

O sujeito, o saber e as práticas educativas

Eloisa Helena Santos¹
Margareth Diniz²

Resumo

O texto pretende explorar as concepções de saber e de sujeito nos campos da Sociologia e da Psicanálise, a partir de Freud e Lacan e de autores como Bernard Charlot e Jackie Beillerot apontando possibilidades de relações entre elas. Pensamos que cada concepção de saber supõe uma de sujeito e que as diferentes maneiras de articulá-las geram diferentes práticas educativas. Está estruturado em quatro partes. Começaremos por esboçar a problemática que envolve os conceitos de sujeito e de saber tomando os campos da Filosofia, da Sociologia e da Psicanálise. No momento seguinte, abordaremos a discussão em torno da relação que um sujeito estabelece com o saber. Finalmente, procuraremos apontar alguns desdobramentos nas práticas educativas.

Palavras-chave: sujeito, saber, relação do sujeito com o saber, práticas educativas.

Resumé

Le texte présente les conceptions de savoir et de sujet dans la sociologie et la psychanalyse, d'après Freud et Lacan et d'auteurs comme Bernard Charlot et Jackie Beillerot, en signalant les possibilités de rapports entre elles. Nous pensons que à chaque conception de savoir correspond une autre de sujet et que les différentes façons de les articuler créent différentes pratiques éducatives. Il contient quatre parties. D'abord, nous présentons une discussion autour des concepts de sujet et de savoir dans la philosophie, la sociologie et la psychanalyse. Ensuite, la discussion autour du rapport au savoir. Pour conclure, nous les plaçons dans les pratiques éducatives.

Mots-clés: sujet, savoir, rapport au savoir, pratiques éducatives.

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFMG.

² Doutoranda do Programa de pós-Graduação da FAE/UFMG.



Abstract

Through this text, we intend to explore the conceptions of knowledge and subject in the areas of Sociology and Psychoanalysis, emphasizing the phenomenon of education, having the authors... as the starting point of our discussion. Besides, we also intend to analyse how these conceptions of knowledge relate themselves to those of the subject. In our opinion for each conception of knowledge there is a conception of subject and these different conceptions generate different actings in the process of teaching-learning. This consists of four parts. We will begin by giving an outline of the problem which involves the concepts of subject and knowledge, taking as the basis for this, the areas of Philosophy, Sociology and Psychoanalysis. Soon after, we will approach the discussion related to the relationship the subject establishes with knowledge. Finally, we will make an effort to point out how this unfolds itself into the educational practices.

Keywords: subject, knowledge, relationship between subject and knowledge, educational practices.

Sobre o sujeito

De acordo com KEMP (1994), o estudo da problemática do sujeito na Filosofia se inicia com Descartes, no início do século XVII. O discurso filosófico anterior a Descartes, no que diz respeito ao tema, está envolvido especialmente com o problema da substância. A subjetividade ainda não se tinha constituído como problema para a Filosofia. Descartes, ao afirmar a primazia da razão em detrimento das determinações metafísicas, inaugura o tema da subjetividade dentro da Filosofia. Para o pensador, o início de todo conhecimento era o eu individual, pois essa era a única coisa em que uma pessoa podia confiar como fonte de conhecimento: a certeza do *cogito*, diante da incerteza com relação à realidade do mundo objetivo. A certeza do cogito continuou inabalável na filosofia moderna: a consciência é o absoluto³.

No campo da Sociologia, Bernard Charlot (2000) afirma que esta se construiu separando-se das teorias do sujeito. O autor faz um pequeno percurso para demonstrar que tanto Durkeim quanto Bourdieu e Dubet incorreram nesse erro: quiseram dispensar o sujeito. Para Charlot, a noção de “representações coletivas” permitirá a Durkeim pensar os fenômenos psíquicos sem referência a um sujeito. Com Pierre Bourdieu, por sua vez, pode-se excluir os sujeitos sem contudo eliminar os agentes uma vez que os indivíduos são “dotados de um senso prático do que deve ser feito em uma situação dada”. Os indivíduos agem em função de disposições psíquicas que foram socialmente estruturadas: seu *habitus*, entendido como um conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis, princípios de classificação, de visão, de divisão, de gostos, além de outros. O *habitus* é como uma segunda natureza, uma natureza cultivada em contraposição à idéia de uma natureza humana. Já para Dubet, abordar o sujeito seria uma espécie de traição do empreendimento sociológico, portanto, o autor tem o cuidado de negar ao sujeito qualquer realidade que não seja a social e toma como objeto de estudo não o sujeito, mas a subjetivação.

Podemos até aqui afirmar que tanto na Filosofia cartesiana que instaura um sujeito, identificado com a consciência e situado no lugar da verdade e do conhecimento, quanto na Sociologia em que o social coincide com o psíquico, anulando a perspectiva de que o psíquico tenha leis próprias de organização e funcionamento, permanece um entendimento de que a subjetividade está colocada apenas no plano da consciência entendida como razão.

E a Educação, como tem pensado o sujeito? Ao falarmos em “educação” é quase automático falarmos em “criança”, pois a proposta educativa que faz com que a escola ganhe a importância de continuidade do lar, visa a produzir “adultos convenientes” aos ideais da sociedade que eles constituem.

Através dos trabalhos de Philippe Ariès, sabemos que a representação de infância como uma idade da vida marcada por uma natureza a ser “corrigida” pelo adulto está presente desde a Antigüidade e vem se estendendo no tempo, sempre na perspectiva de uma incompletude da criança, fortalecendo a crença

³ KEMP, Valéria Heloísa. Considerações sobre o sujeito em Lacan, BH, FAFICH -UFMG. 1994.

de que é o adulto que sabe o que é bom para ela. Essas representações enfatizam, ainda, desde a imaturidade biológica até a necessidade de se "corrigir" os defeitos do desenvolvimento "natural" da criança. São esses os eixos em torno do qual se sustenta o discurso científico sobre a criança e aqui podemos dizer que são eles os eixos que fundam também o discurso pedagógico sobre o sujeito.

Akerman (1998) assinala que o campo educativo usufrui dos discursos de diferentes áreas, tais como a medicina, a psicologia, o direito e a comunicação (principalmente a televisão), para compreender o sujeito. Segundo ele, todos esses discursos se ocupam do enquadramento objetivo e subjetivo do que deve ser uma criança e um adolescente. Na pedagogia, em uníssono, estes discursos homogeneizam a todos sob a rubrica geral de "alunos", e postulam que seu lugar é a escola. Aos professores, que passaram a ser os detentores do saber, cabe o repasse do conteúdo; dos estudantes passou a ser exigida, apenas, uma posição de subordinação, de onde deveriam absorver esse conteúdo, mirando-se no bom exemplo de comportamento moral encarnado pelo professor⁴.

Esse processo se produziu sustentado pelo desenvolvimento de técnicas que sempre visaram criar uma estrutura que pudesse operar com qualquer um e em qualquer lugar. A didática se encarregou de racionalizar, em geral, uma certa organização escolar e formas de transmissão sem questionar a arbitrariedade dessa organização, nem o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão, muito menos ainda a relação que cada sujeito estabelece com o saber. O que funda a concepção de sujeito no campo educativo é que este se traveste de objeto.

Se a infância não foi sempre reconhecida como tal e se essa época da vida é atualmente tão valorizada, isso se deve a inúmeros fatores, entre os quais é preciso destacar as exigências de escolarização no meio burguês. O discurso pedagógico apresenta-se como o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização moralizante dos conhecimentos - o repasse de regras e normas baseadas em valores morais - e à disciplinarização dos sujeitos. A posição de não falante da criança e a incapacidade do adolescente de responder pelo seu ato os colocam à mercê do que a cultura irá considerar para eles como a medida do ideal. É essa condição, inteiramente ligada ao campo da palavra, que cria as condições de possibilidade para que o tecido social possa tomá-los na posição de objetos da cultura. Na escola isso se mostra quando os professores supõem que educam a criança visando atingir a sua potencialidade de vir a ser, no futuro.

A essa concepção de infância, foram incorporadas teorias que explicavam o processo ensino-aprendizagem. A teoria behaviorista ou comportamentista

⁴ AKERMAN, Jacques. *Estratégias de segregação na infância e adolescência: problemas e impasses do encaminhamento para tratamento em instituições de saúde mental*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Psicologia Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. FAFICH-UFMG:1998.



fazia coincidir o sujeito com o objeto, quando postulava um caminho direto entre o estímulo aplicado e a resposta dada pelo sujeito, baseando-se no princípio de que esse sujeito era "uma cera mole", "uma *tábula rasa*", passível de uma modelagem de comportamentos através da manipulação de reforços. Posteriormente, as teorias inatistas postulavam que as possibilidades de conhecimento se deviam às estruturas pré-formadas no indivíduo, desconhecendo qualquer influência do meio externo no processo ensino-aprendizagem. Nas tentativas de superar o empirismo e o racionalismo presentes nas teorias anteriores, encontram-se as chamadas teorias sociointeracionistas que explicam a aprendizagem e o desenvolvimento como resultantes da ação recíproca e interatuantes dos sujeitos e dos objetos de conhecimento.

O que podemos assinalar é que o pressuposto comum entre elas é sempre a concepção de um sujeito do desenvolvimento, de uma suposta organização biológica prévia e a existência de um saber "universal" acerca desse sujeito definido *a priori*.

Com o aparecimento da Psicanálise freudiana, irrompe uma nova perspectiva que revoluciona o estudo da subjetividade e que mostra, justamente, que o sujeito não se confunde com o indivíduo. O ponto de partida da teoria do sujeito em Psicanálise, que podemos nomear como o "sujeito do inconsciente" é, sem dúvida, freudiano. Freud, ao introduzir o conceito de inconsciente, descentra o sujeito e subverte a concepção de subjetividade dominante nos séculos XVII e XVIII, que encontra na psicologia clássica, proposta pela filosofia cartesiana, sua principal referência teórica.

Cabia então à Psicanálise elaborar uma teoria do sujeito adequada à experiência freudiana, que demonstrasse esse descentramento, essa divisão, indicando, como Freud, que o 'eu não é senhor em sua própria casa', denunciando a ilusão da autonomia e independência da razão, elidindo qualquer pretensão de superioridade ainda alimentada pelo homem moderno. De acordo com Lacan (1985), ao produzir o conceito de inconsciente a Psicanálise opera uma inversão nessa idéia de que a subjetividade está posta apenas no plano da razão. Como conseqüência, ocorre a divisão da subjetividade que, a partir de então, não pode ser mais entendida como una, mas bipartida em sistemas: o inconsciente e o consciente. A razão é considerada apenas como um efeito de superfície em relação à luta interna que domina esses sistemas, e a consciência passa a ser vista como lugar do ocultamento, da ilusão, da distorção.

A divisão do sujeito vai produzir uma ruptura entre o dizer e o ser. Advém dessa concepção a inversão proposta por Lacan da máxima cartesiana: "penso onde não sou, sou onde não me penso". Isso muda a perspectiva cartesiana no que diz respeito à transparência do discurso e à unidade do ser que o sustenta. Na relação analítica, sobretudo, o sujeito é o que está em jogo enquanto relação de palavra, onde a verdade fala à revelia daquele que se pensa autor de seus propósitos.



Dessa forma, o sujeito está dividido em sujeito do enunciado e da enunciação. O sujeito do enunciado é aquele do discurso consciente que pode dizer "eu penso", "eu sou", porém figura aí apenas como representação de si mesmo e de sua verdade. O sujeito da enunciação é o sujeito do inconsciente, o sujeito na vertente de seu desejo, que é oculto de si mesmo pela dimensão da linguagem. O sujeito é concebido como estando implicado nas estruturas da linguagem, o que comporta dois aspectos: "tanto é pelo fato que a linguagem preexiste à entrada que o sujeito faz nela, quanto o sujeito, para falar, tem de "pedir emprestado à linguagem" seu suporte material, a letra". (Lacan, Escritos:225).

A ação significativa sobre o corpo resulta em uma singular imbricação que a Psicanálise considera como sendo seu sujeito. Essa escritura constitutiva, composta pelo que Freud chamou de representações e pulsões, impõe um limite na possibilidade de o sujeito vir a ser qualquer outra coisa ao fixar seu modo de gozo, sua maneira de viver. O trabalho da análise, apoiando-se na associação livre, isto é, no convite a um trabalho de suspensão das determinações significantes e das satisfações pulsionais, dirige seus esforços no sentido de o sujeito verificar a possibilidade de poder ser infinitamente diferente daquilo que se apresenta como sendo da ordem da necessidade. Esse trabalho de perlaboração só pode ser empreendido a partir da implicação do sujeito. Somente assim, como sujeito colocado em trabalho e não como objeto de um saber, é que ele poderá efetuar o deslocamento da exclusão que lhe é imposta pelo domínio do saber inconsciente e fazer emergir sua singularidade.

Ao apresentarmos o aporte teórico da Psicanálise, buscamos ampliar o debate acerca da subjetividade colocada em ato no campo educativo. A pergunta que se faz, é de que forma o campo científico da Educação pode se apropriar desse sujeito da Psicanálise para repensar os processos educativos. Essa pergunta encontra de saída uma aporia. A Psicanálise apresenta um discurso que interroga os saberes prontos e totalizantes e não advoga para si o estatuto de um saber como verdade. Já a Educação vem concebendo, historicamente, o saber como totalizante e verdadeiro. Para conhecer melhor o dilema criado pela articulação que pretendemos entre a concepção de sujeito da psicanálise e da Educação será necessário, antes, discutir o conceito de saber.

Sobre o saber

Não são muitos os textos que abordam o "saber" deslocando-o da perspectiva adotada, habitualmente, quando se usa o termo "conhecimento". Aqui, observamos uma distinção tridimensional. Em primeiro lugar, o "saber" pode ser entendido como "conhecimento formalizado", construído social e historicamente, autenticado como "conhecimento científico". Numa outra perspectiva o "saber" é compreendido como "saber tácito", resultante da experiência, da história individual ou coletiva dos indivíduos.



A terceira é a dimensão inconsciente do "saber", o "saber" do qual nada se sabe, diferente do "saber" objetivante que circula no nível da consciência. Essa dimensão articula o sujeito a um "desejo de saber" movido pelos enigmas que se lhe apresentam. Presente nos atos e nas escolhas que o sujeito faz, nem sempre, porém, esse "saber" pode ser nomeado.

Não se encontram, facilmente, estudos e investigações que privilegiem a concepção de saber numa perspectiva mais ampla. Preferimos, neste texto, convocar a palavra "saber" no lugar de "conhecimento", a despeito da conotação pejorativa que comumente a reveste, por dois motivos. Primeiro, porque a forma substantiva "saber" é mais ampla do que a forma substantiva "conhecimento", entendido como já formalizado e legitimado, saber objetivante que circula no nível da consciência. Além disto, "saber" supõe a forma verbal que implica tomá-lo não só como produto, e não só como produto social e historicamente formalizado segundo cânones instituídos mas, também, e ao mesmo tempo, "saber" como ato, processo. E, mais ainda, saber em sua dupla dimensão: consciente e inconsciente. Logo, como relação de alguém com alguma coisa que, em última instância, é relação de alguém consigo mesmo.

Assim, consideramos a dimensão inconsciente do saber, o saber do qual nada se sabe, que articula o sujeito a um desejo de saber movido por enigmas dos quais ele não se dá conta. Presente nos atos e nas escolhas que o sujeito faz, nem sempre é possível nomear esse saber. Logo, trata-se de um não-saber.

A concepção de sujeito da Psicanálise remete-nos, portanto, à idéia de um inconsciente que foi definido por Lacan (1993:31) como "um saber que trabalha". Este saber – inconsciente - designa o conjunto de determinações que regem a vida de um sujeito. Porém, ele é um saber que lhe escapa, no sentido de que ele o ignora. Ignorância ativa, cheia de ambigüidades, ela incide sobre tudo que constitui o tecido, o próprio ser do sujeito: o que ele esqueceu de sua história, dos acontecimentos por ele vividos, dos pensamentos e dos sentimentos que o constituíram e que ainda o constituem. Deste saber o sujeito nada sabe, a não ser que lhe deve as posições que ocupa no mundo.

Aqui podemos assinalar que a implicação ética do descentramento do psiquismo realizada por Freud amplia o campo de responsabilidade do sujeito em todos os seus atos. Encontrar-se como sujeito – dividido – é entrar em contato e reconhecer-se nas múltiplas e, freqüentemente, desagradáveis e indesejáveis modalidades de ser sujeito que nossa individualidade física pode abrigar e cuja existência nossa própria trajetória singular tornou possível.

Para a Psicanálise o saber é da ordem de uma elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito. Este saber que trabalha o e no sujeito, às vezes, à sua revelia, interfere nas suas posições diante das diversas situações da vida, interferindo também no trabalho e nas relações educativas.

Enfim, este saber que Freud inaugura, não é o conhecimento entendido no sentido tradicional da articulação entre alguém que sabe e a coisa sabida, mas um saber que toma forma, que se inscreve no discurso do sujeito.

Se, inicialmente, é possível identificar os limites da Psicanálise no que diz respeito a seu método de investigação do sujeito, quando ele se alia, preferencialmente, à dimensão clínica, não podemos negar sua contribuição para pensar as relações educativas, para pensar uma educação que destitua mitos e posições conservadoras assumidas pelos sujeitos. Um processo educativo que destitua de seu lugar tradicional aqueles que usufruem do lugar de "depositário do saber". E quando falamos de "depositário do saber" estamos falando daquela posição que busca obturar a incompletude do saber do professor e, conseqüentemente, impede o surgimento do desejo de saber no aluno. Para pensar um processo educativo que possibilite, ainda, questionar aqueles que se alienam no poder de "tudo saber" do outro. Pensar as relações educativas remete a uma rede de processos e relações sociais encarnadas em sujeitos singulares e tecidas em torno de um precioso objeto: o saber. Saber sempre incompleto, mobilizador do desejo de saber que, por sua vez, pode se apresentar como desejo de não saber.

A seguir apresentamos as relações que um sujeito estabelece com o saber.

A relação do sujeito com o saber

O tema da relação de um sujeito com o saber traz para nós, inicialmente, pelo menos duas questões: de que sujeito estamos tratando e a que saber estamos nos referindo? A relação de um sujeito com o saber, situação que se apresenta em qualquer processo educativo, tem sido trabalhada, no campo da educação, por duas equipes de pesquisadores franceses das quais fazem parte, em especial, Bernard Charlot (1992), Jackie Beillerot (1989) e Nicole Mosconi (1989)⁵.

Em suas pesquisas direcionadas para a construção de uma teoria da relação com o saber, Charlot (1992) enfoca a relação que o sujeito estabelece com o saber propondo uma distinção entre "relação ao saber" - "*rapport au savoir*" - relação que um sujeito estabelece com o saber - e "relação de saber" - "*rapport de savoir*" - que é a relação entre grupos sociais ou indivíduos que tem o saber como motivo ou como linguagem. O pesquisador incorpora, ainda, a idéia de indivíduo como sujeito singular, buscando em Vigotsky e Leontiev as categorias de sentido pessoal e significação social. Síntese humana original, construída dentro de uma história, na relação com o mundo em que vive, dividida com outros sujeitos e estruturada pelas relações sociais, esta singularidade não se reduz a um reflexo, uma interiorização das condições sociais, objetivas.

Em "*École et savoir dans les banlieues et ailleurs*" (1992) Charlot investiga o fracasso e sucesso escolar em escolas de periferias, onde há grande número de alunos filhos de pais imigrantes, e naquelas que atendem segmentos mais abastados da sociedade parisiense concluindo que o fracasso e o sucesso estão presentes nos dois tipos de escolas. Sem descolar a sua análise das

⁵ - As proposições destes autores estão presentes na tese de doutorado de Eloísa Helena SANTOS, *Le savoir en travail. L'expérience de développement technologique par les travailleurs d'une industrie brésilienne*. Universidade de Paris VIII, 1991.



relações sociais que incidem na performance destes alunos e escolas, Charlot identifica o fracasso ou sucesso escolar articulados à relação que se estabelece entre o jovem e o saber e entre o jovem e a escola.

Para ele, a relação que um indivíduo estabelece com o saber – a “relação ao saber”⁶ - torna-se inteligível quando tomamos como referência as situações que ele vive cotidianamente, as relações sociais que estruturam estas situações e a dinâmica psíquica que opera na constituição deste indivíduo como singular. Esta é uma relação de sentido, logo, de valor. O indivíduo valoriza o que tem sentido para ele além de conferir sentido àquilo que para ele representa valor. Por outro lado, a “relação de saber”, envolvendo indivíduos ou grupos sociais, coloca em cena outros motivos, além do próprio saber ou linguagem que, no entanto são escamoteados. Esses motivos podem ser tanto de ordem política, social, econômica (situações dadas pela dimensão macro) quanto pessoal (a miríade de situações atinentes ao universo subjetivo).

De acordo com Santos (1999) a proposta de Charlot apresenta um limite. Embora reconhecendo os processos “intra-psíquicos” Charlot, assim como Vigotsky e Leontiev, não fazem uso, ou não tiram as devidas conseqüências da noção de inconsciente⁷. Segundo a mesma autora Charlot, em seus últimos escritos, avança em direção a uma problematização da incidência do inconsciente, mas permanecem lacunas que requerem o investimento de outros pesquisadores. Nesse sentido, Beillerot dá um passo adiante ao ressaltar os elementos da psicanálise que ele resgata em Freud e Lacan, e que lhe permitem considerar o sujeito como “sujeito desejante nas suas dimensões simultaneamente consciente e inconsciente, com suas inibições e também seus momentos criadores”. Essa orientação é extraída das indicações de Freud, para quem, “o saber é designado do inconsciente”. Beillerot retoma o princípio freudiano segundo o qual a curiosidade intelectual seria uma derivação das pesquisas sexuais infantis, acentuando as implicações da existência do inconsciente.

Para Beillerot, a “relação ao saber” é um

“processo ou uma atividade onde está em jogo um sujeito desejante nas suas dimensões simultaneamente consciente e inconsciente, com suas inibições e também seus momentos criadores..... a “relação ao saber” parece sugerir uma disposição de alguém em direção, não aos acontecimentos ou aos saberes mas, em direção ao Saber ... Disposição que implica uma intimidade: intimidade do próprio saber, intimidade com o saber; ... como para toda “relação a” haveria uma espécie de comércio amoroso em jogo: a relação ao saber nomearia o modo de prazer e de sofrimento de cada um na sua relação com o saber. Assim, a “relação ao saber” se inscreveria na perspectiva do sujeito: o acesso ao saber, a apropriação, os investimentos e as práticas seriam entendidos numa economia pessoal” (p. 11).

⁶ A expressão francesa “rapport au savoir” tem sido traduzida para o português como “relação com o saber”. Nesse texto empregaremos a expressão “relação ao saber” para aproximá-la do “rapport au savoir” e distingui-la da “relação de saber”.

⁷ É bom lembrar que Vigotsky e Leontiev colocaram para si a tarefa de desenvolver a psicologia soviética incorporando aos ensinamentos de Freud aqueles de Marx.

A relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos presentes nos processos educativos supõe, também, aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente. Avançamos aqui mais alguns elementos da psicanálise que podem contribuir com esse entendimento.

Desde 1905, em *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud associou o saber ao conflito edípico. A curiosidade sexual, que vinha sustentando a atividade intelectual na criança, sofre a ação do recalque e é sublimada, transformando-se em desejo de saber. O desejo de saber mantém um vínculo com a pulsão escópica que, desde o início, sustenta a curiosidade e as pesquisas sexuais da criança, confrontando-a com a diferença entre os sexos e com as cenas que adquirem uma significação sexual.

Dessa forma, Freud constata que não existe na criança uma necessidade inata de causalidade, que a levaria espontaneamente ao saber. O impulso ao saber é produto da urgência da vida. A criança é levada a empreender um trabalho de investigação, de pesquisa, quando se vê confrontada à "questão-enigma" da origem dos bebês, à questão da sexualidade, da procriação, da diferença entre os sexos. Diante dessa questão-enigma, que ecoa num grande número de mitos e lendas, a criança responde à maneira genial de um teórico, inventando explicações, as quais se constituem uma das atividades sexuais das crianças.

Assim, a criança passa a problematizar sua própria existência, num momento em que, começando a falar na primeira pessoa é, como sujeito, diretamente confrontada ao enigma, ao abismo do desejo do Outro parental, abismo diante do qual, como nos diz Lacan, a criança não tem recurso. Portanto, é nesse momento da entrada na linguagem, em que a criança é confrontada com a questão crucial sobre sua origem ou, "de onde vêm os bebês?" que surge também uma insaciável sede de saber. Essa sede de saber é ressaltada pelo adulto, quando este produz uma resposta de tipo científico, na qual ele próprio não está implicado. Se ao contrário, ele tenta se implicar, surge seu próprio embaraço diante da impossibilidade de dar conta de seu ser sexuado, produzindo uma resposta que se exprime, por exemplo, pelo mito da cegonha. Produz-se aí uma falta em lugar de uma resposta que ofereceria ao sujeito o acesso ao saber sobre sua origem.

Dessa forma, constata-se que sexualidade e saber estão original e intimamente ligados para o sujeito. As teorias sexuais infantis tendem a ser abandonadas: algumas serão esquecidas, outras recalçadas e fixadas no inconsciente, constituindo assim o saber inconsciente, particular do sujeito e que determinará as modalidades permitidas ou proibidas de sua vida erótica. Ou de sua vida como aluno, professor ou pesquisador.

Em 1910, em seu estudo sobre Leonardo da Vinci, Freud indica uma outra razão para o recalque: um laço libidinal demasiadamente intenso com a mãe pode fixar no inconsciente uma teoria sexual infantil. É o que Freud lê, entre outras coisas, na lembrança de infância que Leonardo da Vinci conta em seus



escritos. Ela dá testemunho da crença inconsciente na existência do pênis materno. O recalçamento da sexualidade infantil assinala a entrada no período de latência. O que acontece então com o impulso ao saber?

Em seu estudo sobre Leonardo da Vinci (1970), Freud lhe aponta três destinos. No primeiro, a investigação compartilha o destino da sexualidade. O desejo de saber permanecerá desde então inibido e a livre atividade da inteligência limitada. Esse é o caso da inibição neurótica. No segundo, a atividade intelectual escapa ao recalçamento, mas permanece ligada àquela busca inicial de sua investigação sobre a origem dos bebês. A partir de então, qualquer que seja o objeto de pesquisa intelectual ela estará condenada a repetir o insucesso dessa primeira experiência. Ela se perderá em rumações sem fim, acompanhadas pelo sentimento de que a solução buscada está cada vez mais longe. O terceiro caso, o mais raro, escapa à inibição do pensamento, bem como, à compulsão de pensar; é certo que o recalçamento sexual intervém, mas ele não consegue mandar para o inconsciente uma pulsão parcial do desejo sexual. É o caso, em Leonardo da Vinci, da pulsão escópica, que foi especialmente ativa na investigação sexual infantil. Nesse exemplo, a libido furta-se ao destino do recalque, sublimando-se, desde o início, em desejo de saber. A sublimação permite, então, que a pesquisa intelectual não repita o fracasso das investigações sexuais infantis, já que ela desvia a pesquisa de seu fim sexual.

Portanto, inibição, compulsão e sublimação são para Freud, os três destinos da relação de um sujeito com o saber. É a verdade que se coloca no destino do sujeito em sua relação com o saber que a Psicanálise busca decifrar através de sonhos, chistes, atos falhos, sintomas, e que, mesmo decifrando-as, só o fará parcialmente, posto que essa verdade fala sobre sua relação impossível com o sexo. E é precisamente essa verdade que será rejeitada pelo discurso da ciência.

Sendo assim, a relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos supõe, também, aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente. Entender a dimensão subjetiva do sujeito em sua relação com o saber pode trazer contribuições, também, para a compreensão da relação do sujeito com o trabalho, principalmente, quando consideramos as inúmeras angústias e ansiedades que percebemos nas estratégias de ação de qualquer trabalhador nas mais variadas situações de trabalho.

O que poderia significar para a educação considerar a dimensão inconsciente do saber? Como seria possível para o ensinante reconhecer, em si, que a dimensão do não-saber está presente? E que ela também está presente no aluno? Que efeitos esse reconhecimento teria no trabalho do saber, presente em todo ato educativo?

Desdobramentos nos processos educativos

Tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto os produtos advindos da experiência educativa são evidências de que a alteração da dinâmica "transmissão/recepção/repetição de conhecimentos" requer esforços teórico-

práticos incomensuráveis.

A tradicional posição de poder do professor como transmissor de conhecimentos, dada pelo seu lugar de "depositário do saber", vem sofrendo abalos mas isto não se constitui uma nova lógica de funcionamento da escola. Os alunos, por sua vez, tendem a reforçar e manter o trinômio transmissão/recepção/repetição.

Temos vivido experiências escolares que buscam transformar as práticas tradicionais⁹. No interior dessas propostas inovadoras, no entanto, encontramos tanto práticas de conteúdo e forma mais democráticas quanto aquelas mais autoritárias. Professores resistem, por exemplo, às novas propostas de organização do trabalho escolar, temendo a perda do controle que as novidades introduzem na sua atividade convencional. Outros se dispõem a aprender com aqueles que as dominam, mas enfrentam dificuldades em transitar nesta nova posição. Os alunos reagem diferentemente a cada uma dessas posições, ora apresentando queixas, incômodo ou desinteresse, ora entusiasmo com as novas dinâmicas estabelecidas.

Do ponto de vista dos produtos do trabalho pedagógico, eles podem apresentar-se mais atrativos e mesmo supor maior interatividade mas, nem sempre, isto é sinal de maior criatividade ou mesmo concretização de uma produção mais autônoma. Eles podem ser fruto de um trabalho mais coletivo, solidário mas, podem, também, ter reforçado práticas mais individualistas, disputas tradicionalmente conhecidas para alcançar melhores resultados expressos em pontos. Se o recurso a novas fontes de pesquisa possibilitado pelo uso de novas tecnologias entusiasma diferentemente alunos e professores, a organização dos conhecimentos que daí deriva não raro repete sistematicamente as tradicionais.

No que tange a avaliação do processo educacional e seus resultados, ainda que encontremos novas propostas, novas abordagens, continua a corrida pela nota no diário no final do ano.

Se é comum identificarmos, no cotidiano da escola, fenômenos como estes apresentados aqui, é lícito nos perguntarmos: por que sujeitos compromissados com experiências inovadoras que parecem traduzir seus anseios, seus projetos, suas necessidades revelam disposições contrárias àquelas manifestadas reiteradas vezes? Por que ser autoritário quando o compromisso é com uma prática democrática? Por que a inibição para buscar algo novo quando tudo o que queremos é ser criativo e abandonar a lógica transmissor/receptor de conhecimentos? Por que repetir a velha subordinação em relação ao outro, ao conhecimento já produzido, quando a autonomia é o que nos interessa? Por que o trabalho coletivo continua cultivando nichos de individualismo quando o horizonte almejado é o primeiro? Por que as opções

⁹ Ver experiência da Escola Plural em BH. SMED. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural. Proposta Política-Pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 1994. ARROYO, Miguel. Tempos Plurais. Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1994.



racionais perdem sua racionalidade sem que disso possamos nos dar conta?

Para enfrentarmos essas questões é que apontamos, nos itens anteriores, elementos que nos fornecem pistas valiosas: as concepções de sujeito e de saber, bem como aquela de relação de um sujeito com o saber, com as quais nos dirigimos à sala de aula. De um lado, elas nos permitem interrogar os saberes prévios que aprisionam o sujeito e, desse modo, nos fazem nos implicarmos numa posição subjetiva que nos permita também interrogarmos-nos e lidarmos com as nossas próprias lacunas. De outro lado, elas apontam para a necessidade de inventar novas relações de ensino-aprendizagem onde aquele que ensina sustente a função de operar a ligação entre o seu desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber: surge aí um inesperado que remete a um jogo de presença-ausência; um jogo do qual só temos as regras e o local, e nunca a certeza prévia de seu resultado.

De acordo com Filho (1997) ao invés de a transmissão no processo educativo ocorrer por meio de uma apropriação que o professor possa fazer do aluno, do tipo "eu sei o que você deve saber", ela se daria em um espaço vazio em que impera o acaso, pois o professor não sabe que ele busca o que o aluno deseja saber e o aluno supõe que o saber que ele busca está no professor.

Considerando que a educação escolar, hoje, ainda, está mais para o mundo da moral do que o da ética, tratamos de falar da possibilidade de virmos a colocar no eixo da ética a intervenção adulta junto à criança, em particular, a educação escolar.

Referências Bibliográfica

AKERMAN, Jacques. Estratégias de segregação na infância e adolescência: problemas e impasses do encaminhamento para tratamento em instituições de saúde mental. Dissertação apresentada ao Mestrado em Psicologia Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. 1998.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel. Tempos Plurais. Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

CHARLOT, Bernard. Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança da infância. Rio de Janeiro. Imago, 1970. Edição Standard brasileira das Obras Completas de S. Freud, vol. XI.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, 1905. Vol. VII. ESB. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.



FREUD, SIGMUND. Sobre as teorias sexuais das crianças. Rio de Janeiro. Imago, 1976. Edição Standard brasileira das Obras Completas de S. Freud, vol. XIX.

KEMP, Valéria Heloísa. Considerações sobre o sujeito em Lacan, BH, FAFICH - UFMG. 1994.

LACAN, Jacques. Abertura de Seminário, 10 de novembro de 1978, Sainte-Anne. In:

LACAN, Jacques. Televisão. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

MENDONÇA FILHO, João B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane M. T. (Org.) A psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MOSCONI, Nicole, BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LA VILLE. (sous la direction de). Pour une clinique du rapport au savoir. Paris: Éditions L'Harmattan, 2000.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural. Proposta Político-Pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 1994.

SANTOS, Eloisa Helena. Le Savoir en travail. L'expérience de développement technologique par les travailleurs d'une industrie brésilienne. Tese de doutorado. Universidade de Paris VIII, 1991.

SANTOS, Eloisa Helena. Verbetes Saber, Saber Formal, Saber Intuitivo, Saber operário, Saber popular, Saber prático, Saber ser. In: FIDALGO, Fernando, & MACHADO, Lucília. Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

SANTOS, Eloisa Helena. Trabalho e Educação: o cotidiano do operário na fábrica. Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte. 1985.

SANTOS, Eloisa Helena. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. Trabalho & Educação. Belo Horizonte: NETE, UFMG, n.1, fev./jul, 1997.

SANTOS, Eloisa Helena. O sujeito nas relações sociais e formativas. In Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola. FERRETTI, Celso e outros (Org.). São Paulo: Xamã, 1998.

