

## PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA À PEDAGOGIA MODERNA

Renato Izidoro da Silva\*

**Resumo:** *Este trabalho tem por fim contribuir, por um viés da crítica psicanalítica, com as reflexões em torno da educação moderna mediada pelas práticas pedagógicas pensadas no ramo das ciências modernas. Para tanto, a discussão a seguir não irá focar possíveis ou impossíveis contribuições que a psicanálise possa vir oferecer às metodologias pedagógicas. Diferentemente, proponho elaborar uma crítica psicanalítica em relação à pedagogia pelas vias que envolvem o desejo e a ética de uma e de outra no sentido de alimentar possibilidades para uma educação que se afaste das violências simbólicas cometidas até então pelas ideologias filosóficas transcritas na prática pela pedagogia.*

**Palavras-chave:** Pedagogia, Educação, Psicanálise, Ética e Desejo.

### INTRODUÇÃO

A civilização europeia viveu entre os anos de 1300 e 1650 um movimento artístico, científico, filosófico e literário chamado Renascimento, pois tal animação pretendia fazer renascer o espírito greco-romano, que na visão de alguns homens da época tal espírito teria sido desvirtuado quando não sucumbido pela Idade Média. Nas bases dessa agitação transformadora de valores humanos temos o Humanismo, que em um sentido amplo, pode ser entendido como a valorização do homem e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da Idade Média.

Temos aí o início da caminhada humana à modernidade – encarada tanto como realidade quanto como ilusão. Trata-se de uma trajetória que após os Seiscentos de René Descartes vai fortalecendo a espirituosidade racional, crítica, científica e individual do ser humano proposta pelo Humanismo e pelo Renascimento, atingindo seu cume no século XVIII (século das luzes) com o chamado Iluminismo, considerado ponto histórico onde se marca a consolidação dos alicerces conceituais para se erguer o homem de espírito moderno. Não se esquecendo que, concomitante a isso, temos o que podemos chamar de um desencadeamento realmente material do Iluminismo no processo de formação do Estado (do absolutista ao republicano), da Revolução Econômica e Industrial e a Revolução Francesa, que é datada de 1789.

O curioso dessa história é pensar que o nó górdio medieval acusado pelos novos homens de aprisionar e violentar as possibilidades do sujeito advir enquanto ser criador e produtor da própria existência ficou ainda mais cego com a tentativa iluminista de desatá-lo, pois o novo pensamento pretenso à liberdade, à fraternidade e à igualdade, que nas palavras de Kant seria a saída do homem da sua menoridade marcada pela dependência intelectual rumo a maioridade autônoma do Iluminismo<sup>1</sup>, acabou por seqüestrar o *sujeito* levando-o a um mundo cujas possibilidades subjetivas foram capturadas por uma grande rede de poderes e saberes, táticas e estratégias de controle onde a pedagogia é central em tal agenciamento disciplinar.

---

\* Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina – UEL e mestrando pelo PPGE – FACED, vinculado à linha de pesquisa *Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica*. Universidade Federal da Bahia. Bolsista da: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Brasil. e-mail.: [reizidorobr@yahoo.com.br](mailto:reizidorobr@yahoo.com.br).

<sup>1</sup> Kant realiza tal afirmação em seu *A paz perpétua e outros opúsculos*, de 1784 no capítulo denominado *Resposta à pergunta: que é o iluminismo?*

O câmbio social, político, cultural, psicológico e antropológico se estende ainda a inúmeros campos da vida humana: geográfico, econômico, ideológico, médico, religioso e educacional. Referente a esta última nasce uma pedagogia como ciência; saber que passará a cuidar da formação do espírito humano e seu comportamento através do controle racional do corpo e da mente em prol do novo homem, marcado pelo dever-ser da civilidade. Dessa forma, o mundo moderno é atravessado por uma profunda ambigüidade: deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo e controle violentos tanto na expressão simbólica quanto na material referente aos comportamentos corporais. (CAMBI, 1999, p.199).

Sendo assim, acompanho a *psicanálise* em sua freudiana e lacaniana crítica à modernidade formulando uma análise crítica das práticas pedagógicas modernas cuja inclinação, desde seu início, foi em direção a uma certa homogeneização das subjetividades, assim como poderemos ver mais à frente na teoria de Kant sobre a *pedagogia*. Dessa forma, afirmo a *psicanálise* como uma possível prática que destoa do discurso moderno pedagógico, mas que opera junto ao pensamento contemporâneo na medida em que prefere a diferença à homogeneidade subjetiva dos sujeitos.

Para tanto, lanço-me a discutir o *desejo* e a *ética* da *pedagogia* que está em jogo no processo educativo que implica o *desejo* do educando. Assim como é o *desejo* e a *ética* da *psicanálise* que está em jogo em toda análise quando implica *desejo* e *ética* do analisando. Por conseguinte, se formos ousar perspectivar a *pedagogia* por um viés psicanalítico temos que realizar tal tarefa levando nossas reflexões ao âmbito do *desejo* e da *ética*.

## INTRODUÇÃO AO DESEJO DA PEDAGOGIA NA MODERNIDADE

Para Freud, a educação é necessariamente movida por ideais que se articulam as necessidades do presente; todavia, acompanhada por algo que lhe impede de atingir tais idealizações, o *inconsciente*. Contudo, dizer que a educação é algo da ordem do impossível creio que seja uma arbitrariedade desnecessária, pois o conceito de *civilização* pressupõe a fatídica necessidade de um exercício educativo por parte dos seres. Assim sendo, creio que seja mais cuidadoso falar de um impossível em relação ao *ideal* que se quer atingir por meio da educação, o qual pressupõe um humano ideal que se crê atingir por métodos ideais de educação.

Por conseguinte, o problema não estaria na educação e nos ideais humanos em geral, mas nos agenciamentos que buscariam cumprir tal ideal educacional moderno, qual seja, fazer a civilização atingir um estado de absoluta ausência de mal-estar – tensões psíquicas –, como se todos os desejos pudessem confluir absolutamente. Cambi (1999, p. 343), por exemplo, em sua *História da pedagogia*, realiza um trabalho analítico e interpretativo da história da pedagogia desde o mundo antigo até os nossos tempos. Ao passar pela *educação moderna*, lembra que no século XIX a pedagogia teria atingido o cume de suas pretensões modernas. Para ele, a pedagogia afirma-se como setor-chave do controle social, cuja expressão mais central é a prática consciente e racional da disciplina pedagógica, segundo o autor, bem mapeada por Foucault em seu *Vigiar e punir*.

Desse modo, apresento um ponto de ancoragem epistemológica para que possamos continuar. Destarte, Foucault pode sugerir uma menção deslocada do cerne deste trabalho, mas que curiosamente se faz pertinente na medida em que assim podemos recheiar a crítica freudiana sobre a educação, cuja falta se localiza no fato de Freud não ter se ocupado de críticas profundas à prática educativa na modernidade especificamente exercitada pela *pedagogia*. Mais claramente, Freud não trabalhou na acepção de localizar a *educação moderna* na ordem *política* e *científica*.

Foucault nos ajudará neste momento no deslocamento da *psicanálise* do lugar dos puros simbolismos que contemporaneamente foi colocada para o lugar onde os discursos são muito

insuficientes para efetivar um processo de subjetivação. É necessário trazer a psicanálise de volta ao real e à realidade e para fora do grande modelo hodierno da língua e dos signos. Diz Foucault que “a historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística”. (FOUCAULT, 1979, p. 5).

Contudo, não será neste artigo que detalharei as táticas e estratégias das *práticas pedagógicas*, assim como fez Foucault com a medicina, a psiquiatria e as prisões, pois, de certa forma, o já citado Cambi já teria bem iniciado este trabalho. Sendo assim, operarei com os discursos filosóficos da modernidade sempre lembrando que em hipótese alguma são discursos sem prática; discursos que morreram na teoria sem nunca terem sido forjados e encarnados. Ou seja, trata-se de palavras vivas que se fizeram encarnar por estratégias e táticas educacionais investidas pela pedagogia.

Deste modo, para poder persistir na composição deste trabalho, deixo claro que não seguirei doravante com Foucault. Todavia, com sua ajuda podemos localizar por alguns instantes a *pedagogia* justamente no lugar das estratégias e táticas que o discurso moderno empregou sobre a sociedade. Mais nomeadamente, estamos coligando a *pedagogia* ao discurso filosófico da modernidade que é embebido por aquilo que chamaremos aqui por *desejo de modernidade*, expresso e exemplificado pelo *desejo da pedagogia* na filosofia de Kant e colocando-a sob uma crítica psicanalítica segundo a tese sobre a qual Lacan afirma que, ao criar a *psicanálise*, Freud teria deslocado o *sujeito* moderno de seu estatuto consciente para o estatuto do inconsciente. Mote este, onde acreditamos ser possível a *psicanálise* contribuir com a educação.

O termo *desejo de modernidade* significa dizer que a Modernidade se constituiu na busca por superação de todas as contradições e paradoxos que causam tensões na humanidade por meio de uma perspectiva de progresso no presente e em um futuro próximo. Mais além, buscando uma raiz lingüística encontrei que no português de Açores o termo *moderno* significa calmo, moderado, calado. Bem como, na região nordestes de Açores *moderno* vem significar *de cor clara, não intensa*. Sendo assim, podemos estar pensando que a própria palavra carrega o sentido do que aqui estou chamando de *desejo de modernidade*, já que posso também estar dizendo que tal *desejo* é desejo de calma, de estabilidade.

Articulando esse dado com a psicanálise, Lacan disse diversas vezes que, no final de contas, o *desejo* humano é *desejo de nada que possa ser nomeado*. (LACAN, 1985, p. 281). Tal idéia retoma o conceito de *Princípio do Nirvana* forjado por Freud, ao se contrapor à idéia comum de que o ser humano busca a sobrevivência por instinto natural, pois que, para ele, na verdade, o ser humano busca o apaziguamento das tensões, cuja representante-mor é a morte enquanto símbolo do descanso eterno.

Todavia, não pensemos aqui na morte real, mas sim, na promoção de seu sentido metafórico de descanso absoluto. Só assim será possível entender o *Princípio de Nirvana*, de Freud, e o *desejo de nada*, de Lacan. Por exemplo, em 1795, o filósofo Kant lançou um opúsculo que provocou um enorme sucesso junto ao público culto da sua época. Era um projeto que visava estabelecer uma paz perpétua entre os povos europeus, e depois espalhá-la pelo mundo inteiro. Tratou-se de um manifesto iluminista a favor do entendimento permanente entre os homens.

Historicamente, Kant retoma a idéia de conseguir a paz entre os povos através da formação de uma sociedade das nações. Percebam bem, eu disse: *a formação de uma sociedade das nações*. Claro está, e veremos mais à frente quando trabalhar a obra *Sobre a pedagogia*, de Kant, que o investimento sobre as sociedades vem no sentido de uma homogeneização e não de possibilidades de entendimentos. Como sabemos, a violência foi uma marca do movimento Iluminista que acabou por incentivar as práticas colonizadoras dos impérios europeus sobre outras civilizações em nome da construção de um mundo ideal, em nome da esperança na construção de um *Nirvana*.

É preciso ainda lembrar que ideais como os de Kant, muito comuns naquela época sedenta por paz e liberdade, não se limitaram ao contexto da erudição e da teoria. Na realidade, este trabalho não serve a outro propósito senão o de demonstrar a violência existente no discurso

filosófico moderno em nome da ilusão em algum estado de puro conforto, cuja efetivação se deu através das práticas pedagógicas. Como lembra muito bem Foucault, é

“preciso, em primeiro lugar, afastar uma tese muito difundida, segundo a qual o poder nas sociedades burguesas e capitalistas teria negado a realidade do corpo em proveito da alma, da consciência, da idealidade. Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder...” (FOUCAULT, 1979, p. 147).

Como se tem anunciado por muitos trabalhos que prezam pela discussão em torno da diferença, a violência e a vontade de domínio nascem justamente da não aceitação da diversidade subjetiva e cultural. O sonho de uma sociedade única e hegemônica através da educação se caracteriza como uma violenta luta contra as diferenças e particularidades de sujeitos singulares e coletivos. Nas palavras de Cambi (1999, p. 411) essas “características tornam a educação socialmente crucial, quase como meio soberano para promover uma sociedade equilibrada e orgânica, aberta para operar um constante progresso entendido como desenvolvimento racional e como unificação da coletividade, como nos desejos da ideologia burguesa progressista”.

## ÉTICA E DESEJO NA CRÍTICA DA PSICANÁLISE SOBRE A PEDAGOGIA

Pensemos que *ética* e *desejo* só existem mediante a existência da vida no contexto das instâncias do *simbólico*, do *imaginário* e do *real*, os quais marcam uma série de processos e formações psíquicas que culminam no nascimento e nas vivências do *sujeito*. Por conseguinte, matizado pelos ensinamentos conceituais da psicanálise, aponto que o *sujeito* vive as dimensões da *ética* e do *desejo* quando tem de lidar com as três *instâncias* citadas. Num sentido mais restrito, que é o caso deste trabalho, pensemos na relação que o *analista* e o *professor* estabelecem com o *sujeito*, a *ética* e o *desejo*.

Neste sentido, cabe lembrar que a crítica psicanalítica de Lacan é dirigida sobre tantas outras psicanálises, tais como a de Melaine Klein e Anna Freud, que atingem justamente a concepção de que o processo analítico se dá em termos intersubjetivos e pedagógicos. Para Lacan, é o sujeito do analisando que única e exclusivamente deve estar em pauta no contexto analítico. O que não descarta a dificuldade de se colocar isso em prática, pois é o *desejo da psicanálise* que deu abertura a tal possibilidade clínica.<sup>2</sup>

O que é o *desejo do analista*? Não se deve confundir o *desejo do analista* com o desejo de ser analista, nem com o desejo de um analista em particular, com nome e sobrenome. No seminário 8 *A transferência*, Lacan assinala onde se estabelece esse desejo do analista. Diz: “é um desejo mais forte, é um *desejo de morte*”, que significa que existe uma dimensão desiderativa do analista presente no fato de se propor a tolerar um lugar semelhante. Está em jogo algo mais importante que atender o desejo do outro. (HARARI, 1990, p. 42). Sobre o fato de que o outro e o *sujeito* não são o mesmo, mas sim, separados, e que, portanto, se tem a concepção de que o *sujeito* é constituído a partir de um outro; o *sujeito* não passa de “um inconsciente”<sup>3</sup> que se encontra e se constrói em suas posições em relação a tudo isso que está no mundo e em seu corpo: a *civilização* e o *real*. Se o analista atender ao desejo do outro, seu ou do analisando,

<sup>2</sup> Esta temática é tão importante em psicanálise, principalmente concernente aos estudos de Lacan, pois o objeto de crítica deste, e assim, o início de suas reflexões no seminário focaliza um trajeto que a psicanálise vinha tomando em suas práticas. Este trajeto estava se “desviando” das questões que afligem o *sujeito* em direção às considerações acerca do *eu*.

<sup>3</sup> Como diz Moutapha Safouan (1970) o sujeito do inconsciente é justamente aquele que não sabe. Ou melhor, o inconsciente nasce da fenda que se abre por causa do não saber do sujeito. Por isso, sujeito do inconsciente.

teremos, na análise, dois *sujeitos* assujeitados, sucumbidos, sem saberem onde se encontram com seus desejos.

Por isso, o desejo do analista é um desejo da morte, posição que vai contra a alteridade do desejo da pedagogia que se inclina para o *Nirvana*. O desejo do analista é da morte porque é um desejo de querer saber acerca do sentido da existência, que é, sem sentido, sem fundamento divino, ao invés de esperar a morte enquanto metáfora da paz perpétua. O ser simplesmente nasce. Não há explicação! Devido a essa condição desamparada, ou seja, de um nascimento sem outro precedente que não seja o desejo de dois sujeitos, o ser encontra nesta investigação, uma *falta de ser*.

Ora, há algo que não se explica. O que? A própria existência. Ele está em busca dessa resposta acerca de sua existência, em busca do motivo original que fez ele estar ali em tal local e momento, pois ele não tem essa resposta, e ninguém tem, nem mesmo o Mestre com seu discurso religioso ou científico, no máximo este pode oferecer alguns sentidos temporais e esgotáveis. Em psicanálise, os sentidos do sujeito não estão escravizados pela razão científica. Na verdade, ele acaba encontrando em análise alguns sentidos ontológicos muito particulares de sua existência, mas que, ao saber, pode escolher e construir outros sentidos.<sup>4</sup>

O *desejo da pedagogia* surge como *ideais fálicos* que implicam na constituição do *sujeito*, porém, que não o sustenta absolutamente tal como promete. Tal como se articulou à promessa iluminista de que o conhecimento racional e científico poderia apaziguar necessidade, demanda e angústia dos homens por intermédio da criação de uma realidade ideológica e material. Já o conceito lacaniano do desejo, por exemplo, identifica este como sendo irreduzível à necessidade e à demanda, cujo objeto não é um objeto real, como na necessidade, mas um objeto incompleto ou inexistente e que nasce além da demanda, lá onde existe o registro de uma falta na satisfação da necessidade.

Harari costuma dizer que quando se é psicanalista, se o é às vezes. É que se trata de um lugar – enquanto prática do Real – impossível. Não se pode sustentá-lo todo o tempo, o que significaria atender a demanda, e é justamente pelos desfalecimentos e pelo retorno a esse lugar, que o mesmo pode existir. O analista que acredita todo o tempo que o é, poderia afirmar que está apegado a uma crença do tipo paranóide – um ideal fálico eu diria –, devido à questão megalômana em que se pode reconhecê-lo, e a correspondente certeza na identidade com relação a si mesmo, podendo desembocar numa paralisia em relação ao trabalho de produção e criação da existência marcada por identidades incompletas; em devir pela diferença. (HARARI, 1990, p. 43)

Recorrendo a André Lalande em seu *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*, a fim de sacar às nossas vistas o caráter fortemente científico da *pedagogia*, encontrei a seguinte consideração que nos servirá apenas como uma base para outras considerações:

“Littré, cingindo-se à etimologia, definia esta palavra: ‘Educação moral das crianças’. H. Marion (*Dict. De pédagogie de Buisson*, 1<sup>o</sup> edição, sub V) criticou esta fórmula fazendo notar: 1<sup>o</sup>, que a pedagogia é diferente da educação e mesmo da arte empírica e espontânea de um bom educador; 2<sup>o</sup>, que a pedagogia concerne ao corpo e à inteligência, assim como à moralidade. Propõe-se, portanto, defini-la: ‘Ciência da educação, tanto física como intelectual e moral’ (2238<sup>a</sup>.) Ela deve, diz ele, recolher e basear-se em todos os dados positivos da

---

<sup>4</sup> Quinet resume muito bem esta questão ao levá-la para um contexto dos resultados de uma psicanálise: “Quando o sujeito chega ao final de análise, ele se depara com o ponto de inconsistência do Outro, lá onde o Outro não responde, deixando o sujeito sem recurso, pois sabe que do Outro não virá qualquer salvação. O Outro não responde porque não existe e o sujeito se vê diante da solidão originária, do desamparo. Nesse ponto de inconsistência do Outro, em que o sentido se perde, e o apelo se esgota, o sintoma perde também o seu endereçamento ao Outro e aí se reduz a um todo de real. (QUINET, 2005)

fisiologia, da psicologia, da história, que dizem respeito à natureza das crianças”. (LALANDE, 1996, p.799).<sup>5</sup>

Diferentemente da *psicanálise*, a *pedagogia*, por meio de seu representante, o *professor*, não questiona o *sujeito* diretamente. Ela utiliza artifícios externos ao *sujeito* como os conhecimentos produzidos pelas diversas ciências modernas como a psicologia, a fisiologia, a física, a química e assim por diante. Portanto, o *sujeito da ciência* não fala, na verdade ele é impedido de falar, e quando se atreve não lhe dão ouvidos ou tamponam-lhe a boca. Ou seja, quando a *pedagogia* não dá conta de uma relação direta com o *sujeito* ela recorre à suas companheiras de modernidade tais como a *psiquiatria*, a *medicina*, a *sociologia*, *psicologia* e a *psicanálise*.

A *educação moderna* do projeto iluminista proferiu suas ações através de seus mecanismos institucionais, sendo que o principal foi e continua sendo a Escola, que por medidas autoritárias foram sendo instaladas em todo o mundo, levando os novos ideais para os “selvagens”, ignorando a diversidade entre as culturas existentes antes das empreitadas cristãs medievais e coloniais no período moderno. O fato é que a modernidade funda um *sujeito* que não pode falar em sua língua, pois é visto como sendo desprovido de espírito e subjetividade. Kant, em sua concepção de educação, diz que as coisas devem ser apresentadas às crianças de tal modo que as cumpram por inclinação, o que é bom em muitos casos; entretanto, muitas coisas devem ser-lhes prescritas como dever. Isso lhes será utilíssimo, a seguir, por toda a vida. (KANT, 2004, p. 78).

Há muitas coisas que devem ser prescritas às crianças. Isso ocorre em toda e qualquer civilização cultural cujo simbólico é *a priori*. Todavia, o que temos com a modernidade não são essas prescrições simbólicas *a priori*. Neste caso, os princípios morais são *a posteriori*. O iluminismo quando parte da premissa de que todos são iguais permite que se tome como parâmetro de igualdade um certo tipo homem, que podemos chamar equivocadamente, por causa da perspectiva generalizante, de europeu. Sendo assim, não significa que todos os povos são iguais, mas sim, de que todos os povos devem ser iguais aos modernos em cada detalhe.<sup>6</sup>

Vejam os a continuação da citação anterior. Kant segue afirmando na mesma passagem que tais ensinamentos prescritos serão utilíssimos, a seguir, por toda a vida. No pagamento de impostos, no exercício da profissão e em muitos outros casos, só nos pode guiar o dever, não a inclinação. Supondo-se que a criança não entenda o dever, melhor assim; e, supondo-se que algo seja dever dela, por ser criança, ela verá que é seu dever como ser humano, ainda que mais dificilmente. Se chegar a compreender também isso, o que só é possível com o passar dos anos, sua obediência será ainda mais perfeita. (KANT, 2004, p. 78).

---

<sup>5</sup> Para elaborar uma metáfora, vejo que tal relação se assemelha ao caso de uma senhora que certa feita foi pedir conselhos a Freud sobre como deveria ser a educação de seu filho, cuja resposta de Freud foi a de que não se preocupasse, pois fizesse o que fizesse, *o faria mal*. Com efeito, a senhora não é a *educação*, mas sim a metáfora da *pedagogia*, que passou a pedir conselhos à *psicanálise*, assim como vem pedindo às diversas práticas de caráter científico como a psiquiatria, a medicina, a psicologia, a sociologia etc., para atingir seu ideal motivado por seus próprios desejos. Concernente a esse caso Harari diz que a resposta de Freud não fez notar que fizesse o que fizesse *lhe faria mal*; só disse que *o faria mal*. Ou seja, não consiste no prejuízo do garoto, mas sim no fato de que a senhora, ao assumir a tarefa de educar com ou sem normas científicas, a verdade seria que seu desejo é quem iria lhe guiar, enquanto que as normas induziriam um gozo velado. (HARARI, 1990, p. 147.)

<sup>6</sup> Por diversas vezes enganamo-nos em pensar que as investidas homogeneizadora da modernidade se deram em níveis macroestruturais, contudo, Cambi diz que “o mundo moderno se organiza, sobretudo, em torno dos processos de civilização (Elias), de racionalização (Weber), de institucionalização (Foucault) da vida social no seu conjunto, dando lugar a um estilo de vida radicalmente novo. Nele se afirmam comportamentos de autocontrole e de conformidade a modelos de “boas maneiras”, que revelam o nascimento de uma nova sensibilidade social e de uma convivência que redescreve cada âmbito de ação do sujeito (desde assoar o nariz – com o uso do lenço – até estar à mesa – com o uso do garfo) censurando comportamentos... (CAMBI, 1999, p. 200).

Novamente tenho que manifestar meu acordo em relação a Kant, entretanto, temos que perceber, e foi algo que os “colonizadores iluministas” perceberam, é que Kant está falando do homem em geral e que em toda e qualquer cultura isso irá ocorrer. Porém, há um outro aspecto; Kant opera com exemplos de sua cultura, ou seja, os índios não pagavam impostos – ou pelos menos não se tratava dos mesmos impostos – tais como os europeus. Visto que, uma coisa é dizer que as crianças devem ser educadas conforme a cultura e munidas de todos os conhecimentos relacionados à melhora da sobrevivência de seu povo. Outra situação é pensar que sinônimo de cultura é cultura postulada pela modernidade iluminista, e que todo conhecimento é conhecimento científico.

Destarte, a *pedagogia* não opera com uma educação, mas sim, com uma reeducação, já que as crianças ingressam à escola com uma carga considerável de conhecimentos acerca de sua existência, de modo que possuem um modo particular de falar e sentir provindo de uma cultura anterior a escolar. Mas, a escola através da *pedagogia* tenta cumprir com aquilo que sempre se propôs; reeducar as crianças. Ensinar-lhes uma nova gramática, uma nova geografia e uma nova história, tanto no que concerne às formas de se realizar tal feito quanto em relação aos conteúdos valorativos.

Em suma, o *desejo da pedagogia* não é o mesmo que o *desejo da psicanálise*. A primeira deseja inculcar um saber, a segunda deseja que um *saber* seja sacado através da fala do *sujeito* singular na prática da diferença. De fato, são duas perspectivas antagônicas e não complementares. Não posso propor a “melhora” da *pedagogia moderna* por meio de uma reflexão psicanalítica porque esta não propõe a existência de ideais absolutistas a serem atingidos. Condição que, digamos, convida o *sujeito* a produzir um saber próprio.

Mas, como falar em saber próprio num tempo onde a verdade está nas mãos da ciência sem a qual a *pedagogia* não se autoriza falar? Mais ainda, como produzir um saber particular e assim poder socializá-lo em um tempo onde o que vale são dizeres pautados em argumentos de autoridades que dão a ilusão de identidades plenas? Ora, o *sujeito* quando vê o sentido de seu desamparo, passa a criar e produzir um saber próprio. Todavia, o contexto social da modernidade não quer muito saber sobre o que “qualquer um” pensa sobre a existência. O *sujeito da pedagogia* é um ser dependente só autorizado a falar por meio dos dizeres da *ciência*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que a problemática que vem se desenvolvendo desde os tempos de Freud, ao desejar relacionar os saberes da *psicanálise* às *práticas e teorias pedagógicas*, até então não foi pensada fora da perspectiva *pedagógica moderna* surgida da demanda por controle e exatidão sobre as ações do *sujeito* posto na posição de *objeto*. Assentada em solo científico a *pedagogia* recorre à *psicanálise* na tentativa de retirar o *sujeito* das cenas de produção de saberes que visa elaborar seu desamparo. Sendo assim, a *psicanálise* acaba por ser retirada de seu campo ético, pois é fixada na mesma posição em que, por exemplo, se coloca a psiquiatria, a medicina, a psicologia, etc., que se oferecem como soluções do problema da existência. A ciência atola o *sujeito* na posição daquele que nada sabe acerca de si e do mundo, enquanto a *psicanálise* deseja saber acerca do possível saber do *sujeito* calado. Portanto, pensar em uma relação entre *psicanálise* e *pedagogia* nesses termos é impossível. São *éticas* e *desejos* que se anulam. Entretanto, este ensaio marca o início de uma propositura indicadora de que a *psicanálise* pode contribuir com a educação, se esta partir da idéia de que, segundo Lacan, (1998 p. 807–842) o *sujeito* subverte sua posição frente ao Outro na medida em que o percebe castrado, o que poderá levá-lo a desconstruir a *pedagogia* no advento de uma outra perspectiva educacional onde o *sujeito* possa falar sobre os saberes científicos, ao invés de ser falado por eles.

O mundo dominado pelo discurso e prática científicos reduz o *sujeito* à condição de objeto de conhecimento. Mais ainda, a ciência moderna tentou crer que o *sujeito* e o *Real* estão

sob a lógica de causa e efeito, sendo que, a partir daí, concebe-se uma visão sistêmica da qual bastaria mapear todas as variáveis tal como na tradição da física e da *Física social* positivista de Comte se aventuraram. Da mesma forma, a *pedagogia* assentada senão no *status de ciência da educação*, então, quem sabe, na busca dele visa seguir o mesmo modelo. O da busca incessante e infinita pelo controle de todas as forças, de todas as variáveis que constitui seu *sujeito*, o aluno, aquele que além de *sem luz*, também nesse caso, é *sem voz*, de modo que, desde a mais tenra infância escolar aprendemos a diferenciar os *animados* dos *inanimados*, estes, *os objetos mudos*, cujo ideal da ciência vinculado é de reduzi-los “ao que se pode fechar e atar num sistema de interação de forças”. (LACAN, 1996, p. 224).

Sem temer um equívoco ou tropeço, o *desejo da pedagogia*, ou se quiserem, sua objetivação no espírito daquilo que veio a se chamar professor, sim, nossos professores primários que reclamam de nossa indisciplina e de nossa “burrice” em relação à “grandeza da modernidade”, configura-se nas ações de controle. Para tanto, aclama o professor desesperado:

*Ah! Que maravilha seria se eu fosse detentor de uma poção mágica que fizesse com que todos permanecessem parados, calados e desejosos de minhas palavras! Por exemplo, na ciência, o sujeito não é finalmente mantido a não ser no plano da consciência, porque o sujeito na ciência é no fundo o cientista. É aquele que possui o sistema da ciência que mantém a dimensão do sujeito. É o sujeito, na medida em que é o reflexo, o espelho, o suporte do mundo objetual. Freud, pelo contrário, mostra-nos que há no sujeito humano algo que fala, que fala no pleno sentido da palavra, quer dizer, algo que mente, em conhecimento de causa, e independentemente do que traz a consciência. É – no sentido evidente, imposto e experimental, do termo – reintegrar a dimensão do sujeito. (LACAN, 1996, p. 225).*

Para concluir, é necessário articular tudo isso que foi concentrado no parágrafo anterior referente à idéia principal deste escrito com o aspecto mais importante da psicanálise, isto é, sua perspectiva clínica. Destarte, conceber a *subversão do sujeito* nestes termos é o mesmo que conceber seu nascimento não no sentido de sua época na história da ciência ou da filosofia, mas em seu nascimento representado no cotidiano de cada criança enquanto *sujeito nascente*. A *subversão do sujeito* se dá quando este sai da condição de objeto do Outro para a de falante no campo deste, a linguagem. Isso só é possível, por incrível que pareça, não pelo viés do acerto racional, da completude, da retidão de um querer centrado em uma moral humana acerca do bem e do destino humano de ser grande e absoluto. A *subversão* ocorre no tropeço em relação à condição de objeto, quando não mais se consegue sustentar tal posição de objeto fálico que tenta satisfazer a humanidade. O *sujeito* passa a falar justamente quando falha em direção à demanda do Outro. Nasce o *sujeito*, nasce o *desejo* no lugar da falta, de algo não realizado, diante de um desconforto.

Na escola o *sujeito* subverte-se ao mundo da linguagem todos os dias, em todos os seus tropeços que a *pedagogia* tenta concertar ou mascarar. Por mais estranho que possa parecer, o *sujeito* fala, subverte-se ao mundo humano apesar da *pedagogia*. Todos os dias são presenciados *crianças escolares sem luz* aquém do *desejo da pedagogia*, aquém do *desejo da modernidade*, justamente, advindo à condição de *sujeitos de desejo e de linguagem*, para além do ideal de *objeto da ciência* cuja característica principal é o de ser totalmente manipulável. Ora, nem mesmo a argila do artesanato é um objeto absoluto.

Nenhum vaso de barro é igual ao outro, por mais que a contínua revolução industrial tente ajustar suas máquinas e funcionário aos ideais de perfeição ou ao *conceito* kantiano. Por conseguinte, conceber o *sujeito* por essas vias pode ser um exercício dialético sobre muitos conceitos que estão aí nos formatam. Trata-se de vivenciar o *sujeito* deslocado de qualquer parâmetro dicotômico que varia entre os entendimentos do eu e seus ideais: o *fracasso* e o *sucesso*, o *afinado* e o *desafinado*, o *certo* e o *errado*, a *harmonia* e a *desarmonia*. Mais além

proponho uma certa via por onde o *sujeito*, aos olhos daqueles que educam, possa advir em sua diferença falante no campo do Outro, da *Lei*, da linguagem, ao invés de permanecer em sua mortificante condição de *objeto pedagógico*.

## REFERÊNCIA

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

FERRETI, Maria C. G. **O infantil: Lacan e a modernidade**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11º ed. Rio de Janeiro. Graal, 1979.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1976. V. XVIII.**

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. V. XXI.

HARARI, Roberto. **Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan**. Trad. Marta M. Okamoto, Luiz Gonzaga B. Filho. Campinas, SP. Papyrus, 1990.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa. Edições 70, s/d.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 4º ed. Piracicaba. Ed. UNIMEP, 2004.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**: livro 2. Trad.: Marie Christine Lasnik Penot; e Antonio Quinet de Andrade. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1985.

\_\_\_\_\_. **A transferência**: livro 8. Trad.: de Dulce Duque Estrada. Revisão de Romildo do Rego Barros. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1992.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

QUINET, A. **O estilo, o analista e a Escola**. [www.geocites.com](http://www.geocites.com), 2005.

SAFOUAN, Moustafa. **Estruturalismo e psicanálise**. São Paulo. Cultrix, 1970.