no sentido teórico, mas, principalmente, através das reflexões por eles disparadas. Assim podemos compor uma lente de análise do território tenso que se constitui entre o “desejo” e a “autonomia”, tal como podemos perceber nos processos educacionais atuais. O contexto da vulnerabilidade no qual se encontram os educandos, compreendido em uma dinâmica de precarização da vida, cumpre a função do terceiro elemento de inquietação a nos empurrar para a pergunta-eixo de nosso estudo: o que se faz com o próprio desejo?

A educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é reproduzida e contestada, na qual a hegemonia é parcialmente formada e parcialmente quebrada na criação do senso comum de um povo. Assim, pensar seriamente sobre educação, como sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas. (CARSPACKEN & APPLE, 1992, *apud* MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999).

A releitura de Adorno & Horkheimer junto com Freud nos permitirá compreender possíveis linhas de fuga produzidas neste campo tenso entre o “desejo” e a “autonomia” por meio do deslocamento das relações entre “saber” e “mundo”. Tal deslocamento repensa a simbiose bebê e mãe, formulada na matriz primeira da Psicanálise, para aplicá-la aos processos educacionais. A simbiose indivíduo e Mundo está no foco de nossa atenção para repensar o papel da escola em sua relação com a ciência em meio às atuais políticas de subjetivação. Compreendemos com Deleuze que esta relação do indivíduo com o Mundo constitui um lugar especial para pensarmos as tensões entre “desejo” e “autonomia”.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (DELEUZE, 1992).

Retomaremos, então, ao sábio pessimismo da “Dialética do Esclarecimento”, juntamente com os estudos de Freud elaborados ao final de sua vida. Assim nos sentimos mais preparados para efetuarmos análises um pouco mais prudentes sobre as políticas de subjetivação em meio a um contexto de colapso social. Deste modo, em nosso trabalho, estaremos atentos ao

funcionamento da ideologia e do inconsciente na produção dos dados para a análise das marcas que constituem os territórios dos processos educacionais.

A análise dos resultados será feita tendo como ponto de partida a recapitulação dos objetivos traçados inicialmente e o debate com a revisão e levantamento bibliográfico, que darão suporte conceitual e analítico para a discussão das temáticas mais importantes para o desenvolvimento deste projeto.

2. ESCOLARIZANDO DESEJOS

*"Não interessa o que o bom senso diz
Não interessa o que diz o rei
Se no jogo não há juiz, não há jogada fora da lei
Não interessa o que diz o ditado
Não interessa o que o Estado diz
Nós falamos outra língua
Moramos em outro país
Somos kamikazes incapazes de ir à luta
Somos quase livres
Isto é pior do que a prisão."
[O Exército de um Homem Só - Humberto Gessinger]*

Para tentarmos ilustrar o campo escolar faremos uma análise breve de dois filmes que retratam o dia a dia na escola, os quais problematizam o sistema de ensino e aprendizagem na atualidade. O primeiro filme que gostaríamos de trazer para a discussão é o clássico de origem francesa *"Entre os Muros da Escola"*. O filme retrata um sistema educacional falido, no qual a maioria dos alunos – bocejadores, com olhares desatentos e recostados uns aos outros – encontra-se desmotivada e desinteressada enquanto um cansado professor de francês busca encontrar meios de oferecer uma "boa Educação". O professor, François Marin, ora representa aquele que se deixou vencer pela força instituída da escola, reproduzindo o autoritarismo e a perversidade de um ensino que não prioriza a voz dos estudantes (*"e desde quando a vontade de vocês é o que vale aqui?"* – diz o professor), ora procura resgatar algo da pluralidade dos seus alunos, instigando-os a refletir sobre suas vidas e diminuindo, assim, o enorme abismo presente nas relações aluno-professor; relações estas atravessadas pelas inúmeras diferenças sociais e culturais existentes. Nóvoa (1999) nos remete aos anos 60 e 70 quando aponta que, desde aquela época, estudos

demonstraram de forma inequívoca a impossibilidade de isolar ação pedagógica dos universos sociais que a envolvem, revelando como as variáveis sociais, culturais e familiares interferiam no sucesso dos alunos. Hoje, o autor nos convida a pensar numa perspectiva focalizada no sistema educativo e não em fatores individuais, já que as instituições escolares são constituídas de uma dimensão própria.

Podemos observar a tentativa do professor em diminuir tal abismo, apontado mais acima na relação aluno-professor, na cena em que este último pede aos alunos para que escrevam algo de suas próprias vidas e estes reagem ao pedido com estranheza dizendo que suas vidas são demasiadas desinteressantes e que não compreendem por que alguém poderia, de fato, interessar-se por elas. Diante deste impasse o professor explica aos alunos que a ideia é que eles discorram sobre seus pensamentos e sentimentos e não sobre os fatos e itinerários de suas vidas. Tal cena, indubitavelmente, não poderia deixar de nos remeter a outra, na qual o professor está a ensinar o significado da palavra “intuição” ao aluno, Damien, e diz *“A intuição é quando não utilizamos a razão. Não é tanto uma questão de saber ou não saber, mas de sentir as coisas. A intuição é quando sentimos as coisas”*, ao que o menino prontamente questiona *“E se não sentirmos?”*, denunciando o quanto nosso desejo já foi tolhido pela lógica da razão.

Os professores não estão sozinhos, quaisquer que sejam os seus esforços ou desejos. Encontram-se inevitavelmente implicados nos jogos entre os alunos, mas têm igualmente presente, de forma mais ou menos consciente, a hierarquia da escola e os seus colegas (dos conselhos pedagógicos, da sua área disciplinar, etc.). Uma boa parte do que é pensável/impensável, numa escola negocia-se através de inúmeros diálogos interiores,

de cada um consigo próprio e com os outros (interiorizados). (HUTMACHER, 1999, p. 50).

“A impressão que eu tenho é que ninguém se entende” – diz a professora Celsa, noutro filme que não poderia ficar de fora destas análises: o documentário brasileiro *“Pro Dia Nascer Feliz”*. Nele podemos observar de que maneira múltiplos desejos vão sendo produzidos; levando-se em conta as diferenças sociais, culturais e regionais apresentadas a partir de cenas gravadas nas cidades de Manari (PE), Inajá (PE), Duque de Caxias (RJ), Itaquaquecetuba (SP) e São Paulo (SP). O filme atenta-nos para um sistema de Educação que não é menos perverso na alta sociedade de São Paulo ou na zona rural de Manari. Quando pensamos na Educação como um conjunto de técnicas que nos garantirão o acesso às boas universidades do país e nos “assegurarão bons empregos” (como se esta fosse, de antemão, a função prioritária da Educação), não podemos perder de vista que este sistema opressor nos deixa tão ou mais fragilizados dentro da lógica de mercado quanto àqueles alunos do filme que não tiveram as mesmas oportunidades e, advindos de uma classe sócio-econômica menos abastada, questionam as promessas da Educação na hora de arrumar um emprego. Ora, mesmo que a Educação ainda seja o único caminho viável para que possamos, de fato, ter uma profissão; devemos lembrar que tanto o empresário mais sucedido, quanto o operário chão de fábrica está envolto por um sistema que captura nossos modos de experimentação de vida. É esta, então, a Educação para a autonomia?

A valorização da *escola-organização* implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação

social e de intervenção comunitária. A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica. (NÓVOA, 1999, pp. 19-20).

Cissa, estudante de classe média alta de São Paulo, através de seu choro, não nos deixa dúvida da pressão sofrida com as técnicas de ensino vigentes e os anseios para viver num Mundo onde nossos jovens e crianças não têm tempo, espaço ou direito de experimentá-lo de outra forma. Apenas seguir um *script* processual, estruturado historicamente e muito bem assentado em jogos de poder. *“Será que eu que tô me desviando? Será que eu tô estudando muito? Não tô valorizando as coisas? [...] Tô deixando um lado meu de lado? Isso é uma coisa que me pega, disso de ser vista como uma menina que só estuda. Por exemplo, agora tão ligando lá em casa porque um colégio grande, que tem uma rede de escolas bem grande, tá ligando lá em casa, falando com a minha mãe, porque querem que eu vá lá com meu boletim, querem que eu estude lá o ano que vem, querem que eu faça cursinho lá, querem que saia meu nominho no cartaz se eu entrar na faculdade porque eles me treinaram, né? [...] e minha mãe já foi falando com o professor e eu nem tava querendo muito. E daí entra nisso, calma aí, eu tô feliz aqui! Eu acho que o importante na vida não é só isso. Eu quero tá livre pra se eu não quiser mais saber de estudar, eu não ter que estudar!”* – diz a aluna.

Diante deste funcionamento processual incessante, Nóvoa (1999) sugere que uma das primeiras características chocantes no funcionamento das escolas atualmente seja seu caráter cego. E continua, apontando-nos: *“As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, refletindo*

coletivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento às cegas, que já nem sequer damos por ele.”
(p. 36).

3. ACESSO NEGADO, SUJEITOS CAPTURADOS

*"Corrida contra o relógio, silicone contra a gravidade
Dedo no gatilho, velocidade
Quem mente antes diz a verdade
Satisfação garantida, obsolescência programada
Eles ganham a corrida antes mesmo da largada
Eles querem te vender, eles querem te comprar
Querem te matar (a sede)... eles querem te sedar
Quem são eles? Quem eles pensam que são?"
[Terceira do Plural - Humberto Gessinger]*

Buscando esclarecer a importância da Educação como o alimento das práticas de transformações sociais, faz-se necessário, primeiramente, compreendermos de quais necessidades de mudanças falamos e como culminamos nelas. O sujeito pulsional relaciona-se com o Outro Humano e Outro Mundo em sua alteridade, que é da ordem do intensivo e do intempestivo. Assim, quando trazemos o termo do desejo para a Educação, estamos, em primeira instância, problematizando o discurso da autonomia para propor um discurso da responsabilidade que forneça aos indivíduos a linguagem necessária para boas relações de troca. Não pretendemos cair na armadilha de "formar indivíduos autônomos", já que os sujeitos são constituídos nas relações, no entre. Adorno & Horkheimer (1985) sabiamente nos convidam a refletir acerca dessas armadilhas quando apontam que esta confiança inabalável na possibilidade de dominar o Mundo, só vem corresponder a uma dominação realista do Mundo graças a uma ciência mais astuciosa que a magia. *"Para substituir as práticas localizadas do curandeiro pela técnica industrial universal foi preciso, primeiro, que os pensamentos se tornassem autônomos em face dos objetos, como ocorre no ego ajustado à realidade."* (p. 25).

Para Adorno & Horkheimer (1985), a sociedade burguesa está dominada pelo equivalente, tornando o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. *“Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar igual.”* (p. 27).

Uma vez ludibriada pela ideologia dominante, a consciência legítima, então, a ordem, mantenedora do controle social, apreendida até aqui. Qualquer presságio de autonomia ou liberdade reflexiva é imediatamente capturado, tolhido. Esta égide de pensamento, que o protege de nós mesmos, transcende a racionalidade e passa a operar naturalmente, como se nunca tivéssemos nos despossado de nossas vidas.

Como já o fiz noutra ocasião⁶, aqui também se faz necessário resgatar (através da releitura de Freud de 1905, 1907 e 1908) alguns aspectos importantes que nos permitirão solidificar a discussão da família como o aparelho ideológico mais importante e repressor existente. Assim, por volta dos três ou quatro anos de idade, inicia-se o período de latência sexual da infância e suas rupturas. Durante esse período, podem surgir forças que estreitarão o curso da pulsão⁷ sexual (asco, sentimento de vergonha, exigências dos ideais

⁶ *“Psicanálise: Uma Referência Para a Psicologia Escolar?”* (Trabalho de Conclusão de Curso), 2005.

⁷ Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Para Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta. (LAPLANCHE & PONTALIS. *“Vocabulário de Psicanálise”*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 394).

estéticos e morais). Neste mesmo período, atraída pelos problemas sexuais, surge a pulsão de saber. Temos, então, interesses práticos que põem em marcha a atividade investigatória da criança (primeiro enigma: *“de onde vêm os bebês?”*). Quando essa investigação fracassa, seja porque a criança começa a desconfiar da fábula da cegonha, seja porque percebe as alterações no corpo da mãe, deixa um prejuízo para a pulsão de saber e afasta a criança das pessoas que antes confiava. Millot (1987) ressalta que, para Freud, a responsabilidade pelas neuroses emergentes do século XIX caberia à atitude moral diante da sexualidade, e a Educação tradicional que veicula essa moral se tornaria um agente direto de propagação da neurose. É a “boa e velha” moral atuando sobre nós. A pretensa bondade que sufoca a pulsão e toma o desejo do outro para si. Freud (1907) aponta que não há nada mais amorfo de pensamento independente que os ludíbrios sexuais. *“Se as dúvidas que as crianças levam aos mais velhos não são satisfeitas, elas continuam a atormentá-las em segredo, levando-as a procurar soluções nas quais a verdade adivinhada mescla-se da forma mais extravagante a grotescas falsidades [...]”* (FREUD, 1907, pp. 127 e 128). Futuramente, estes esclarecimentos inibidos pela ignorância teriam um efeito negativo cerceador em todos os setores da vida da criança. Segundo Freud (1908, p. 198), *“essas hesitações e dúvidas tornam-se o protótipo de todo o seu trabalho intelectual posterior aplicado à solução de problemas, tendo esse primeiro fracasso um efeito cerceante sobre todo o futuro da criança.”* Assim, a profilaxia das neuroses estava nas mãos do educador e da reforma dessa Educação, que seria influenciada pela Psicanálise. Mas de que maneira reformar a Educação e exigir dela a responsabilidade pelo “bem” da

humanidade, uma vez que ela própria encontra-se delimitada pela moral sexual que abarca toda humanidade?

É desde sempre, portanto, que a ideologia autoritária, posta em prática na pedagogia familiar, produz o caráter neurótico constituinte do pressuposto psíquico da aceitação e internalização desta mesma ideologia autoritária. A personalidade servil vai então se produzindo através da ação da família na repressão sexual. Quando o esclarecimento exigido pela sede de saber das crianças é negado, uma vez que elas já estão preparadas para recebê-lo, ele pode refletir negativamente em outros setores da vida. Ao se esconder da criança a verdade sobre o nascimento dos bebês, como se o sexo fosse “*uma coisa horrível e nauseante*” (FREUD, 1907, p. 128), seu progresso é inibido pela ignorância.

A inibição moral da vida sexual da criança torna-a medrosa, angustiada, submissa à autoridade, obediente, ou seja, dócil e educável num sentido burguês; paralisa, porque cada impulso agressivo é acompanhado de angústia, todas as tendências à rebelião; provoca, pela proibição de todo pensamento sexual, uma atrofia, em geral, da capacidade de pensar e da faculdade crítica; em suma, seu objetivo é a produção de cidadãos adaptados à ordem burguesa. Como condição prévia, deve a criança viver no estado autoritário em miniatura constituído pela família, a cujas estruturas deve ajustar-se, para em seguida adaptar-se às estruturas mais amplas da sociedade. (REICH *apud* ROUANET, 1986, p. 45).

Rouanet (1996), ao tentar explicar a eficácia da ideologia e o mecanismo de sua interiorização, observa que o processo pelo qual os diferentes objetos de amor vão sendo abandonados, na transição da fase oral para a fase genital, é acompanhado de normas, imperativos e prescrições correspondentes aos valores sociais vigentes. Desta forma, o momento estratégico dessa evolução é

alcançado quando surge, na fase fálica, o conflito edipiano. A dissolução deste conflito supõe a renúncia à mãe como objeto de amor e a identificação com o pai. Com a incorporação do Pai, incorpora-se, ao mesmo tempo, o sistema de valores que o Pai encarnava, constituindo-se, assim, o Superego. A partir desse momento a autoridade se internaliza e a força externa torna-se desnecessária, deixando de haver contradições entre os objetivos do sistema de poder e os impulsos do indivíduo. A ideologia se torna intrapsíquica e está concluído o longo processo de penetração da ideologia. A partir daí, a família atua como o elo intermediário “através” do qual a sociedade e a classe social imprimem ao sujeito a estrutura que lhes corresponde e que lhes é específica.

Ideias e valores são investidos afetivamente, e como tal se tornam invulneráveis. Através dessas identificações libidinais, como as que incidem sobre o conceito de nação ou de raça, o indivíduo é levado a amar aquilo que o oprime. Pseudo-inimigos, como o judeu, se substituem aos inimigos de classe. A reflexão se torna impossível: o investimento afetivo dos valores vigentes os protege da crítica. [...]. A ideologia vai se enraizando no curso do processo de socialização, através das sucessivas privações pulsionais que a instância familiar, e posteriormente outras instâncias, vão impondo ao indivíduo. (ROUANET, 1986, p. 23).

Freud (1914) aponta que a formação de um ideal seria o fator condicionante da repressão. Esse ego ideal é agora o alvo do amor de si mesmo desfrutado na infância pelo ego real. O narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse novo ego ideal, o qual, como o ego infantil, se acha possuído de toda perfeição de valor. Como acontece sempre que a libido está envolvida, mais uma vez aqui o homem se mostra incapaz de abrir mão de uma satisfação de que outrora desfrutou. Ele não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância; e quando, ao crescer, se vê perturbado pelas admoestações de terceiros e pelo despertar de seu próprio julgamento crítico, de

modo a não mais poder reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a nova forma de um ego ideal. O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal. Entretanto, esta recuperação da qual fala Freud, não mais é elaborada pelo indivíduo, mas pela ordem capitalista que já produz uma completude imperativa.

Os estudos de Freud elaborados ao final de sua vida nos ajudam a compreender a tensão da Educação, justamente no que toca à repressão do desejo. Tanto em “Além do Princípio do Prazer” (1920) como em “Mal-Estar” (1930) podemos analisar a relação com a Educação, uma vez que, de saída, tudo o que é reprimido deveria ser elaborado. Freud (1920) aponta que os pormenores do processo pelo qual a repressão transforma uma possibilidade de prazer numa fonte de desprazer ainda não são claros, mas, sem dúvida alguma, todo desprazer neurótico provém dessa espécie, ou seja, de um prazer que está impedido de acontecer. Em “O Ego e o Id” (1923), Freud aponta que existem ideias e processos mentais muito poderosos que podem produzir na vida mental todos os efeitos que as ideias comuns produzem, embora eles próprios não se tornem conscientes, já que uma certa força se lhes opõe. E continua: *“O estado em que as ideias existiam antes de se tornarem conscientes é chamado por nós de repressão, e asseveramos que a força que instituiu a repressão e a mantém é percebida como resistência durante o trabalho de análise. Obtemos assim o nosso conceito de inconsciente a partir da teoria da repressão. O reprimido é, para nós, o protótipo do inconsciente.”* (p. 5).

Freud (1923), ao explicar a ambiguidade do inconsciente em suas relações com o ego, diz:

Formamos a ideia de que em cada indivíduo existe uma organização coerente de processos mentais e chamamos a isso o seu *ego*. É a esse ego que a consciência se acha ligada: o ego controla as abordagens à motilidade — isto é, à descarga de excitações para o mundo externo. Ele é a instância mental que supervisiona todos os seus próprios processos constituintes e que vai dormir à noite, embora ainda exerça a censura sobre os sonhos. Desse ego procedem também as repressões, por meio das quais procura-se excluir certas tendências da mente, não simplesmente da consciência, mas também de outras formas de capacidade e atividade. Na análise, essas tendências que foram deixadas de fora colocam-se em oposição ao ego, e a análise defronta-se com a tarefa de remover as resistências que o ego apresenta contra o preocupar-se com o reprimido. Ora, descobrimos durante a análise que, quando apresentamos certas tarefas ao paciente, ele entra em dificuldades; as suas associações falham quando deveriam estar-se aproximando do reprimido. Dizemos-lhe então que está dominado por uma resistência, mas ele se acha inteiramente inadvertido do fato e, mesmo que adivinhe, por seus sentimentos desprazerosos, que uma resistência encontra-se então em ação nele, não sabe o que é ou como descrevê-la. Entretanto, visto não poder haver dúvida de que essa resistência emana do seu ego e a este pertence, encontramos-nos numa situação imprevista. Deparamo-nos com algo no próprio ego que é também inconsciente, que se comporta exatamente como o reprimido — isto é, que produz efeitos poderosos sem ele próprio ser consciente e que exige um trabalho especial antes de poder ser tornado consciente. (p. 6).

Desta maneira, podemos entender que uma parte do ego é inconsciente e pode ser ativado sem tornar-se consciente. Quando tornamos consciente algo das percepções externas que é reprimido, fornecemos ao pré-consciente vínculos intermediários. A consciência permanece onde está e o inconsciente não aflora no consciente. As percepções internas produzem sensações e sentimentos, como os que pertencem à série prazer-desprazer, e podem ocorrer mesmo quando a consciência se acha enevoada. “*As sensações de natureza prazerosa não têm nada de inerentemente impelente nelas, enquanto que as*

desprazerosas o têm no mais alto grau. As últimas impelem no sentido da mudança, da descarga, e é por isso que interpretamos o desprazer como implicando uma elevação e o prazer uma redução da catexia energética. Chamemos o que se torna consciente como prazer e desprazer um 'algo' quantitativo e qualitativo no curso dos eventos mentais.” (p. 8). Freud procura investigar se este “algo” pode tornar-se consciente no lugar onde está ou se pode exercer força sem que o ego note a compulsão. Segundo ele, somente quando se dá resistência a esta compulsão, uma detenção na reação da descarga, é que o “algo” – que se comporta como um impulso reprimido – se tornaria consciente como desprazer.

Assim como as tensões que surgem de necessidades físicas podem permanecer inconscientes, também o pode o sofrimento — algo intermediário entre a percepção externa e interna, que se comporta como uma percepção interna, mesmo quando sua fonte se encontra no mundo externo. [...]. Passamos então a falar [...] de 'sentimentos inconscientes', mantendo uma analogia com as ideias inconscientes que não é inteiramente justificável. Na realidade, a diferença é que, enquanto que com as ideias *Ics.* devem ser criados vínculos de ligação antes que elas possam ser trazidas para o *Cs.*, com os *sentimentos*, que são transmitidos diretamente, isto não ocorre. Em outras palavras: a distinção entre *Cs.* e *Pcs.* não tem significado no que concerne a sentimentos; o *Pcs.* aqui é posto de lado — e os sentimentos são ou conscientes ou inconscientes. Mesmo quando estão ligados a representações verbais, tornam-se conscientes, não devido a essa circunstância, mas sim diretamente. O papel desempenhado pelas representações verbais se torna agora perfeitamente claro. Através de sua interposição, os processos internos de pensamento são transformados em percepções. É como uma demonstração do teorema de que todo conhecimento tem sua origem na percepção externa. Quando uma hipercatexia do processo de pensamento se efetua, os pensamentos são *realmente percebidos* — como se proviessem de fora — e, conseqüentemente, são considerados verdadeiros. (p. 8).

Freud (1923) ainda nos lembra que o ego aplica a influência do mundo externo ao id e às tendências deste, e esforça-se para substituir o princípio de

prazer, que reina irrestritamente no id, pelo princípio da realidade, transformando em ação a vontade do id, como se fosse sua própria. Isso exposto fica mais fácil de entendermos que o ego comporta-se passivamente em nossas vidas; compreendendo-se, então, que somos “vividos” por forças desconhecidas e incontroláveis.

Adiante, tentaremos ilustrar de que modo essas investigações contribuem para pensarmos na relação com a Educação. A esfera da produção que nos interessa aqui é a produção do desejo, que possibilitaria boas relações de troca; entretanto, o que está em curso na sociedade é uma captura do desejo. E a escola, diante disso, se mostra refém, impotente. Falamos, pois, de uma impotência que captura o desejo e impede as boas trocas do sujeito em suas relações de alteridade, isto é, em suas relações com o outro humano e com o outro mundo. Mostraremos o discurso pedagógico que diz defender a autonomia ao mesmo tempo em que afugenta o desejo quando vende em seus currículos a ideia de que os sujeitos podem ser livres aprisionados nos moldes da “identidade”. Esta contradição configura a captura que a dinâmica do poder de mercado opera sobre a educação atual.

4. LEGITIMANDO A ORDEM, VULNERABILIZANDO VIDAS: Educação e *Status Quo*

*" Triste vocação: a nossa elite burra
se empanturra de biscoito fino [...]
Triste destino: engolir sem mastigar
Chuva de containers, entertainers no ar."
[Chuva de Containers - Humberto Gessinger]*

Segundo Freud (1923, p. 11), *"seja o que for que a capacidade posterior do caráter para resistir às influências das catexias objetais abandonadas possa tornar-se, os efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouros. Isso nos conduz de volta à origem do ideal do ego; por trás dele jaz oculta a primeira e mais importante identificação de um indivíduo, a sua identificação com o pai em sua própria pré-história pessoal"*. O ideal do ego tem a função de reprimir o complexo de Édipo quando percebe os pais da criança, e principalmente o pai, como obstáculos para a realização dos desejos edipianos. Assim, o ego infantil fortifica-se para a execução da repressão erguendo esse mesmo obstáculo dentro de si próprio, tomando emprestada força ao pai. Através desse processo, o superego retém o caráter do pai enquanto que quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir à repressão (seja através da autoridade do ensino religioso, da educação escolar ou da leitura), mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência ou de um sentimento inconsciente de culpa.

O ideal do ego, portanto, é o herdeiro do complexo de Édipo, e, assim, constitui também a expressão dos mais poderosos impulsos e das mais importantes vicissitudes

libidinais do id. Erigindo esse ideal do ego, o ego dominou o complexo de Édipo e, ao mesmo tempo, colocou-se em sujeição ao id. Enquanto que o ego é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se, em contraste com ele, como representante do mundo interno, do id. Os conflitos entre o ego e o ideal, como agora estamos preparados para descobrir, em última análise refletirão o contraste entre o que é real e o que é psíquico, entre o mundo externo e o mundo interno. Através da formação do ideal, o que a biologia e as vicissitudes da espécie humana criaram no id e neste deixaram atrás de si, é assumido pelo ego e reexperimentado em relação a si próprio como indivíduo. Devido à maneira pela qual o ideal do ego se forma, ele possui os vínculos mais abundantes com a aquisição filogenética de cada indivíduo — a sua herança arcaica. O que pertencia à parte mais baixa da vida mental de cada um de nós é transformado, mediante a formação do ideal no que é mais elevado na mente humana pela nossa escala de valores. Seria vão, contudo, tentar localizar o ideal do ego, mesmo no sentido em que localizamos o ego, ou encaixá-lo em qualquer das analogias com auxílio das quais tentamos representar a relação entre o ego e o id. É fácil demonstrar que o ideal do ego responde a tudo o que é esperado da mais alta natureza do homem. Como substituto de um anseio pelo pai, ele contém o germe do qual todas as religiões evoluíram. O autojulgamento que declara que o ego não alcança o seu ideal, produz o sentimento religioso de humildade a que o crente apela em seu anseio. À medida que uma criança cresce, o papel do pai é exercido pelos professores e outras pessoas colocadas em posição de autoridade; suas injunções e proibições permanecem poderosas no ideal do ego e continuam, sob a forma de consciência (*conscience*), a exercer a censura moral. A tensão entre as exigências da consciência e os desempenhos concretos do ego é experimentada como sentimento de culpa. Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal do ego. (FREUD, 1923, p. 14).

A questão que queremos colocar é a de que, nos dias de hoje, a esfera colocada como “autoridade” imperativa da consciência é o Capitalismo; e a Educação, por sua vez, também se apropria deste sistema quando arma-se de conhecimentos técnicos, bem como do aparato técnico, e transforma-se em uma instituição adaptada ao modelo da razão instrumental, formando sujeitos adaptados. Ou seja, a Educação está desempenhando papel contrário ao que Adorno confere à mesma. Enquanto instituição voltada para a formação do

social de um indivíduo emancipado, com autonomia e resistência para manter a tensão entre indivíduo e sociedade, a Educação encontra-se, atualmente, impotente. Falamos, pois, de uma impotência que captura o desejo e impede as boas trocas do sujeito com o Outro e com o Mundo, mas não no sentido de defender-se um discurso da autonomia que contribui para o afugentamento desse desejo quando vende em seus currículos a ideia de sujeitos livres em sua “identidade”, e, por isso mesmo, capturados, tal como temos visto na Educação atual. *“Tá todo mundo cansado de ouvir quais são os problemas da Educação, mas ninguém faz nada (sic).”* – professora Celsa, em *“Pro Dia Nascer Feliz”*.

Para pensarmos neste modelo educacional aprisionador e aprisionado trouxemos em caráter ilustrativo os filmes *“Entre os Muros da Escola”* e *“Pro Dia Nascer Feliz”*. Entretanto, o próprio processo educacional ao qual nós próprios fomos submetidos desde os anos escolares também nos ajuda a ilustrar nosso foco de pesquisa.

Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré. (ARENDT, 2009, pp. 221-222).

A Educação sempre foi marcada por um caráter ajustador e comportamentalista. No início do século XIX, aparece inclusive como àquela que seria a “redentora da humanidade”. Criou-se um ideário nacionalista, conforme nos lembra Patto (1980), de construir nações independentes, unificadas e progressistas através da Educação. Uma Educação falha tanto na

elaboração de seus projetos pedagógicos que amortecem os sujeitos, quanto em seus princípios ideológicos de libertação. A escola, que perdeu o lugar de pensamento e crítica para dar lugar à pretensa formação do indivíduo “autônomo”, está ela própria, cristalizada como um equipamento ideológico do poder. A Educação nada mais faz além de acompanhar a ordem instaurada, galgando lugar à alienação, que certamente se fortalecerá tão logo os indivíduos deixem as cadeiras escolares. É o início de um processo fadado ao fracasso. Quando trazemos Freud para essa discussão, percebemos que a alienação imperativa nos acompanha, na realidade, desde os primeiros minutos de vida. Entretanto, a Educação que aqui nos importará é a Educação Escolar, no sentido de discutirmos, mais adiante, quais as possibilidades desta na formação de indivíduos atuantes no Mundo. Pois, se por um lado, a Educação foi ela própria facilmente capturada pelo mesmo sistema que busca romper, paradoxalmente ela também é a única chave capaz de nos libertar desta prisão. *“Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 20).*

Seria perfunctório dizermos que a sociedade precisa reproduzir suas condições de vida; entretanto, tal esclarecimento faz-se importante, pois a escola não pode ser vista nem como a “salvadora da pátria”, tampouco apenas como àquela instituição reprodutivista e estagnada que já está cristalizada em seu devir. A escola não deve ter somente caráter reprodutivista ou idealista. Também seria bastante utópico se apostássemos todas as nossas fichas na função germinante da crítica social como se, através desta, a escola fosse capaz de nos reapresentar e promover “outro Mundo”. Todavia, irrefutavelmente,

apostamos numa escola que procure convocar os sujeitos, que se abra para a surpresa do processo educacional, que nos assegure descobertas, que assuma o risco de fazer-se tempo e espaço de experimentação e, finalmente, possa promover a autonomia com a qual todos sonhamos. Ao pensar o desejo como potência de produção de universos psico-sociais podemos acreditar numa Educação que propicie mudanças e desenvolva a capacidade de reflexão nos indivíduos, acompanhada de um projeto político emancipatório. Esta escola deve, pois, contribuir essencialmente para que as articulações entre o desejo e as possibilidades de existência dos sujeitos ganhem força.

Segundo Nóvoa (1999) a possibilidade de mudança acima sugerida implica a contextualização social e política das instituições escolares, que constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos. É preciso refletir sobre qual a melhor forma de articular a reflexão *sobre* as escolas com a ação *nas* escolas.

Oury (1991), autor que também critica o totalitarismo estabelecido pela sociedade em nossas práticas, problematiza a formação técnica e científica (dando ênfase ao ensino universitário) e questiona o tipo ou “forma” de formação que estão tendo os profissionais. Ele nos alerta que há uma diferenciação entre formação e ensino, já que este último deveria ser um conjunto de técnicas que permitissem aprender a aprender, enquanto a formação seria um processo interminável, ou seja, para ele nunca estamos completamente formados. O autor também acrescenta que a formação seria

uma posição crítica que não se trata de uma transformação, mas de uma sensibilização.

É preciso repensar o papel da Educação a partir da questão central do marxismo: “como é possível que a maioria oprimida aceite sua opressão pela minoria?”. Entretanto, quando Adorno & Horkheimer (1985) propuseram-se a descobrir por que a humanidade se afunda cada vez mais na barbárie, depararam-se com a tarefa primeira de refletir sobre a destruição da consciência desta própria condição. Pois, se a liberdade é inseparável do pensamento esclarecedor, e este, por sua vez, tem perseguido o objetivo de livrar os homens do medo e de investí-los na posição de senhores, então temos um problema, já que a ideologia opera no sentido de autodestruir o pensamento esclarecedor, a fim de garantir a ordem. Está colocado, deste modo, o grande desafio da Educação. Almejar uma Educação que garanta aos educandos sua “liberdade” é, primeiramente, colocá-los para discutir nossa condição de sujeitos vulneráveis diante da sociedade contemporânea. É uma luta ferrenha (e quase injusta) contra o ego que já foi constituído e o narcisismo solidificado, uma vez que, conforme nos mostra Rouanet (1986, p. 22), *“os aparelhos ideológicos modificaram o sistema psíquico do indivíduo de forma a internalizar os valores da moral dominante.”*

As experiências do ego parecem, a princípio, estar perdidas para a herança; mas, quando se repetem com bastante frequência e com intensidade suficiente em muitos indivíduos, em gerações sucessivas, transformam-se, por assim dizer, em experiências do id, cujas impressões são preservadas por herança. Dessa maneira, no id, que é capaz de ser herdado, acham-se abrigados resíduos das existências de incontáveis egos; e quando o ego forma o seu superego a partir do id, pode talvez estar apenas revivendo formas de antigos egos e ressuscitando-as. (FREUD, 1923, p. 15).

A lógica capitalista já tomou para si a função da Educação, transformando-a somente na passagem necessária para o mundo do trabalho. A função política e reflexiva se perdeu. *“Eu não acredito mais na escola nos moldes em que ela existe, sabe? Na função que ela tem... Eu acho que ela tinha que ser repensada.”* – diz a professora Suzana, em *“Pro Dia Nascer Feliz”*. Assim, a reforma da Educação deve acontecer para além da oferta de novos serviços ou de uma reestruturação de projetos pedagógicos. É preciso mudanças de ordem política, ideológica e ética das concepções de sujeito e Mundo para que haja uma profunda alteração da resposta social aos modos de vida. A barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão, como nos lembra Adorno (2000). Boaventura de Sousa Santos também nos ajuda a discutir a imensa *“discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política.”* (1996, p. 15). A civilização origina e fortalece aquilo que é anticivilizatório. Logo, se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador.

Caminhamos “na contramão” daquele que seria o sentido fundamental da Educação: propiciar aos educandos mecanismos emancipatórios que lhes restituam seus lugares de sujeitos desejantes e que fomentem também suas capacidades crítica e reflexiva, para que este se coloque como um ser menos vulnerável às dinâmicas de poder e possa intervir no Mundo de um modo mais eficaz, através do domínio sobre a ciência. O que vemos, hoje em dia, é exatamente o oposto. Uma pedagogia procedimental, marcada pelas práticas

adaptacionistas e totalitárias que abdicam não somente da formação digna do educando, como também do papel do professor, que perde a sua função facilitadora de disponibilizar repertórios e experimentações que promovam o *des-envolvimento* do aluno com e para o Mundo, para atuar como um agente controlador, preocupado, ideologicamente, em formar o indivíduo “*para a vida*”. Ora, bem sabemos que “*educar para a vida*” não é da ordem da escola. É preciso buscarmos uma atuação que se diferencie, no sentido de restituir aos envolvidos no processo educacional seus lugares de sujeitos desejantes e não-reificados. Uma atuação que se desvinculasse da dimensão imperativa do *status quo* e fomentasse a reflexão, através de um caráter de livre expressão, de busca, de criações singulares, no qual cada indivíduo pudesse dar vida ao próprio corpo – sem cair nas armadilhas de uma exclusão interior ou de uma subjetividade bruta.

Quando se investe no novo e experimenta-se a diferenciação de si, outros modos de vida podem ser produzidos. Abandonam-se modelos e investe-se nas singularidades que cada um dispõe, produzindo-se diferenciações subjetivas. Valorizam-se novos modos de ser homem, mulher, jovem, criança, aluno, professor. Novas possibilidades são lançadas para a vida, livrando-se do “como se deve”. A Educação que se constitui através do que é dominante, não produz diferenciações. Quando se trabalha em cima de modelos, surge a subjetividade submetida e assujeitada (rígida, dominadora), a qual valoriza o bloqueio, a lei, a ordem, o “fazer o mesmo”. Por outro lado, quando experimentamos a diferenciação, investimos na subjetividade livre, desprovida dos processos de “não deve ser assim”, os quais contribuem para

bloquear as produções. Isto não quer dizer que quando buscamos a subjetividade livre, não precisemos de prudência ou de cuidado, caso contrário, poderíamos adoecer e, novamente, sermos capturados pelo Estado.

Pessoas despreparadas para a autodeterminação, não se revelam à altura da liberdade com que são presenteadas de repente. *“O sentimento de vitória com a libertação vem demasiado entremeado com a tristeza [...] pois ainda assim amava-se muito a prisão da qual se fora libertado.”* – escreveu Freud, sobre o sentimento de deixar Viena em meados de 1938. (GAY, 1989, p. 26). É por isso que as estruturas de autoridade assumiram aquela dimensão destrutiva, construída e assentada durante longos anos. O potencial autoritário permanece muito mais forte do que o imaginado. Assim, o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria o poder para a reflexão. Gay (1989), citando Arthur Schnitzler, conta-nos que o anti-semitismo existia, como sempre existira no século XIX, como uma emoção nos diversos corações a ele propensos, e como ideia com grandes possibilidades de desenvolvimento, mas ainda não desempenhava papéis políticos ou sociais importantes. *“O anti-semitismo daqueles anos, julgava Schnitzler, não era respeitável nem perigoso. Mas deixava-o angustiado e amargurado. A aversão ao judeu era um incômodo que estava se tornando mais desagradável, mais ameaçador, ao longo dos anos.”* (GAY, 1989, p. 37).

Espera-se, confiantemente, que esteja próximo o tempo em que o homem, por ignorância, não mais infligirá um sofrimento desnecessário sobre o homem; porque a maioria da humanidade se tornará esclarecida, e irá discernir claramente que ao agir assim inevitavelmente criará sofrimento a si própria. (OWEN *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 31).

Segundo Adorno (2000), hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram algumas imposições, ou seja, seria complicado se tentássemos mudar o modo pelo qual a Educação opera, já que isto envolveria questões mais amplas como, inclusive, o modo pelo qual o próprio Mundo funciona. Tal autor diz que as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas para o lado subjetivo e a Educação ganharia sentido agindo como Educação dirigida à autorreflexão crítica. Assim, também sugere que as obras de Freud, que tratam do processo (anti) civilizatório, sejam mais bem divulgadas. Ele acredita que para mudar a situação da Educação tradicional que vivemos hoje, seria necessário conscientizar os envolvidos nesta situação. Quando fala de educação após Auschwitz, refere-se a duas questões: à educação infantil, sobretudo na primeira infância e ao esclarecimento geral, que produziria um clima intelectual, cultural e social que não permita tal repetição.

[...] imagino a formação de grupos e colunas educacionais móveis de voluntários que se dirijam ao campo e procurem preencher as lacunas mais graves por meio de discussões, de cursos e de ensino suplementar. Naturalmente sei que dificilmente essas pessoas serão muito bem-vistas. Mas com o passar do tempo se estabelecerá um pequeno círculo que se imporá e que talvez tenha condições de se irradiar. (ADORNO, 2000, p. 126).

5. POSSIBILITANDO FUGAS, RECRIANDO O MUNDO: Educação x *Status Quo*

*"Vamos remar contra a corrente
Desafinar do coro dos contentes
Se for impossível, se não for importante
Mesmo assim a gente tenta."
[Pose - Humberto Gessinger]*

Mészáros (2005) assinala que o papel da Educação, desde o início, é de extrema importância para o rompimento da internalização do Estado capitalista dominante, que defende seus próprios interesses, impondo-se aos sujeitos e, concomitantemente, alienando-os. O autor diz, ainda, que é preciso *"perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito"* (p. 35).

Nesse sentido, para analisarmos as forças instituídas, mas, principalmente, para pensarmos aqui nas forças instituintes e nos desvios possíveis para a Educação, traremos Barembritt (1996) para a discussão. Em "Compêndio de Análise Institucional", a partir da análise do institucionalismo⁸, o autor vem mostrar quão o Estado interfere em nossas vidas e, conseqüentemente ou por isso mesmo, também na Educação. Assim, podemos

⁸ Não é uma ciência, uma disciplina ou uma tecnologia e sim um movimento. Um conjunto de escolas, um leque de tendências. Não há em nenhuma dessas escolas o ideário do movimento institucionalista, mas pode-se encontrar nelas, características em comum.

pensar na historiografia⁹ que se aprende na escola. É a força do Estado atuando em convergência com os interesses dominantes, é o *instituído*.

A historiografia é o registro dos fatos históricos que a gente encontra nos arquivos e, geralmente, é uma versão que foi conservada e foi publicada porque coincide com os interesses do Estado, das classes dominantes, das instituições, do instituído, do organizado, que tem recursos para resgatar e promover estes documentos. Naturalmente, registram aquilo que lhes convém. Então, historiografia é esta versão que, em geral, se apresenta como sendo objetiva, neutra, impessoal e que, a rigor, é apenas uma versão tão interesseira, tão tendenciosa quanto qualquer outra, mas que aparece como descritiva como meramente narrativa. (BAREMBLITT, 1996, p. 41).

Aquilo que sempre esteve na nossa historiografia é uma fraude. Não existe uma só história. É preciso, então, estabelecermos um outro olhar para a história, não através das leis, mas a partir de um lugar onde algo novo sempre aparece. É o *instituinte*. Segundo Barembritt (1996), o institucionalismo participa da história porque quer produzir uma práxis para o novo. Na história não se repete o mesmo, mas o novo. A análise institucional na sua práxis está interessada em construir o inesperado, reconstruir os grandes momentos do imprevisto, do acaso.

Acredita-se ser necessário buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos; fazendo-os reconhecer, assim, os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, revelando tais mecanismos a eles próprios e procurando impedir que se tornem novamente capazes de cometê-los, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os

⁹ Aquilo que, atravessado pelas imposições do Capitalismo, se aprende na escola. É a história que se pretende única e verdadeira.

assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário, portanto, contrapor-se a uma certa ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A Educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da Psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na 1ª infância, a Educação que tem por objetivo evitar a repetição, precisa se concentrar na 1ª infância e produzir um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 2000).

Deste modo, falamos aqui de uma outra intervenção. Tende-se a intervir não para controlar e sim para abrir algo novo. O professor, diante destas questões, mais do que estar preparado para contribuir na re-criação desta nova epistemologia, deve re-criar sua própria história, para não cair, ele próprio, nas armadilhas do poder. Um sujeito vulnerável à lógica do capital, certamente, encontrará dificuldades para fomentar as forças instituintes. Falamos, pois, de um des-prendimento necessário para a viabilidade da Educação. É preciso nos des-educarmos, para então encontrarmos meios de criar técnicas, a fim de que os acontecimentos históricos construam-se novamente.

Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. (RANCIÈRE, 2002, p. 27).

Isto posto, podemos passar para a compreensão da produção destas forças instituintes da qual falamos mais acima. A produção parte sempre do novo, de novas formas e jeitos de viver. Porém, para ganhar força e, de fato, aflorar a produção sempre estará articulada ao desejo. O desejo é interpretado como a vontade, a agitação de fazer algo de modo diferente. Fazer sociedade diferente da forma vigente. A produção é isso: o desejo que sempre insiste!

O desejo segundo a psicanálise é um impulso que tende a reconstituir estados perdidos a se realizarem em fantasmas, é uma tendência reprodutiva, é um anseio que tende a restaurar o narcisismo, que supostamente, em algum momento, foi o estado em que o protossujeito esteve integralmente. O desejo no institucionalismo não tem essas peculiaridades. O desejo do institucionalismo é imanente à produção, é o aspecto psíquico da mesma força que no social é o instituinte. É uma forma que tende a criar o novo, como o imprevisível, é uma força de conexão, é uma força de invenção e não é uma força restauradora de estados antigos. Mas é inconsciente. [...] um inconsciente pré-pessoal e natural que compreende todos os saberes, todas as matérias não-formadas e energias não-vetorizadas que são capazes de gerar transformação. Este inconsciente não está submetido apenas por um recalque psíquico, mas está submetido por um recalque complexo que é simultaneamente político, libidinal, semiótico etc. Então, para o institucionalismo não existe o que seria um homem universal, não existe uma estrutura, uma essência-homem. Também não existe uma estrutura, uma essência-sujeito, sujeito psíquico, que seria o mesmo em todas as sociedades, em todos os momentos históricos, em todas as classes sociais, em todas as raças etc. O que se passa é que este sujeito psíquico, mesmo que se aceite como sendo universal, ele teria representações ou teria recursos que variariam segundo a sociedade, segundo a classe social ou grupo a que pertencesse. Para o institucionalismo não existe este sujeito eterno e universal, apenas preenchido com conteúdos históricos sociais variáveis. Para o institucionalismo, o que existe são processos de produção de subjetivação ou de subjetividade. (BAREMBLITT, 1996, pp. 49-50).

A todo o momento, porém, esses processos de produção de subjetividade tendem a ser bloqueados e/ou capturados. O Estado não absorve os meninos de rua no mercado, por exemplo, não incorpora as forças instituintes em si e os aprisiona, os captura. Se o Estado não tem como absorver um número grande

de adolescentes que estão aí nas cidades, pode oferecer uma química, ainda que seja clandestina (drogas). As pessoas adoecem e novamente o Estado tem prejuízos. Criam-se argumentos para dizer “Precisamos prender esse sujeito!”. O Estado não absorve a produção e ao mesmo tempo precisa destruí-la. É o que Baremlitt (1996) definiu como *antiprodução*. Essas forças causam atrofiamento da própria sociedade. Não é porque os meninos se perdem nas drogas que isso é neutralizado. São forças produtivas, mas que a sociedade não está em condição de transformar em mercadoria.

Até aqui, não foi difícil enxergarmos os processos de captura, mas, se aguçarmos nossa escuta e refinarmos nosso olhar serão visíveis, também, os processos de resistência. E é isso que nos importa. Baremlitt (1996) fala destes dois processos, nomeando-os como *molares* e *moleculares*. Há aqueles que são visíveis, facilmente enunciáveis e claros, que são os chamados de *processos molares* (macro); e há aqueles sub-atômicos, não visíveis, chamados *processos moleculares* (micro). O macro é o lugar das formas dadas, da ordem, da lei, da estabilidade. O micro é o lugar da anarquia, da pluralidade, das coisas impensáveis. Entretanto, o autor destaca que o molecular está na nossa frente, não fica atrás de nada. E destaca, ainda, que os processos visíveis são resultados de processos não visíveis. O macro é constituído por um conjunto de forças lentificadas. Grandes processos são preparados por microprocessos.

Deste modo, o professor deve estar atento para atuar como uma força micro. Pois é a partir destas micromudanças que podemos transformar a sociedade. Não são os partidos que transformam as sociedades, são as

microforças da sociedade que inventam um partido. Nóvoa (1999) enriquece nossa discussão trazendo uma visão diferenciada daquela apontada por Baremblytt.

A escola-organização assume-se como uma espécie de entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica. Apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da ação pedagógica. Hoje, emerge no universo das Ciências da Educação uma meso-abordagem, que procura colmatar certas lacunas das investigações precedentes. Trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares. A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença. (NÓVOA, 1999, p. 20).

De qualquer modo, ambos devem concordar que a Educação, enquanto esfera social propagadora de mudanças, caso tenha alguma pretensão de fomentar certo grau de autonomia nos indivíduos e qualquer intencionalidade emancipatória em seu projeto pedagógico deve, pois, contribuir essencialmente para que as articulações entre o desejo e as possibilidades de existência dos sujeitos ganhem força.

O desejo é espontaneamente produtivo, revolucionário, inventivo. Apenas se deve criar condições para que ele possa animar dispositivos e máquinas revolucionárias capazes de realizá-lo. Para o inconsciente psicanalítico o desejo nunca se realiza, é da característica do irrealizado, só pode imaginar-se e simbolizar-se. Para o institucionalismo o desejo realiza-se sempre, apenas é preciso produzir condições históricas em que ele possa realizar-se produtivamente. Isso inclui engendrar modos de subjetivação que co-protagonizem este processo. (BAREMBLYTT, 1996, p. 55).

Pelbart (2007) também contribui com esta discussão, nos dizendo que o desejo tem a ver com a força e não com a fraqueza ou com a falta, tal como foi constituído na Psicanálise. O desejo tem a ver com a potência e não com a impotência, com a produção e não com a complementação. *“Uma coisa é complementar, uma coisa que complemente a minha metade insuficiente. Não! É produção. O desejo tem a ver com a conexão, não com a dependência. [...] O desejo é afirmativo, não é indigente. Ele é ativo e não passivo no sentido de quem está esperando alguma coisa. Ele é criador e não imitativo. Ele é inventivo, ele é plástico. [...] O desejo é positivo e não negativo.”* (PELBART, 2007, p. 22).

Assim, caso queiramos uma sociedade mais plural, as pessoas devem investir realmente nisso. Deslocar a libido de um governo que trata bem os estrangeiros para um governo que se volte para o próprio povo; deslocar a libido da elite para as pessoas comuns; da autoridade médica para os pacientes; do racional para o louco; do professor para o aluno. Tal deslocamento assemelha-se ao que é proposto por Rancière (2002) quando o autor fala da ordem explicadora, que ocorre sempre que o mestre toma a palavra dos livros, a fim de romper o mutismo do que é ensinado na escola. O autor diz que é preciso inverter a lógica do sistema explicador para que esta compreensão possa partir do aluno, forçando-o a *“usar sua própria inteligência”* (p. 27). O professor é parte fundamental do processo educacional quando se dispõe a mergulhar os alunos num círculo do qual eles possam sair sozinhos; é fundamental quando não tem medo de retirar sua inteligência para deixar os alunos entregues, despidos, ao saber; é fundamental quando deixa de lado suas vaidades para que o Outro se

constitua como sujeito, não através da “falta”, não através da complementação de seus saberes *com o* saber do professor, mas através da experimentação de suas próprias forças e do exercício de suas potências, através do precário é que o aluno irá descolonizar-se do dado e reinventar-se, ultrapassando-se.

“E no despontar de um novo dia, terei novas esperanças.” – Valéria, Manari (PE).

6. CONCLUSÕES

*"Corpos em movimento, universo em expansão [...]
O apartamento que era tão pequeno não acaba mais
Quero explodir as grades... e voar!
Eu não tenho pra onde ir, mas não quero ficar
Novos horizontes... se não for isso, o que será?
Quem constrói a ponte, não conhece o lado de lá
Quero explodir as grades... e voar!
Eu não tenho pra onde ir, mas não quero ficar
Suspender a queda livre... libertar!
O que não tem fim, sempre acaba assim."
[Novos Horizontes - Humberto Gessinger]*

Retomando, assim, os objetivos desta pesquisa, que pretendia analisar as configurações na relação Desejo - Educação - Autonomia, pode-se compreender que a Educação tal como está constituída encontra-se em sérios problemas e deve assumir com urgência seu caráter político e transformador, a fim de lutar-se contra a semiformação do sujeito. Apesar das dificuldades, entende-se que se ficarmos atentos às dinâmicas ideológicas do poder, poderemos alcançar grandes passos em busca de um Mundo melhor. A Educação que não se agregar da dimensão imperativa vigente em nossos modos de vida pode contribuir com veemência neste processo de des-construção e construção do sujeito.

Desta maneira, pretendeu-se, com esta pesquisa, situar-nos nos modelos educacionais vigentes para que fosse possível fazer-se tal compreensão crítica e refletirmos sobre qual seria o papel do educador provido desta, a fim de que ele pudesse participar do processo educacional de uma maneira mais direta na desconstrução destes modelos que aprisionam e

contribuísse com a reflexão dos educandos. Qual seria o papel do educador provido dessa crítica a fim de que ele possa participar do processo educacional de uma maneira mais direta na desconstrução destes modelos que aprisionam? Como o educador contribui com a reflexão dos educandos? Ao nos situar-nos na fronteira entre os processos educacionais e os processos de subjetivação transitamos pela área da Psicanálise. Daí perguntamos: o que o educador faz com o próprio desejo?

Pretendeu-se articular alguns autores da Teoria Crítica e Psicanálise para se pensar as questões da contemporaneidade e desse colapso social traçando, então, esse paralelo com a Educação, justamente no que toca à dominação da dimensão pulsional do sujeito/educando/educador, mostrando o quanto o progresso foi, na verdade, repressão. Acreditamos que o educador que se apropriar desse discurso social pode ser um agente importante dentro da instituição. Não aquele que vá “salvar a pátria”, mas no mínimo alguém que vai enxergar a trama educacional através de um outro viés, que esteja provido de um olhar mais crítico, que instigue o novo, que permita a circulação de novos discursos, que fomente a reflexão, que propicie lugar às falas dos educandos, que resgate os lugares de sujeitos desejantes que somos.

Procurou-se discutir os deslocamentos de sentidos na construção da categoria “autonomia” proposta no discurso pedagógico, analisando as marcas de estranhamento entre o ser “autônomo” e o ser desejante, a partir de Adorno & Horkheimer que nos ajudaram a compreender a internalização do “eu heterogêneo” como uma forma a ser alcançada. Buscamos investigar de que maneira se dá esta internalização e a eficácia da ideologia, através da

incorporação do Pai que, hoje em dia, desemboca na busca por um ego ideal pautado nos princípios capitalistas, atravessados pela indústria cultural. Refletimos sobre um modo de a ideologia operar com eficácia, apoiados nos estudos de Rouanet, Freud e Reich.

Finalmente, concatenamos a isso as práticas educacionais vigentes que também vão sendo capturadas por este sistema à medida que reproduzem o mesmo e encontram-se, elas próprias, amarradas em seus métodos tirânicos de representatividade e identidade, através de seus currículos e metodologias, fragmentados e constituídos no modelo da representação e não inventivo, não no modo da experiência, mas sim da explicação. Bem sabemos que o problema da formação está longe de ser resolvido. Exige tomada de posição e uma crítica permanente. A formação não é só técnica, conceitual, mas ética, política... É preciso uma formação diferenciada e não aquela que trabalha com a ideia de mercado no sentido tradicional. Só isto permitirá mantermos a esperança de construção de uma nova atitude e ética frente ao fenômeno da Educação.

Pensamos em modos de formação diferentes e não na submissão dos corpos e dos espíritos a uma lógica de mercado contrária a emancipação da vida. Assim, para concluir, retomamos os objetivos desta pesquisa, que se propôs a analisar as relações entre Desejo - Educação - Autonomia, para, a partir daí compreender problemas da Educação em um contexto de luta contra a semiformação do sujeito. Apostamos no aprimoramento de nossa

compreensão sobre as dinâmicas de funcionamento do poder para contribuirmos com a construção de um mundo melhor.

Também em caráter de conclusão, gostaria de reproduzir, na íntegra, nota explicativa -*Sobre a Gênese da Burrice*- que compõe a “Dialética do Esclarecimento”, por inferir que o texto explicita muito bem a angústia dos afugentamentos, mas também das tentativas de resistência, presentes em nossos modos de vida: “O símbolo da inteligência é a antena do caracol ‘com a visão tateante’, graças à qual, a acreditar em Mefistófeles, ele é também capaz de cheirar. Diante de um obstáculo, a antena é imediatamente retirada para o abrigo protetor do corpo, ela se identifica de novo com o todo e só muito hesitantemente ousará sair de novo como um órgão independente. Se o perigo ainda estiver presente, ela desaparecerá de novo, e a distância até a repetição da tentativa aumentará. Em seus começos, a vida intelectual é infinitamente delicada. O sentido do caracol depende do músculo, e os músculos ficam frouxos quando se prejudica seu funcionamento. O corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo. Na origem, as duas coisas são inseparáveis. Os animais mais evoluídos devem o que são à sua maior liberdade; sua existência mostra que, outrora, suas antenas foram dirigidas em novas direções e não foram retiradas. Cada uma de suas espécies é o monumento de inúmeras outras espécies cuja tentativa de evoluir se frustrou desde o início; que sucumbiram ao medo tão logo uma de suas antenas se moveu na direção de sua evolução. A repressão das possibilidades pela resistência imediata da natureza ambiente prolongou-se interiormente, com o atrofiamento dos órgãos pelo medo. Cada olhar de curiosidade que o animal

lança anuncia uma forma nova dos seres vivos que poderia surgir da espécie determinada a que pertence o ser individual. Não é apenas seu caráter determinado que o mantém sob a guarda de seu antigo ser; a força que vem de encontro a esse olhar é uma força cuja existência remonta a milhões de anos: foi ela que o fixou desde sempre em sua etapa evolutiva e impede, numa resistência sempre renovada, toda tentativa de ultrapassar essa etapa. Esse primeiro olhar tateante é sempre fácil de dobrar, ele tem por trás de si a boa vontade, a frágil esperança, mas nenhuma energia constante. Tendo sido definitivamente afugentado da direção que queria tomar, o animal torna-se tímido e burro. A burrice é uma cicatriz. Ela pode se referir a um tipo de desempenho entre outros, ou a todos, práticos e intelectuais. Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar. Com a inibição, teve início a inútil repetição de tentativas desorganizadas e desajeitadas. As perguntas sem fim da criança já são sinais de uma dor secreta, de uma primeira questão para a qual não encontrou resposta e que não sabe formular corretamente. A repetição lembra em parte a vontade lúdica, por exemplo do cão que salta sem parar em frente da porta que ainda não sabe abrir, para afinal desistir, quando o trinco está alto demais; em parte obedece a uma compulsão desesperada, por exemplo, quando o leão em sua jaula não para de ir e vir, e o neurótico repete a reação de defesa, que já se mostrara inútil. Se as repetições já se reduziram na criança, ou se a inibição foi excessivamente brutal, a atenção pode se voltar numa outra direção, a criança ficou mais rica de experiências, como se diz, mas frequentemente, no lugar onde o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível.

Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má. E não apenas a pergunta proibida, mas também a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, pode provocar essas cicatrizes. Como as espécies da série animal, assim também as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo designam as etapas em que a esperança se imobilizou e que são o testemunho petrificado do fato de que todo ser vivo se encontra sob uma força que domina.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, pp. 239-240).

A citação integral da nota explicativa de Adorno & Horkheimer não aparece à toa. Ela explicita muito bem a angústia dos afugentamentos, nossos modos de resistência e nos faz repensar a relação entre autonomia x desejo, saber x burrice. O indivíduo “autônomo” tal como nos tem sido apresentado é o mesmo que não se coloca como desejante. É aquele que está amedrontado e precisou, em dado momento, deixar-se agarrar pelo mundo que lhe foi apresentado. É aquele que não teve coragem, que não ousou. Trata-se de um sujeito que não se dispõe a experimentar outros modos de vida. Esta nota tem, pois, muito a ver comigo. Muitas vezes sinto-me paralisada no primeiro olhar tateante do animal, envolta por uma boa vontade que, por vezes, não encontra espaços de experimentação e força. É uma luta árdua, difícil. Deixar que nossas antenas saíam e se deixem tocar pela pluralidade da vida, dos encontros com o

Outro é algo muito difícil. Parece-nos um milhão de vezes mais confortável retirarmos a antena para o abrigo protetor do corpo e não ousar sairmos de lá. Pretender-se opor-se a isso assusta, dá medo, desconforta. Mas tenho ainda mais medo do mundo e da educação tal como estão constituídos hoje.

Vamos, pois, atuar para que nossas crianças não se tornem tímidas e burras. Vamos atentar-nos para que nossa atuação não seja capturada pelas ideologias que afugentam, afrouxam, repelem, amedrontam, paralisam, impossibilitam, restringem, reduzem, atrofiam e estagnam; uma atuação que cega, nega, proíbe, condena, mantém, ordena, prende, regula, padroniza, impede e determina; que reprime, inibe, enrijece, deforma, vulnerabiliza, depende, domina, sucumbe, fixa, emburrece e petrifica; que distancia e repete sempre o mesmo. Vamos buscar uma atuação diferenciada que, ao contrário de tudo isso, promova, desloque, reinvente, favoreça, desperte, afirme, construa; uma atuação que arrisca, ousa; que renove, inove, ressignifique; que crie, instigue, propicie, resgate, independa, encoraja, esclareça, fortaleça, fomenta, desprenda, produza, pluralize, experimente, liberte, potencialize, sensibilize, mobilize, ultrapasse, permita, arraste, possibilite, que Seja. É nesse sentido que Gilles, em *“Entre os Muros da Escola”*, veterano professor de matemática próximo de sua aposentadoria, orienta que seus colegas recém-chegados tenham CORAGEM. E parece-nos que seja exatamente disso que precisamos se quisermos fazer algo pela Educação.

Se a escola assume a tarefa de contribuir com a construção de um mundo melhor, ela precisa promover a aprendizagem efetiva no contexto social,

econômico e político em que se situa. Mesmo que as nossas análises sobre o estágio do capitalismo neo-liberal nos assustem pelo fato de nos fazer reconhecer o estado em que a vida se encontra tão lesada, não nos cabe entrar em um pessimismo imobilista. Podemos pensar em outra aprendizagem tal como nos mostra Marco Pólo no final de seu percurso pelas cidades invisíveis:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (CALVINO, 1991, p. 150).

7. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARENDT, H. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro.** 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAREMBLITT, G. Compêndio de Análise Institucional. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

CALVINO, I. As cidades invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CAMPOS, L. F. de L. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia. Campinas: Alínea, 2000.

CANTET, L. Entre os Muros da Escola (Entre Lês Murs). Direção de Laurent Cantet. Produção de Carole Scotta, Caroline Benjo, Simon Arnal & Barbara Letellier. Escrito por: Laurent Cantet, François Begaudeau & Robin Campillo. Co-produção: Haut et Court, France 2 Cinéma. França: 2008. 128 min., DVD, Letterbox (16:9) 1.77, colorido.

CORDIÉ, A. Os Atrasados Não Existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Tradução: Sônia Flach. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELEUZE, G. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERRIDA, J. A Universidade sem condição. Tradução: Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DIAS, R. A Educação entre impossibilidades. Texto apresentado no 2º Encontro de Estudos da Linguagem, promovido em 11 e 12 de setembro/2008, pelo Mestrado em Linguística da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Pouso Alegre: UNIVÁS, 2008.

DRÜGG, A. M. S. O Lugar da Psicanálise na Educação Escolar. 96 p. Dissertação (Mestrado). Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

FREUD, S. (1905) Três EnsaioS Sobre a Sexualidade. In: **Obras Completas.** Vol. VII, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1907) O Esclarecimento Sexual das Crianças. In: **Obras Completas.** Vol. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1908) Sobre as Teorias Sexuais das Crianças. In: **Obras Completas.** Vol. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1914) Sobre o Narcisismo. In: **Obras Completas.** Vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1920) Além do princípio do prazer. In: **Obras Completas.** Vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1923) O Ego e o Id. In: **Obras Completas.** Vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1930 [1929]) O Mal-Estar na Civilização. In: **Obras Completas.** Vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAY, Peter. Freud: uma vida para o nosso tempo. Tradução: Denise Bottmanns. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, A. M. Metodologia do Devir. Revista Verbo de Minas, v. 5, p. 169-179, 2006.

HUTMACHER, W. A Escola em Todos os seus Estados. In: **NÓVOA, A. (Org.). As Organizações Escolares em Análise.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

JARDIM, J. Pro Dia Nascer Feliz. Direção e edição de João Jardim. Produção de Flávio R. Tambellini & João Jardim. Roteiro de João Jardim & Renée Castelo Branco. Fotografia: Gustavo Hadba. Música: Dado Villa-Lobos. Tambellini Filmes: 2007. 88 min., DVD, colorido. Distribuição: Copacabana Filmes e Produções.

KUPFER, M. C. M. Uma Educação Para o Sujeito: desdobramentos da conexão Psicanálise-Educação. 183 p. Dissertação (Livre-Docência). São Paulo: IP-USP, 1999.

LISONDO, A. B. D. No Fim do Milênio: por quê é cada vez mais difícil aprender? In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). **Psicanálise e Educação: ontem, hoje e amanhã.** Araraquara: Conferência realizada no Curso de Extensão Psicanálise da Educação FCL-UNESP, 2000.

MANONNI, M. A Primeira Entrevista em Psicanálise. 19ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

MARCUSE, H. Cultura e Sociedade. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Vol. I e II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MATTÉI, Jean-François. A barbárie da educação. In: **A barbárie interior - ensaio sobre o *i-mundo* moderno.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

MÉSZAROS, I. A Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MILLOT, C. Freud Antipedagogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
NÓVOA, A. Para uma Análise das Instituições Escolares. In: **NÓVOA, A. (Org.). As Organizações Escolares em Análise.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OURY, J. Itinerários de Formação. In: **Revue Pratique.** Tradução: Jairo I. Goldberg. França: 1991, n. 1, pp. 42-50.

PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PELBART, P. P. O Desejo. Mini-curso proferido na 1ª Jornada de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, promovida no segundo semestre de 2007. Santa Maria: UFSM, 2007.

PESAVENTO, S. J. História & História Cultural. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RANCIÈRE, J. O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. Teoria Crítica e Psicanálise. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et. al. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

7.1 Bibliografia consultada

BAUMAN, Z. Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade. In: **A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BIRMAN, J. **Mal-Estar na Atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FREUD, S. (1908) Moral Sexual “Civilizada” e Doença Nervosa Moderna. In: **Obras Completas.** Vol. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1921) Psicologia das massas e análise do ego. In: **Obras Completas.** Vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1927) O Futuro de uma Ilusão. In: **Obras Completas.** Vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KRISTEVA, J. As Novas Doenças da Alma. Tradução: Joana D’Avila Melo. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

MAFFESOLI, M. A República dos Bons Sentimentos. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2009.

