

A MEDIAÇÃO EM CONTEXTO PEDAGÓGICO – CONTRIBUTOS DE UMA LEITURA PSICANALÍTICA EM EDUCAÇÃO ⁱ

SEABRA, Filipa (id1671@alunos.uminho.pt; fipaseabra@yahoo.com.br)
Universidade do Minho

PACHECO, José Augusto (jpacheco@iep.uminho.pt)
Universidade do Minho

RESUMO

Vive-se nas escolas dos ensinos Básico e Secundário, tal como no Ensino Superior, um momento de «engenharia social», ou seja, nas ideias de William Pinar (2007), a ênfase em modelos económicos e em resultados esperados, não em função dos alunos, mas de acordo com a economia baseada no conhecimento. Este, aliás, é um dos conceitos-chave da União Europeia e das suas orientações educacionais.

Perante tais cenários, os apelos – realizados por Dewey, no início do Séc. XX, através de um projecto progressista da educação, e por Freire, na década de 1970, com a proposta de uma pedagogia emancipatória – a uma educação humanista necessitam de ser revisitados.

É o que pretendemos fazer, nesta comunicação, em que, partindo de um conceito de mediação como uma relação qualitativa entre professor e alunos, pois “educar é sempre uma forma de mediar – de mediar entre o conhecimento instituído e o saber experiencial, de mediar entre a escola e a sociedade, entre a sociedade e os alunos, entre a escola e os alunos, entre...” (Caetano, 2005:42), exploramos os contributos da psicanálise para a compreensão da relação pedagógica em contextos de aprendizagem.

A psicanálise convida a olhar prestar atenção aos processos sociais e relacionais que têm lugar dentro da escola, e, que sendo imprevisíveis, não deixam de ser fundamentais, abrindo, assim, espaço para os sujeitos do aluno e do professor. Esta teoria encontra o seu lugar no campo das relações inter-subjectivas, que ocorrem na escola, e às quais a mediação oferece um espaço de reconhecimento.

PALAVRAS-CHAVE

Psicanálise; Mediação; Emancipação.

LA MÉDIATION DANS LE CONTEXTE
PÉDAGOGIQUE - CONTRIBUTION D'UNE LECTURE
PSYCHANALYTIQUE DE L'ÉDUCATION

RÉSUMÉ

Dans le contexte des politiques et des pratiques qui régulent les systèmes d'éducation actuels et la formation à niveau international, dans des processus de plus en plus globalisés, l'orientation pour les résultats ont acquis de une importance fondamentale, dans le contexte d'une vision techniciste et productiviste des contextes scolaires.

Nous vivons dans les écoles des enseignements Basique et Secondaire¹³⁵⁶, tel que dans Enseignement Supérieur, un moment d'«ingénierie sociale», c'est-à-dire, dans les idées de William Pinar (2007), l'emphase dans des modèles économiques et dans des résultats attendus, non en fonction des élèves, mais conformément à l'économie basée sur la connaissance. Celui-ci, d'ailleurs, est un de concept-clé de l'Union Européenne et de leurs orientations scolaires.

Telles idées se reflètent, de forme substantielle, soit dans les enseignements Basique et Secondaire, à travers l'organisation curriculaire par compétences, soit dans l'Enseignement Supérieur, par l'intermédiaire d'un processus de Bologne formaté pour répondre à de nouveaux défis de la société.

Face à de tels scénarios, les appels - réalisés par Dewey, dans le début du Siècle. XX, à travers un projet progressif/progressiste de l'éducation, et par Freire, dans la décennie de 1970, avec la proposition d'une pédagogie émancipatrice - à une éducation humaniste ont besoin d'être revisités.

C'est ce que nous prétendons faire, dans cette communication, où, en partant d'un concept de médiation comme une relation qualitative entre enseignant et élèves, car *«enseigner est toujours une forme de médier - de médier entre la connaissance instituée et le savoir expérientiel, de médier entre l'école et la société, entre la société et les élèves, entre l'école et les élèves, entre...»* (Caetano, 2005:42), nous explorons les contributions de la psychanalyse pour la compréhension de la relation pédagogique dans des contextes d'apprentissage.

Dans la mesure où *« sans humanisme, il cesse d'exister un certain idéal éducatif »* (Kupfer, 2001:15), la psychanalyse peut offrir son orientation à l'éducation actuelle. L'invitation faite par la psychanalyse pourra être un regard au-delà d'une éducation transmissive, prêtant attention aux processus sociaux et relationnels qui ont lieu à

l'intérieur de l'école, et, qu'en étant imprévisibles, ne cessent pas d'être fondamentaux, en ouvrant, ainsi, un espace pour les sujets de l'élève et de l'enseignant. La psychanalyse coexiste mal avec le pragmatisme nécessaire au champ éducatif, qui ne peut pas se séparer d'une praxis et d'une intention. Néanmoins, elle trouve sa place dans le champ des relations inter-subjectives, qui se produisent dans l'école, et auxquelles la médiation offre un espace de reconnaissance.

Conformément à cette vision, la relation enseignant-élève est primée par une *manque-à-être* constitutive des sujets, reconnaissant l'inconscient et le manque de finition structurelle de toute relation (Pereira, 2003). Rejetant la logique rationaliste, la psychanalyse se positionne plus comme un défi à la pratique enseignante que comme une réponse ou une méthode. Dans la mesure où elle s'oppose entièrement à une vision utilitaire, ou à une mesurabilité des effets de l'éducation, un abordage humaniste de l'éducation, centré dans des processus de médiation, peut donner place à une réflexion nécessaire sur le moment actuel et sur la place de la relation à l'intérieur de la salle de classe.

MOTS-CLÉS : psychanalyse, médiation, émancipation

Nas últimas décadas do século XX, e por todo o mundo ocidental, temos testemunhado mudanças importantes, como sejam o surgimento e relevância crescente das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação nos contextos laboral, da comunicação e do lazer, a globalização cultural e económica e as alterações na estrutura demográfica da população. Estes condicionantes determinam o advento de uma nova relação com o conhecimento, que não só está mais facilmente acessível, como mais rapidamente se desactualiza e torna obsoleto. Também o contexto laboral se adaptou a estas novas condições, exigindo uma força de trabalho flexível, capaz de evoluir ao ritmo da tecnologia, e centrada na empregabilidade – baseada em competências individuais (Giddens, 2007) e na consagração da economia do conhecimento.

Assim, a nível da União Europeia, foi sentida “a necessidade de a União definir um objectivo estratégico claro e aprovar um programa estimulante para criar infra-estruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino”ⁱⁱ. O objectivo estratégico definido para a Europa na década em decurso (2000-2010) foi expresso da seguinte maneira: “Tornar-se

no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”.

No contexto das políticas e práticas que regulam os actuais sistemas de educação e formação a nível internacional, em processos cada vez mais globalizados, tem adquirido importância fundamental a orientação para os resultados, no âmbito de uma visão tecnicista e produtivista dos contextos escolares, intimamente relacionados com a estratégia para o emprego. Vive-se, com efeito, nas escolas dos ensinos Básico e Secundário, tal como no Ensino Superior, um momento de «engenharia social», ou seja, nas ideias de William Pinar (2007), a ênfase em modelos económicos e em resultados esperados, não em função dos alunos, mas de acordo com a economia baseada no conhecimento.

Tais ideias reflectem-se, de forma substantiva, quer nos ensinos Básico e Secundário, através da organização curricular por competências, quer no Ensino Superior, por intermédio do processo de Bolonha, formatado para responder a novos desafios da sociedade.

Perante tais cenários, os apelos – realizados por Dewey, no início do século XX, através de um projecto progressista da educação, e por Freire, na década de 1970, com a proposta de uma pedagogia emancipatóriaⁱⁱⁱ – a uma educação humanista necessitam de ser revisitados. Tais apelos de resistência às tendências neoliberais na Educação encontram hoje, tanto como nunca, sustentabilidade e campo de actuação.

Para além de outros escritos, Dewey (2002) fala da relação entre escola e sociedade e entre criança e currículo numa perspectiva educativa democrática e humanista. Ao defender que a escola é a base do progresso social, Dewey sustenta que o conhecimento é o elo de ligação entre escola e sociedade, com a análise tanto dos programas de estudo que conferem a autoridade aos detentores do saber, quanto dos métodos de ensino e aprendizagem que permitem confrontar a criança com exigências escolares específicas de cada sociedade. Por outro lado, a relação entre criança e currículo, fundamentada numa pedagogia progressista, ou seja, numa metodologia de projecto, é uma interacção cujo objectivo principal não deve ser o conhecimento, entendido de uma forma abstracta, mas a realização pessoal, pois: “Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a própria pessoa é um terrível destino, tanto na educação como na religião” (*Idem, Ibidem*: 161).

Consequentemente, Dewey entende que a educação é uma reconstrução contínua das experiências de aprendizagem que necessita de ser questionada, não pela sua utilidade determinada extrinsecamente, em função das disciplinas e do poder do professor, mas sim pelo valor pessoal que a própria criança lhe atribui, de acordo com os seus poderes e interesses que são fluidos e estão continuamente em movimento, na medida em que “os interesses não são mais do que atitudes para com experiências possíveis; não são realizações; o seu valor reside no impulso que fornecem, não na conquista que representam” (*Idem, Ibidem*: 166).

Ainda nesta relação, Dewey questiona o recurso do professor, enquanto direccionador das actividades do aluno, a métodos que permitam impor-lhe externamente uma direcção. Apela assim à psicologização da matéria, transformando-a de modo a que esta se desenvolva dentro do alcance da vida da criança, o que reduziria a necessidade de recurso a técnicas para artificialmente despertar o seu interesse:

“A questão é a Criança. São os seus poderes presentes que se devem afirmar, as suas capacidades actuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar. Mas a não ser que o professor saiba, judiciousa e inteiramente, a realidade que está envolvida naquilo a que chamamos Currículo, ele desconhecerá o poder, a capacidade ou a atitude presentes, bem como o método de as afirmar, exercitar e concretizar” (*Idem, Ibidem*: 178).

Outro nome que, como referimos, é incontornável no que diz respeito a uma pedagogia humanista, é o de Paulo Freire (2005). Na medida em que reconhece que a pedagogia existente serve os interesses das classes dominantes, o autor propõe uma educação emancipatória, que possa ser uma prática de liberdade. Assim, apresenta como alternativa a uma pedagogia de dominação, a pedagogia do oprimido, isto é, uma pedagogia radicada na vida e na realidade das sub-culturas das classes dominadas, levando os indivíduos que as integram a conscientizar-se da sua posição nas relações de poder e a reflectir e exercer a sua própria prática de liberdade.

Ainda que proponha um método de alfabetização, a sua aplicação não se esgota no próprio método, mas antes vê mais longe, encarando a alfabetização como veículo para a conscientização. A alfabetização permite aos indivíduos representar de forma mais abstracta a realidade em que vivem, o que lhes dá a possibilidade de se distanciarem dessa realidade o suficiente para que consigam observá-la e problematizá-la de forma clara. A prática pedagógica constitui-se, consequentemente, como contributo para a construção da consciência humana (*Idem, Ibidem*).

Uma pedagogia que se quer libertadora não poderia ser, ela mesma, constrangedora dessa liberdade. Assim, o professor tem a obrigação ética de dar espaço ao seu educando no processo educativo, de acolher a sua cultura e a sua curiosidade.

O professor que desrespeita a curiosidade do seu educando, o seu gosto estético, a sua linguagem (...); o professor que ironiza o aluno, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal da sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto (...) rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (Freire, 2005: 59-60).

Já na década de 1970, o movimento de reconceptualização do Currículo procurou chamar a atenção para os aspectos mais humanistas do currículo, por oposição a uma visão mais tecnológica, vigente até essa data. Esta reconceptualização ocorreria por duas ondas: uma mais política e social, outra mais pessoal. Dentro desta última onda, baseada num enfoque mais centrado no sujeito em toda a sua individualidade, diferentes teorias vieram dar o seu contributo ao campo do currículo.

Uma delas, que procuraremos abordar, foi a teoria psicanalítica. Para tal, tomaremos como *corpus* de análise várias obras de autores brasileiros que assumiram uma perspectiva fundamentada pela psicanálise para abordar temas educativos. Actualmente, perante a emergência de novas formas de subjectivação, urge reflectir sobre qual a subjectividade e qual a cidadania que devem ser fomentadas por meio das práticas educacionais contemporâneas (Maciel, 2005).

No entanto, a relação ente psicanálise e educação não acontece sem dificuldades epistemológicas. Maria Cristina Kupfer (2001:10) inicia o seu texto por uma revisão de um texto anterior de sua autoria, no qual afirmara categoricamente que o diálogo entre educação e psicanálise nunca poderia ir para além de um contributo, entre outros, para a formação do pensamento dos educadores. Ao rever esta posição, vem, ainda assim, manter a sua postura de que existem muitos pontos de tensão entre pedagogia/educação e psicanálise, aceitando as três respostas negativas que Millot (1979, *in* Kupfer, 2001:13) fornece às três perguntas que formula:

- “1) será possível uma «educação analítica», (...) que teria um objectivo profiláctico com relação às neuroses (...)?
- 2) pode-se conceber uma «pedagogia analítica», no sentido que teria os mesmos fins que a cura analítica – resolução do complexo de Édipo e «superação da castração»?

3) Pode-se conceber uma pedagogia analítica, no sentido de que se inspiraria no método analítico para o transpor para a relação pedagógica?”.

No entanto, considera que essas respostas negativas estão sujeitas a receber nuances interpretativas, tornando possível conceber uma educação orientada pela psicanálise (Kupfer, 2001; Maciel, 2005).

Talvez a grande cisão entre a visão psicanalítica e a educativa se prenda com a prática e a utilidade. A educação é, por definição, uma praxis, um campo aplicado, ao passo que a psicanálise parece conviver mal com esse pragmatismo: “(...) seria interessante podermos discutir nos meios académicos a estética do ensinar, a estética do aprender, não com objectivos práticos e utilitários, típicos da sempre obsessiva Pedagogia Ortodoxa, mas enquanto exercício de reflexões filosóficas e subjectivas, capazes de contemplar as dimensões formativa e humana, tão defendidos pelos teóricos da educação.” (Camargo, 2006:116). Ou, nas palavras de Kupfer (2001:120) “A vocação da psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil. Não busca controlar ninguém.”

O atrito entre educação e psicanálise deve-se, ainda, ao facto de que a educação requer uma visão humanista, que creia na possibilidade de “moldado pelo educador preparado” (Kupfer, 2001:15), o ser humano poder aspirar ao progresso. Não haveria, assim, lugar na pedagogia para uma teoria que descrê da bondade do Homem: “Sem humanismo, deixa de existir um certo ideal educativo” (Kupfer, 2001:17).

No entanto, na medida em que os ideais humanistas deixaram de balizar a educação contemporânea, deixando-a carente de uma pauta pela qual guiar-se, a psicanálise pode oferecer a sua orientação, quanto ao que defende ser o alvo da educação: “transferir um legado de pai para filho, com o intuito de fazer conjugar na mente o que as vicissitudes da vida rompem e separam (...) sem contudo deixar-se levar pelos desmandos do gozo (que é feminino)” (Kupfer, 2001:18).

A relação, conturbada mas ininterrupta, entre psicanálise e educação foi inaugurada pelo próprio pai da psicanálise. Os seus contributos e reflexões sobre a educação passam, inevitavelmente, pela noção de inconsciente e a sua relevância para a transmissão de conhecimentos. A aceitação da noção de inconsciente acarreta o reconhecimento de que o sujeito é também um *sujeito de desconhecimento*, no qual existe sempre algo que escapa ao controle consciente – nomeadamente naquilo que aprendemos (Maciel, 2005).

Freud salienta a importância da relação professor-aluno, na qual reconhece a existência de uma transferência que perpassa todas as relações humanas^{iv}. Por outro lado, o autor reconhece na escola um importante papel de sublimação sexual, alertando que caberia à escola um difícil equilíbrio que assegure a proibição da pulsão sem doença neurótica; a sublimação não deve ser tão intensa que iniba o sujeito do desejo (*Idem, Ibidem*).

Na concepção psicanalítica, somos *sujeitos do desejo* na medida em que aspiramos, não só àquilo de que necessitamos, mas também a objectos de desejo que são impregnados de significados construídos nas interações intersubjectivas (*Idem, Ibidem*). Na medida em que o sujeito psicanalítico é incompleto por definição, é um sujeito de desejo. Desejo esse que, não podendo ser satisfeito, busca o reconhecimento. “O objecto do desejo é perdido (...) O desejo desliza por contiguidade numa série interminável na qual cada objecto funciona como «semblante», «aparência» do objecto último a ser encontrado – perdido para sempre. (...) isso o torna irreduzível” (Pereira, 2003: 31-32).

Uma vez que o ponto óptimo entre repressão e expressão varia de criança para criança, é questionada, desde logo, uma educação massificada que não tenha em linha de conta a singularidade (Maciel, 2005) e assim apele a uma nova condição ética: “O conhecimento da impossibilidade de controlar o inconsciente não leva simplesmente a uma posição ética extremamente valiosa. Leva-nos a poder pensar uma educação não totalitária e emancipatória.” (Batista, 1999:110).

É transversal a muitos dos textos lidos que relacionam psicanálise e educação a rejeição do ênfase na metodologia, na medida em “que é quase impossível que o mesmo método possa ser uniformemente bom para todas as crianças” (Freud, 1933, citado por Camargo, 2006:53), e que o professor não tem total controle sobre os efeitos que terá sobre cada um dos seus alunos (Maciel, 2005).

A psicanálise (analisada através do exemplo brasileiro) tem feito sentir os seus efeitos sobre a educação, primeiramente por via da formação docente, da qual faz parte integrante, nomeadamente através de informações sobre o desenvolvimento emocional infantil e posteriormente através do apoio a crianças com problemas de aprendizagem ou comportamento. Esta teoria encontrou-se também entre os alicerces da Escola Nova, que a partir da década de 1920 se instituiu como alternativa à educação tradicional, defendendo que a escola deveria contribuir para a sociedade através da valorização

das capacidades individuais de cada aluno, entendendo a criança em toda a sua singularidade (Abrão, 2006).

Na segunda metade do século XX terá havido uma mudança de enfoque, para salientar:

“... a importância do aspecto relacional entre professor e aluno, a contemplar a noção de infantil como uma categoria inconsciente (...) e a sustentar uma prática que busque a formação integral do professor (...) Em conjunto, estes elementos favorecem uma melhor compreensão do aluno por parte do professor, que passa a actuar como um mediador (sublinhado nosso) no processo de ensino-aprendizagem (Abrão, 2006: 238/9).”

Assumimos, nesta comunicação, um conceito abrangente de mediação como uma relação qualitativa entre professor e alunos, pois “educar é sempre uma forma de mediar - de mediar entre o conhecimento instituído e o saber experiencial, de mediar entre a escola e a sociedade, entre a sociedade e os alunos, entre a escola e os alunos, entre...” (Caetano, 2005:42), explorando assim os potenciais contributos da psicanálise para a compreensão da relação pedagógica em contextos de aprendizagem. O Outro será, ele próprio, por inerência, um terceiro incluído/excluído nesta mediação.

De acordo com a visão da psicanálise, o sujeito caracteriza-se por uma incompletude fundante que o aproxima do outro, também ele incompleto, em busca da restauração de uma totalidade à qual aspira, mas que se revela impossível. Trata-se, assim, de um sujeito incompleto, que se constitui no seio de relações sociais pautadas por imposições, confrontos, desejos, pulsões, paixões e construções. Este sujeito dividido, que sendo incompleto não atinge o estatuto de ser (sendo constituído assim por uma *falta-a-ser*) escapa ao domínio da ontologia para se inscrever no domínio da ética. O espaço da cisão fundamental é aquele em que emerge o inconsciente: “O sujeito é constituído com base nos efeitos do discurso, pois na produção discursiva há algo que foge ao autocontrolo funcional do «ego-eu» (...) O discurso parece trazer à tona esse lugar da subjectividade que é o da fala” (Pereira, 2003: 30-31).

O inconsciente é incontrolável, imprevisível e escapa ao domínio da lógica e da vontade, funcionando assim como um *avesso*, o que impossibilita qualquer tentativa racionalista de prever ou controlar o que se passa no contexto educativo, um contexto essencialmente relacional, da ordem do acontecimento (Pereira, 2003):

“Ensinar é, portanto, mais do que transmitir alguns factos; é fazer algo acontecer. Segundo suas palavras: «O ensinar é uma atividade performática e não cognitiva, como aliás a psicanálise, à medida que ambos lutam por produzir, e possibilitar, uma mudança»” (Felman, 2000:66-7, citado por Maciel, 2005:340).

Assim, e perante estas concepções do sujeito, vários autores têm vindo a propor caminhos para a influência recíproca entre psicanálise e educação. Bacha (1999; 2002, citado por Maciel, 2005) propõe que se encare a educação pela perspectiva da criança – que seria diferente da perspectiva da psicologia do desenvolvimento ou da aprendizagem. Para ensinar bem é preciso reconhecer o inconsciente no território da razão. A educação tradicional é desmascarada como adaptativa, isto é, «uma produção em massa visando o controle do indivíduo» (Bacha, 1999:2), pois como refere, citando Neill, «Estampar todas as crianças com a mesma tintura. Educá-las de forma a que jamais se tornem rebeldes. Deixar que aqueles sujeitinhos sofram durante o processo: eles não têm importância. O que importa é o sistema compulsivo, a moldagem do carácter, de forma a que todos pensem da mesma forma e falem da mesma forma» (*Idem, Ibidem*:49).

A educação adaptativa, crente na independência da razão face às pulsões, não reserva um lugar ao prazer: ao gozo de ensinar e de aprender, que são a fonte da motivação. Bacha (*ibidem*) vem, pelo contrário, comparar a educação à alimentação, onde há lugar à assimilação e à transformação, onde há espaço para a nutrição e para o prazer. Toda a aprendizagem é uma mestiçagem, uma mistura entre um *eu* e um *outro*. O professor seria assim um sedutor, provocador no aluno da fome pelo conhecimento que deriva da relação apaixonada do próprio professor pelo conhecimento que veicula.

Assim, ao separar a actividade intelectual do campo das pulsões e dos afectos, esta pode tornar-se “em instrumento de domínio e alienação, camisa de força adaptativa (...) o supostamente neutro terreno intelectual revela-se verdadeiro campo de batalha, no qual os conhecimentos, feitos instrumentos de domínio, exigem ao aluno que a eles abandone seus afetos e sua história” (*Idem, Ibidem*:14).

A cientificação do trabalho do professor, que procura torná-lo impessoal; a ênfase na aprendizagem intelectual; a interposição de métodos e materiais didácticos em abundância entre professor e aluno, são elementos que contribuem para o controle da dimensão emocional e pulsional da educação. No contexto actual, em que a aprendizagem à distância e os meios informáticos aumentam a distância entre professor e aluno, esta crítica encontra terreno fértil. Pelo contrário, a actividade intelectual que é acompanhada pela dimensão afectiva oferece-se à criança como um destino aceitável para a sua agressividade e como fonte de prazer. Os conhecimentos escolares podem assim constituir uma via de expressão e elaboração das marcas da sua identidade (Bacha, 1999).

O lúdico, tal como o afectivo, tem sido relegado para um campo controlado. No entanto, só o brincar permite à criança ter acesso à criatividade: “Ser criativo é a capacidade de usar criativamente aquilo que a cultura oferece. Dentre eles, o professor. Mais do que propor brincadeiras, trata-se aqui de o mestre se deixar usar como um objecto, prestando-se ele próprio (isto é, os seus ensinamentos) ao papel de brinquedo, de objecto de uso.” (*Idem, Ibidem*:14).

Aproximando-se deste pensamento, Camargo (2006) critica uma «educação ortopédica», isto é, que vincula todos os alunos ao mesmo molde rígido, e por isso castrador. Defende assim que seja deixada uma maior liberdade ao sujeito aprendente, e que correlativamente o professor esteja mais sensível à individualidade, evitando ao máximo a imposição de moldes.

“Quando a educação é cumprida como um ideal, ou seja, quando se acredita que ela possa realizar-se sobre o outro como um processo otimizado, previsível e seguro, é porque se trata de uma educação ortopédica, cujos moldes idealmente fabricados estão vazios, prontos a serem preenchidos por aqueles que a ela deverão se submeter e entregar seus corpos (...) o educador assume o lugar de quem sabe tudo sobre todos, impondo um mandato para que o outro, no caso o aluno, em detrimento de sua condição de sujeito do desejo ocupe o lugar de objecto (...)” (Camargo, 2006: 68).

No entanto, ressalva que alguma autoridade é sempre necessária, alguma imposição tem que acontecer. Caso contrário poder-se-ia ainda falar de educação? Aborda assim a necessidade de equilíbrio entre repressão e expressão a que já Freud aludiu: “(...) é preciso que o educador renuncie em parte o poder de controle que a posição de professor lhe oferece, sem, contudo, abrir mão dele, pois é a partir desse poder que a Pedagogia extrai sua eficácia para reprimir e ensinar (...)”. (Camargo, 2006:77).

Deste modo, o professor é alertado contra o risco de assumir uma posição de *sujeito suposto saber*, que ao fornecer as respostas acabadas mata o sujeito do desejo:

“No entanto, ao contrário de se identificar com o sujeito suposto saber, fornecendo as respostas e os significados, promovendo com isso um saber fechado ao qual os adolescentes devam submeter-se e em torno do qual devam se identificar (...) o psicanalista deve apenas garantir um lugar de alteridade, onde as falas possam ser endereçadas e apropriadas e os sujeitos possam se situar diante desse Outro, produzindo um saber em nome próprio” (Coutinho & Rocha, 2007).

Um contributo contrastante provém da teorização de Adorno, que aplicou a escuta psicanalítica à escola, de modo a esclarecer a sua ambivalência face à tensão entre cultura e barbárie. O autor encontra na escola a esperança de se opor à barbárie

civilizada, na medida em que o conhecimento se opõe à ilusão. A psicanálise deveria assim unir esforços com a educação, estando presente na formação de professores e ajudando-os a destruir os seus próprios tabus (Batista, 1999).

A psicanálise cumpriria uma acção anti-pedagógica – isto é, não iria “ao encontro do aperfeiçoamento mas da desarticulação da escola tal qual a conhecemos, vivenciamos e perpetuamos.” (Batista, 1999:110). Assim, a psicanálise afigura-se como uma ferramenta para a crítica da sociedade e das instituições sociais, nomeadamente da escola, através da sua desconstrução e análise hermenêutica, não esquecendo que é, ela própria, um produto da mesma sociedade: “Se os descobrimentos freudianos como o inconsciente e a hermenêutica psicanalítica, não coadunam com os processos da cultura, eles podem ser referenciais de crítica do conhecimento e da educação, pela qual esse conhecimento tem se legitimado” (*Idem, Ibidem:113*);

Assim, na teorização de Adorno, a relação entre escola e psicanálise ganha novos contornos. O papel do professor que perfilha uma perspectiva psicanalítica deveria ser, antes de mais, o de reflectir criticamente e de forma dialéctica sobre a cultura e sobre si próprio. “O educador precisa ser um crítico da cultura, mais do que um cidadão sinceramente preocupado com a cidadania” (*Idem, Ibidem:113*).

Por outro lado, a perspectiva já antes presente de criar espaço para que a subjectividade entre na escola e nas relações entre professor e aluno é reforçada por este autor: “Assim, a objectividade que tem por fim desmascarar posturas ideológicas, é, ela mesma, instrumento ideológico para tratar a todos como coisas” (Adorno, 1993, citado por Batista, 1999:115). Ou, nas palavras de Kupfer (2001:121) “Hoje [o educador], pensa falar com um objecto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objecto” (Kupfer, 2001: 121).

Na mesma linha de análise da cultura, a autora esclarece que a psicanálise não se encontra entre as ciências modernas, desde logo porque não é passível de validação empírica, define-a antes no contexto da relação e da linguagem. Na medida em que a psicanálise é encarada como uma «ciência exegetica», ou seja, que opera com interpretações e sentidos da linguagem, a sua relação com a educação torna-se assim mais possível e mais frutuosa; “(...) a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feito o sujeito” (*Idem, Ibidem:28*).

Propõe, assim, uma articulação entre psicanálise e educação pela via da análise do discurso social, o que vem fecundar quer a psicanálise, que se vê forçada a abrir as suas fronteiras fechadas em torno do gabinete e da consulta individual para

escutar a instituição escolar; quer a educação, cuja definição se amplia para abranger toda a “prática discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social” (*Idem, Ibidem*:35)^v.

A psicanálise poderá encarregar-se da análise do fenómeno da falência do estatuto sociogénico da educação que determina que o educador deixe de estar apoiado por uma legitimidade que lhe é emprestada pela cultura, na medida em que lhe caberia o papel de filiar os seus alunos nessa mesma cultura. Assim, vem apelar à regeneração dos dispositivos simbólicos da educação (Kupfer, 2001).

Concluindo, a psicanálise traz para o campo da educação contributos que podem ser interessantes, mais enquanto ponto de partida para uma reflexão e um questionamento do que enquanto um método pedagógico entre outros. Na medida em que se opõe cabalmente a uma visão utilitária, ou a uma mensurabilidade dos efeitos da educação, uma abordagem analítica da educação, centrada em processos de mediação, pode dar lugar a uma necessária reflexão sobre o momento actual e sobre o lugar da relação dentro da sala de aula.

Ao assumir a existência de um inconsciente que não podemos conhecer ou controlar, a psicanálise apela a uma maior abertura ao performativo, ao que acontece nas relações humanas e não pode ser previsto; desafia os professores a reconhecer-se a si mesmos como sujeitos incompletos, também eles sujeitos de desejo perpassados por uma *falta-a-ser*, colocados diante da tarefa «impossível» de educar. Impossível, desde logo, porque entre o professor e o aluno, se encontra o espaço do inconsciente. Desafia-os também a renunciar a uma ânsia excessiva de controlo, imparcialidade, neutralidade científica, abrindo as portas da escola à subjectividade. Por fim, leva-o a questionar-se e a assumir como dever seu uma postura crítica ante a sociedade, os conhecimentos e a escola.

Nenhum destes desafios encerra respostas evidentes. Pelo contrário, na medida em que, como foi já referido, a psicanálise se afasta radicalmente do pragmatismo. “A maior contribuição que a psicanálise pode dar à educação é, justamente, a de mostrar a sua impossibilidade” (Batista, 1999:111). Assim, pode ser incómoda e muitas vezes de aplicação impossível nas escolas, onde não é possível ignorar as exigências do mercado e da sociedade, os currículos ou os exames – onde a posição de *sujeito suposto saber* é, tantas vezes, inescapável.

Acreditamos, no entanto, que no espaço da relação pedagógica, sobretudo no espaço de uma mediação qualitativa da relação entre professor e aluno, estas propostas podem ser escutadas, enriquecendo o debate educativo e a actuação docente; a mediação, enquanto encontro intersubjectivo entre professor e aluno, apresenta-se como um espaço privilegiado para o pessoal, o subjectivo, a escuta e o imprevisto; aspectos fundamentais da proposta psicanalítica para a educação.

Bibliografia

- ABRÃO, J. L. F. (2006). As Influências da Psicanálise na Educação Brasileira no Início do Século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), pp. 233-240.
- BACHA, M. S. C. N. (1999). Psicanálise e educação: banquete, *fast food* e merenda escolar. *Psicologia USP*, 10(1).
- BATISTA, S. S. S. (1999). Educação, Psicanálise e Sociedade: possibilidades de uma relação crítica. *Educação e Pesquisa*, 25(1), pp. 107-116.
- CAETANO, A. P. (2005). Mediação em Educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), pp. 41-63.
- CAMARGO, A. C. C. S. (2006). *Educar: Uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender*. Petrópolis: Editora Vozes.
- COUTINHO, L. G. & ROCHA, A. P. R. (2007). Grupos de reflexão com adolescentes: Elementos para uma escuta psicanalítica na escola. *Psicologia Clínica*, 19(2), pp. 71-85.
- DEWEY, J. (2002[1902]). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- FREIRE, P. (1972[1968]). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (2005). *A pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (31.^a Edição). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), pp. 3-11.
- GIDDENS, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- KUPFER, M. C. (2001). *Educação para o futuro. Psicanálise e educação* (2.^a ed.). São Paulo: Escuta.
- MACIEL, M. R. (2005). Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 9(17), pp.

333-342.

PEREIRA, M. R. (2003). *O avesso do modelo: Bons professores e a psicanálise*. Petrópolis: Editora Vozes.

PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?*. Porto: Porto Editora.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ⁱ MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR Portugal

O projecto de Doutoramento em que se insere o presente artigo tem o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

ⁱⁱ cf. Presidência do Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da Presidência Conselho Europeu de Lisboa*. 23-24 de Março de 2000, p. 1.

ⁱⁱⁱ Para Moacir Gadotti, 2000, p. 7, "A Escola Cidadã, de Paulo Freire, pretende impor-se, por um lado, ao projecto neoliberal de educação, hegemónico e baseado na ética de mercado, e por outro a uma educação burocrática sustentada na «estadolatria»".

^{iv} O conceito de transferência pode ser perspectivado como a "actualização da realidade do inconsciente, do Outro que constitui o sujeito enquanto rede de significações que orientem o seu desejo." (Coutinho & Rocha, 2007:74).

^v Para Maria Cristina Kupfer (2001:117/118), "Quando o nosso âmbito é o dos grandes recortes, quando temos, de um lado, a psicanálise entendida não apenas como um corpo teórico, mas nela incluídos cem anos de práticas, análises, movimentos institucionais e, de outro, a educação entendida como um conjunto de discursos sociais em circulação também há cem anos, então teremos que afirmar que a psicanálise – teoria e prática – mudou o mundo da educação."