

Para além de qualquer princípio educativo: a educação escolar como processo de construção do saber

6

*Beyond any educative principle: the school education
as a process of construction of knowledge*

Rogério Rodrigues*

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a hipótese de que a educação escolar se constitui de diversas práticas que se encontram para além de qualquer princípio educativo. O “processo educativo” é uma tentativa de o educador delimitar uma interação com o educando e circunscrever modos específicos de transmissão do saber. No caso deste estudo, temos como método a revisão bibliográfica de autores que permitem conceituar aquilo que se pode chamar “educação sem fundamentos”. Portanto, em nossa conclusão, partimos da suposição oposta de grande parte dos educadores que buscam estabelecer o controle no campo das relações humanas que se estabelecem em sala de aula. Grande parte da transmissão dos conteúdos pode ocorrer sem muita clareza teórica por parte dos educadores, e os educandos aprendem por mecanismos adversos – para além de qualquer princípio educativo.

Palavras-chaves: Educação e sociedade. Psicologia da educação. Fundamentos da educação. Emancipação do sujeito. Instituição escolar.

Abstract: The objective of this paper is to analyze the hypothesis that school education is constituted of many practices located beyond any educational principles. The “educative process” is an educator’s attempt of delimit an interaction with the student and circumscribe specific ways of knowledge transmission. In this study’s case the used method will be the bibliographical revision in authors that allow us to conceptualize what might be conceptualized as “foundationless education”. Therefore, in our conclusion, we part from a supposition opposed to great part of teachers that seek to establish control in the field of the human relationships established in the classroom. Great share of contents transmission might occur without some theoretical clarity from the teachers, so the students learn from adverse mechanisms, beyond any educational principle.

* Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG. E-mail: rrunifei@hotmail.com

Keywords: Education and society. Educational psychology. Fundamentals of education. Subject emancipation. Scholar institution.

O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

(PIAGET, 1974b, p. 353)

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.

(LARROSA, 2004, p. 183)

Introdução: as práticas educativas e os processos de aprendizagem pautados na repetição de tarefas

Propomos com o título “Para além de qualquer princípio educativo: a educação escolar como processo de construção do saber” apontar um corte no campo das teorias educativas que, de um lado, encontram as teorias de aprendizagem pautadas na Ciência e, de outro lado, as diversas teorias educativas que se apresentam na causalidade das transmissões do saber e que também realizam elementos de aprendizagens no sujeito. Nesse caso, a educação para as teorias de aprendizagem decorre da correta aplicação de critérios científicos, mais propriamente, de um conjunto de técnicas de aprendizagem que se pauta no modelo científico de educar o *outro*.

Em oposição a essa situação da ciência da educação, o educar seria a transmissão do saber no paradoxo de que “não sabemos” como se realizam esses processos que educam o sujeito, pois esse se encontra circunscrito no conjunto de práticas conscientes e inconscientes que o instituem e, principalmente, estabelecem determinados vínculos no campo educativo. Portanto, o corte se instaura em decorrência de que, por um lado, para a teoria educativa, o sujeito é modelado pela Ciência naquilo que se denomina “formação cultural” e institui uma intencionalidade na produção de subjetividade. De outro lado, o sujeito é educado como alguém que não compreende o processo, mas que se apresenta com o desejo de educar – o não saber no exercício das relações educativas que também produz diversas subjetividades.

No entanto, o aluno não aprende e, para evitar esse “problema educativo”, grande parte dos educadores parte do pressuposto de que se deve ampliar as tarefas dos alunos com aquilo que podemos denominar “mais educação”.

Partimos do pressuposto de que a “mais educação” pode resultar no aluno que aprende, no entanto, deve-se analisar que, no conjunto dessa situação, pode ocorrer o seu efeito ao contrário, ou seja, quanto mais se educa na insistência em manter o pleno controle do processo educativo, mais se acaba por encontrar o aumento do “problema educativo”, pois o *outro* impõe resistência e, principalmente, ruptura na continuidade do querer fazer a reprodução de si próprio no *outro*.

O discurso das ciências educativas que se apresenta para resolver os problemas educativos é também a base do argumento que justifica o fracasso escolar. Avança-se nessa hipótese e se afirma que, em decorrência do fracasso escolar, se institui o mesmo argumento que serve para justificar o seu próprio fracasso no social.

A situação do fracasso do sujeito, presente no campo educacional, pode ser interpretada como uma imposição da sociedade de mercado, pois o processo de exclusão social precisa de justificativas para que os conflitos surgidos entre a produção coletiva e a apropriação individual da riqueza produzida não se reapresentem no conjunto das relações humanas como um conflito a ser resolvido no campo da política. Ou seja, o sujeito compreende que sua condição social de ser explorado na ordem do sistema capitalista, é algo completamente justo e compreensível pela sua “falta de educação”. Portanto, em grande parte, a escola, ao revelar sua falência no processo de escolarização, sabe que é algo valioso para a manutenção das diferenças sociais, pois permite a compreensão por parte do sujeito de que esse também se encontra fracassado no social ao apresentar-se destituído de cultura. (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Nesse caso, a falência na educação apresenta-se pelos motivos de os profissionais da educação assumirem a tarefa de anunciar a sua teoria científica de sujeito que não se realiza no conjunto das práticas educativas e, principalmente, por idealizarem um tipo de escola que não corresponde às suas reais condições de funcionamento. Portanto, as dinâmicas das práticas educativas, em grande parte, são apreendidas por essas teorias do *sensu comum* que passam a representar verdadeiros dogmas que instituem um tipo de sujeito e de unidade escolar que não se realiza no real.

O ideal de unidade do ensino e as teorias de sujeitos descompassadas com o real não deixam de produzir o próprio real, ou seja, a não compreensão

de escola e sujeito é um elemento que também promove efeitos, uma vez que produz práticas que investem no real as condições efetivas para realizar-se. Assim, independentemente da apreensão da teoria científica sobre os determinantes do real, temos a presença de um círculo entre a teoria e a prática, qual seja, a teoria do sujeito, e a instituição escolar também produz práticas educativas que, por sua vez, alimentam a compreensão teórica de escola e do próprio sujeito.

Portanto, cabe uma tarefa responsável àqueles que são os profissionais da área da educação, qual seja, romper com teorias científicas que impedem a compreensão teórica da escola e do sujeito, as quais promovem uma racionalidade distorcida na apreensão dos determinantes do real para uma condição do intelectual que apreende as sínteses das múltiplas determinações que se apresentam no processo educativo. (MARX, 1983, p. 218).

Para se romper com essa situação já não seria o momento de assumirmos que as práticas em querer educar resultam na *desconhecida* formação do *outro*. Principalmente, temos muita dificuldade em compreender como o *outro* aprende, e muitas vezes os processos de ensino ficam circunscritos à repetição com a exigência de instaurar a memória como princípio educativo.

Partimos da hipótese de que é preciso pensar a educação numa prática para além desse possível educar na repetição, ou seja, romper com a ideia de que o sujeito aprende na eficácia da ciência educativa que racionaliza o processo, portanto, o reconhecimento do impossível da educação e permitir ao sujeito elaborar a repetição no sentido de promover o inédito.

Iniciamos este trabalho a partir da análise das duas epígrafes citadas no início do texto e que posicionam o educador em direções opostas, portanto, em maneiras diferentes de se pensar a educação do sujeito.

Nesse caso, as palavras de Piaget referem-se ao modo de pensar a educação como o resultado de certo otimismo pedagógico. O processo educativo está diretamente relacionado com a compreensão pautada na possível racionalidade científica sobre o qual se constroem todas as operações do funcionamento interno psíquico do sujeito – o construtivismo. (PIAGET, 1974b, p. 353).

Em oposição a essa situação, temos as palavras de Larrosa (2004) que nos posicionam na completa impossibilidade de construir algum tipo de racionalidade no campo da teoria educativa e que possibilite alguma certeza sobre a educação do sujeito – a educação sem fundamento. (LARROSA, 2004, p. 183).

Assim, falar nas diferenças entre Piaget e Larrosa é falar sobre as diferenças ao pensar sobre o campo educativo que pode oscilar entre a certeza científica no educar e a incompreensão sobre os determinantes para a transmissão do saber, mais propriamente, reconhecer que não sabemos educar o sujeito. Por mais simples que seja o conteúdo que será transmitido, temos um “plano de ensino” e que nada sabemos sobre os resultados que se apresentam no teor das relações educativas.

Isso implica um certo distanciamento de todos os fundamentos educativos que se pautam em processos de construção do saber a partir do conhecimento científico. Para tanto, seria preciso reconhecer que não sabemos educar. Portanto, entre essas duas epígrafes os educadores deveriam refletir com calma para responder: “Como alguém se torna o que é?” (NIETZSCHE, 1995). Temos educadores que respondem a isso como

a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar. (LARROSA, 2004, p. 194).

Essa concepção anterior posiciona o educador no pleno domínio do saber educar *o outro* – o mestre explicador. (RANCIÈRE, 2002). Romper com essa situação calculada e exata do que seria educar cientificamente é caminhar para o outro lado que seria um lugar no qual reconhecemos o “impossível na educação”, ou seja,

o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder. Somente nos despojando de todo saber e de todo poder nos abrimos ao impossível. O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo e aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é aquilo que exige uma relação constituída segundo uma medida diferente à do saber e à do poder. (LARROSA, 2004, p. 194).

Diríamos que a permanência do educador entre o *cientificismo* ou o *não saber* de “como alguém se torna o que é” (NIETZSCHE, 1995) poderá estar diretamente relacionada com a situação maníaca dos educadores em que a compulsão em educar (que se expressa na arrogância de uma crença

científica no possível educar ou no reconhecimento do desamparo no descaminho do impossível que é educar o *outro*), é como um processo de elaborar a repetição. Isso seria, em parte, uma pedagogia que poderia romper com os processos de aprendizagem pautados na repetição de tarefas. Nesse ponto, apresenta-se um desafio para que os educadores possam assumir a “metodologia de ensino” como uma construção própria que se produz na própria relação educativa.

Do possível na educação na repetição para o impossível na educação no inédito

O que é educar? Podemos encontrar diversos modos de compreender o que é educar o sujeito, ou seja, para muitos o educar é produzir no *outro* a semelhança de si mesmo e para outros o educar é romper com o mesmo possibilitando o surgimento do inédito. Para outros, o educar é produzir sujeitos que possam ingressar no mercado de trabalho. Na escola se escuta sempre que educar é formar no sujeito a cidadania.

No entanto, essa mesma escola que aclama a cidadania pouco se percebe num social em que o conceito de cidadania se esvaziou de significado, portanto, o “objetivo pedagógico” aponta para um vazio sem nenhum significado. Nesse sentido, o possível na educação seria a repetição de tarefas que “formem o cidadão” passando a acreditar numa estreita afinidade entre educação e desenvolvimento social. Em parte, a educação pode favorecer o desenvolvimento social, mas o mesmo depende de outras variáveis de que a educação se compõe como uma parte dessa totalidade.

Preferimos pensar a educação como a realização do impossível, como algo que se apresenta no inédito e que resulta na construção de diversas práticas/teorias educativas.

O importante a destacar é que nessa repetição o *cientificismo em educar* ou a ruptura do reconhecimento do *não-saber*, em ambos os lados, produz uma eficácia educativa. Entretanto, isso não seria algo da ordem do tanto faz, ou seja, em cada um desses lados a produção de teorias educativas que possuem determinados tipos de compreensão do sujeito. Portanto, ao afirmarmos a presença dessa *dualidade* para se pensar na educação do sujeito estamos também nos referindo à oposição metodológica na construção do conhecimento que define a produção de si mesmo ao se conhecer o *objeto*, mais propriamente, a *coisa em si*.

Diríamos que na relação entre sujeito e *objeto*, de um lado, temos um conjunto de *regras metodológicas* (DURKHEIM, 1984) que consiste num esforço necessário de aproximação e de investigação para obter todas as peculiaridades

deles, e, de outro lado, podemos pensar o *objeto de investigação* na casualidade aleatória das sínteses das múltiplas determinações. (MARX, 1983, p. 218). Temos como hipótese que, em ambos os lados, para conhecer o *objeto*, fica estabelecido o princípio de que

a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. (KOSIK, 1976, p. 10).

Nesse caso, para o sujeito conhecer o *objeto* significa que tem que estabelecer um esforço teórico e prático que esteja delineado por uma determinada *metodologia científica*. Essas *regras* podem indicar o sentido que o autoriza a definir o verdadeiro caminho da produção da verdade, mais propriamente, as técnicas de investigação para que o sujeito possa se aproximar cada vez mais da *verdade do objeto* ou, ainda, a *verdade educativa em ser sujeito* que resulte na produção de determinados saberes pedagógicos. Portanto,

no trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 1976, p. 10).

Entretanto, a tentativa de conhecer o *objeto* e modos de como podemos conhecer a coisa *em si* pode resultar em diversas teorias explicativas e pressupostos teóricos, mais propriamente, em diversos discursos de verdade sobre o *objeto*. Esses discursos acabam por sustentar; dar base e fundamento para o campo da ciência educativa. Portanto, as certezas em conhecer o *objeto* proporcionam as práticas normativas de como devemos proceder para obter resultados no processo de construção de si mesmo no *outro*. Assim sendo, não podemos deixar de considerar as derivações da Ciência e, principalmente, a eficácia desses discursos para o campo educativo. Temos como resultado da invenção desses conhecimentos as condições necessárias para a invenção do sujeito. (FOUCAULT, 1996, p. 16).

O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana. O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento. (FOUCAULT, 1996, p. 16).

Nesse caso, partimos da hipótese de que a *crença na educação do sujeito* que pode estar depositada em cada um dos lados (*o construtivismo ou a educação sem fundamento*) é uma construção efetivamente verdadeira inserida numa cadeia simbólica, que traz determinados significados para a “aprendizagem do sujeito”. São elementos do discurso que se encontram imbricados e são reconhecidos como o efetivo processo de construção do conhecimento. Para tanto, educando e educadores se encontram implicados, mesmo que pautados no cientificismo pedagógico, num tipo de *verdade sobre o sujeito*. Portanto,

como educadores, movemo-nos constantemente nesta tensão entre a imposição de uma verdade única e o surgimento de múltiplas verdades. Nas escolas, às vezes, oferecemos como realidade as interpretações dominantes. Nós mesmos falamos em nome da verdade ou em nome da realidade e enunciamos imperativos como “a verdade é a verdade” ou a “a realidade é a realidade” são demasiado frequentes em nossas bocas. Os aparatos educacionais e culturais nos quais trabalhamos são também, juntamente com os meios de comunicação de massa, lugares de produção, de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos verdade e disso que chamamos realidade. (LARROSA, 2004, p. 163).

Nessa linha de produção de saber sobre o *objeto pedagógico prático-utilitário* e principalmente educativo para o sujeito, temos a psicologia como área do conhecimento que também proporciona uma compreensão teórica sobre os elementos que se encontram presentes no esforço científico, de como se deve compreender o funcionamento do psíquico do sujeito durante o processo de investigação sobre os determinantes do *objeto*. Esses pressupostos psicológicos podem servir de base aos educadores para abrirem

um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saberemos de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferências ou as salas de aula universitárias. Podemos ir a algumas lojas e encontrarmos roupas de crianças, brinquedos de crianças, livros para crianças, objetos para os quartos das crianças. Podemos repassar o programa de espetáculos e veremos filmes para crianças, teatros para crianças, músicas para crianças, exposições para crianças, parques infantis, circos, festas infantis, programas de televisão para crianças. [...] E se nos dedicarmos a conhecer pessoas, encontraremos logo multidões de professores, psicólogos, animadores, pediatras, trabalhadores sociais, pedagogos, monitores, educadores diversos e todo tipo de gente que trabalha com crianças e que, como bons especialistas e bons técnicos, têm também determinados objetivos, aplicam determinadas estratégias de atuação e são capazes de avaliar, segundo certos critérios, a maior ou menor eficácia de seu trabalho. (LARROSA, 2004, p. 183-184).

Assim sendo, a partir dessa linha teórica, podemos abrir um livro de psicologia, como no caso do *construtivismo*, e nos confrontar com uma situação completamente organizada em que o sujeito cognoscente é apresentado cientificamente definido no processo de desenvolvimento intelectual e entrelaçado com o seu próprio desenvolvimento biológico. Nesse caso, o sujeito cognoscente pode ser compreendido no interior de uma *psicogênese* classificada segundo o desenvolvimento de determinadas etapas, pois para Piaget temos as seguintes fases:

- os níveis sensório-motores;
- o primeiro nível do pensamento pré-operatório;
- o segundo nível pré-operatório;
- o primeiro nível do estágio das operações *concretas*;
- o segundo nível das operações concretas; e
- as operações formais. (PIAGET, 1974a, p. 132-156).

No âmbito dessas relações entre a tradição cientificista sobre o sujeito psicológico e os fundamentos da educação, temos a produção de diversos

pressupostos teóricos que definem a possibilidade do sujeito de conhecer propriamente o *objeto* e que desemboca em práticas que coadunam, reproduzem e normalizam a *metodologia da aprendizagem* na relação do sujeito perante o *objeto*. Portanto,

não faltam explicações “pedagógicas” para compreender o “aluno *anormal*”, mais propriamente, o “fracasso escolar”, as quais se centram na *tese* de uma *falta de adequação*, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças e dos jovens. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 28).

Sendo assim, partimos da tese de que, ao estabelecermos as pressuposições metodológicas sobre a possibilidade de conhecer o *objeto*, estamos também diretamente constituindo um modo prático e utilitário para pensar a educação do sujeito. No caso específico deste estudo, a questão central refere-se à interface entre Ciência e educação apresentando cruzamentos obrigatórios entre a psicologia e as teorias educativas – a invenção do conhecimento como a consolidação da verdade do *objeto pedagógico* no campo da psicologia da educação.

Essa verdade – pautada no cientificismo psicológico – acaba por obrigar o educador a pensar a prática educativa num único direcionamento, qual seja, a certeza da possibilidade de se educar o *outro*. Contudo, o educador pode defrontar-se com os educandos e se deprimir ao reconhecer que o *cientificismo educativo* não corresponde à verdade educativa, e sim, resulta na imposição de uma *falta de verdade* do que é ser sujeito. Portanto,

se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que podemos compreender em que consiste o conhecimento. (FOUCAULT, 1996, p. 23).

Nesse caso, em ambas as áreas do conhecimento (educação e psicologia), temos em comum a luta que resulta na investigação sobre a *verdade* das relações entre o sujeito e o *objeto do conhecimento* – as propriedades e de como devemos proceder para saber algo plenamente sobre o *objeto/sujeito*.

A psicologia da educação vem representar essa unidade aplicativa de se pensar o *sujeito/objeto* e, principalmente, estabelecer os pressupostos necessários para uma efetiva aprendizagem e educação do mesmo. Portanto, podemos apontar que as teorias educativas têm seu *fundamento* e diria sua grande força argumentativa nas interfaces com a psicologia. Um lugar frutífero para o surgimento de pedagogias com suas derivações teóricas sobre o mecanismo de funcionamento do aparelho psíquico do sujeito e seus artifícios para conhecer plenamente a *coisa em si* como também a *metodologia educativa* para *produzir a si mesmo*. Portanto, essas interfaces são terrenos férteis que servem, em grande parte, para afirmar os pressupostos psicológicos e que consolidam os *fundamentos das práticas educativas* – os modos operativos para que os sujeitos possam constituir a “verdade do processo educativo e da construção do conhecimento”.

Entretanto, apesar de todo esforço de Piaget (1974a) em teorizar sobre o sujeito psicológico e o seu processo de conhecimento, podemos afirmar que, de modo geral, o nosso aparelho psíquico conhece o *objeto* por meio de uma interação aleatória e que nada sabemos sobre a maneira como o mesmo caminha para conhecer plenamente a *coisa em si* e a *produzir a si mesmo*. Portanto, educar o *outro* implica algo na ordem do *impossível*, com o reconhecimento de que *nada se sabe*, mas plenamente marcado pela condição do educador de se responsabilizar pelo processo educativo. Nesse caso, o *não saber* não implica a indecisão sobre o que fazer com o *outro*. Portanto, o *não saber* sobre *si mesmo* e, principalmente, sobre o *outro* seria o cuidado em caminhar pelo desconhecido.

O *não saber* é impulsionado pelo *desejo*, e *isso* implica reconhecer o *desamparo* e se lançar em busca da *falta em ser*. Um percurso cujo alcance da plenitude é algo inalcançável, mas que serve de orientação ao *desgoverno de si mesmo*. Nesse caso, educar está relacionado com a concepção de que o sujeito em *si não é*. (SARTRE, 1997).

Objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. (LARROSA, 2004, p. 185).

Nesse caso, na relação educativa, em vez de prevalecerem os cientificismos, deveria essa se caracterizar como um lugar em que transpareça a existência de um sujeito educador humanizado que tenha “disposição de escutar; nunca aquilo apreendido pelo nosso poder (é o *outro* que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa”. (LARROSA, 2004, p. 186).

Nesse sentido, podemos afirmar que nos cursos de Licenciatura, lugar em que se apresentam as vertentes necessárias das interfaces entre a psicologia e a educação, também a oposição paradoxal de um lado apresenta a ciência portadora de uma verdade soberana sobre o sujeito e, de outro, a impropriedade do *não saber*.

A responsabilidade na apresentação dessas relações entre psicologia e educação, mais propriamente, o paradoxo na educação, encontra-se presente no curso de Psicologia da Educação que tem com objetivo proporcionar uma formação crítica aos futuros professores. A formação crítica seria consequência do reconhecimento do debate presente nas concepções de discurso educativo, ou seja, a implicação do educador na escolha da *metodologia* que responda à questão: “Como alguém se torna o que é?” (NIETZSCHE, 1995).

No interior dos cursos de formação de professores, espera-se a promulgação de algum tipo de teoria educativa que possa favorecer o conhecimento e, em última instância, o reconhecimento do educador sobre os *pressupostos de aprendizagem*. Essa necessidade parte da tese de que quem vai educar o *outro* deve saber como esse procede para estabelecer seu processo de conhecimento na relação com o *objeto*. Portanto, fica a seguinte questão inicial: O verdadeiro professor é somente aquele que sabe como o seu aluno aprende?

Responder a essa questão é compreender de forma radical a possibilidade de saber algo sobre o sujeito a ponto de construir pressupostos educativos. Durante a graduação, era muito comum ensinarem-se técnicas de como deveríamos proceder para ensinar, ou seja, tínhamos que conhecer os denominados *exercícios pedagógicos*. Estabelecia-se isso como uma regra: para ensinar o *outro* é preciso aprender os *princípios pedagógicos*. Basicamente, esses exercícios de aprendizagem funcionam do *simples* para o *complexo*; do *fácil* ao *difícil*; enfim, por algum motivo, passamos a acreditar que no transcorrer da licenciatura tínhamos que aprender como ensinar a ensinar plenamente o *outro* – a cientificidade no modo de educar o *outro* e que resulta num conjunto eficaz de técnicas educativas.

O importante a ressaltar é que as técnicas educativas são efetivamente produtoras de sujeitos educados. Essas confortam o educador na sua existência de *mestre explicador* (RANCIÈRE, 2002) e como aquele que domina completamente o *processo educativo*.

Entretanto, em nenhum momento fomos questionados sobre a inexistência dos pressupostos teóricos que não se encontram presentes na relação do sujeito com o *objeto do conhecimento* ou até mesmo o despertar que o *outro*, nas relações com o *objeto*, tem a possibilidade da existência do seu próprio *desejo em saber*.

Diríamos, também, que, em momento algum, se questiona, na formação do licenciado, como o *objeto do saber* é internalizado pelo *outro* e, principalmente, por si mesmo. Levar esses questionamentos até a última instância é assumir as consequências da tese de que o educador somente pode fazer funcionar a prática educativa enquanto aquele que se encontrar implicado com o *objeto do saber*. Portanto, educar seria o movimento de também implicar o educando com o *objeto do saber*. Para tanto, o educador/educando implicado pelo seu desejo em saber é que permite também implicar o educando/educador, ou seja, o modo como apresenta a sua própria experiência e de possuir um determinado significado próprio para si mesmo com o *objeto do saber* é que permite essa situação de implicância. Portanto, a educação seria uma prática na qual é preciso romper com a indiferença e constituir uma *escolha responsável*, pautada no *desejo* e plenamente implicada com o *objeto do saber*.

Entretanto, se defrontar com o *desejo* é ter que suportar o *impulso* e movimento para ser algo que *não é*. Nem todos os sujeitos suportam essa condição e, para não nos defrontarmos com o *desejo* e também com as dificuldades em educar o *outro*, acabamos por tornar o sujeito uma *coisa em si*, ou seja, *coisificamos* o sujeito e aplicamos um conjunto de *ações científicas* que deve resultar na produção do sujeito educado. Estabelecemos uma nítida separação entre a natureza e a cultura para pensarmos a educação do sujeito. Contudo esse tratamento de sujeito/coisa acaba por produzir no sujeito um ódio perante o seu próprio tratamento como objeto/coisa e permite ao mesmo retornar à vontade de destruir a própria *cultura* que o produz como sujeito/coisa educada.

Essa *metodologia de ensino* tem por base uma psicologia da educação que torna o sujeito uma rede de neurônios em que o processo de aprendizagem resulta na adequação do estímulo neural no sentido de promover o acertado desenvolvimento. A maturação do sistema nervoso e,

portanto, as conexões desses impulsos neurais uma vez estabelecidas e treinadas por meio do reforço por meio de algum tipo de gratificação é o que possibilita a aprendizagem. (SKINNER, 1974).

No campo dessa teoria educativa, que tem como base o *reforço dos estímulos* para controlar aquilo que é contingente ao sujeito, apresenta-se esse como eminentemente biológico na formação de si mesmo em decorrência do *processo de aprendizagem*. (SKINNER, 1974). Nesse aspecto, podemos encontrar afirmações que asseguram que somos adestrados como os animais, pois para Mauss

os processos que aplicamos aos animais foram aplicados pelos homens voluntariamente a si mesmos e a seus filhos. Estes foram provavelmente os primeiros seres que foram assim treinados, que foi preciso primeiro domesticar, antes de todos os animais. (1974, p. 220).

Podemos afirmar que essa *tese do adestramento* possui uma eficácia em seus resultados, e isso acaba por aprisionar o educador em práticas que direcionam o sujeito/educando ao campo das restrições do reino biológico. Sabemos que na modernidade a aplicação dessa tese foi levada até as últimas instâncias e podemos encontrar no aparelho escolar uma detalhada aplicação de forças no sujeito/educando que acaba por aprisionar/libertar; punir/recompensar; elogiar/humilhar; enfim, tudo *isso* acaba por promover algum tipo de resultado educativo.

Acabamos por assumir a tese educativa que somente nessa condição é que temos a metodologia de ensinar a ser sujeito, ou seja, aplicação de forças que servem de base para o educando realizar-se em proezas nas quais acaba por obter algum tipo de *satisfação* em se constituir como sujeito.

Nesse caso, pensar o sujeito no restrito plano do biológico, de certa forma, significa colocá-lo inserido na estreita relação mecânica de se compreender o processo educativo e na ilusão de que somos apenas um conjunto de células interligadas, organizadas e controladas. Entretanto, o *princípio da realidade* rompe com essa confortável ilusão adestrável do sujeito biológico e aponta a todo momento à ruptura, ou seja, temos que suportar a *insatisfação em não saber ser*. Poderíamos afirmar que somos inscritos na cultura como sujeitos educados numa trama instaurada para evitarmos o *desamparo em não saber ser sujeito*?

Portanto temos, de um lado, *o saber ser sujeito*, no qual a concepção é bem simples e possui eficácia em seus resultados: “seja educado e não sofrerá

tanto”. Do outro lado, como um ponto de fuga dessa concepção de sujeito, em que *não saber ser sujeito*, seria impossível essa situação constituir-se e, paradoxalmente, na tentativa de instaurar uma educação que tenha como ponto central a emancipação do sujeito. Nessa perspectiva, diríamos que, de certo modo,

quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. [...] Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela idéia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada saber — nem o professor, nem o aluno —, nada de sua aprendizagem está predeterminada. A única coisa que está estabelecida é algo parecido com uma sombra, como disse Jerusalinsky (1997), na qual irá encaixando os objetos que a experiência da vida vai lhe oferecer. (KUPFER, 2001, p. 125).

Podemos pensar que nessa relação educativa entre dois parâmetros, quais sejam, o primeiro que o aprisiona numa condição única de aprender a verdade do sujeito/objeto e o segundo numa relação que rompe com a condição de adestramento do sujeito, há a realização da sua própria emancipação. Entretanto, como educar na emancipação? Podemos afirmar que isso seria a realização de um enredo no qual educador e educando encontram-se nas rupturas da verdade em ser sujeito e, também, na desconstrução da *verdade do objeto*. Nesse caso, teríamos que estabelecer a *passagem* de um discurso pedagógico-dogmático pautado na *crença educativa* para outra perspectiva para se pensar a educação. Portanto, uma *passagem* que rompa com a situação dogmática de leitura e interpretação do *objeto*. Como, por exemplo, no caso da leitura de um texto em que não se fixe somente numa única interpretação. Isso seria a busca de consolidar uma prática educativa, ou seja,

de tornar impossível a transmissão de um sentido único. Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar sua “multivocidade”, sua “plurissignificatividade” e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, – e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo – da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica. (LARROSA, 2004, p. 132).

No curso de Psicologia da Educação, esse seria o momento de analisarmos criticamente o discurso pedagógico e de nos habilitarmos a realizar radicalmente a referida *passagem* para uma relação aberta com o *objeto do conhecimento pedagógico – diversas leituras sobre o sujeito/educando*. Isso implica alterar *em si* mesmo as próprias verdades solidamente constituídas em *ser sujeito* e em elaborar a própria condição de sujeito educado. Nesse caso, o educador encontra-se numa relação direta ao permitir a própria *transfiguração*, ou seja, percorrer uma *passagem* sem volta, um caminho *sem saber*, enfim mudar a si mesmo do confortável modo de ser sujeito para a incerteza de *si mesmo*. Para tanto, o seu único apego e direcionamento é com o próprio *desejo de saber*. O *objeto do conhecimento* passa a ser um artifício para poder colocar em movimento a realização do seu *desejo* que nunca se extingue e *impossivelmente* se alcança. Portanto, temos a evidência de um sujeito que se encontra perdido na construção de si mesmo e que nunca se realiza plenamente, entretanto, provisoriamente, consegue usufruir de si mesmo ao constituir-se naquilo que já deixou de *ser/objeto/coisa*. Essa *passagem* implica a responsabilidade ética no educar. A *passagem* seria o reconhecimento de que o sujeito inscrito na cultura é, antes de tudo, a realização do trabalho educativo de inscrever a cultura no sujeito e, para tanto, é preciso desde já que encontremos uma via que seja favorável a práticas educativas que proporcionem a emancipação do sujeito. Que evite aprisionar o sujeito circunscrito nas *verdades científicas* e, por que também não dizer, culturais do que é ser educado. Portanto, a liberdade do sujeito somente poderá surgir a partir de práticas educativas que também tenham em sua dinâmica a própria liberdade de pensar a *construção do saber* nas relações *impossíveis* e *impertinentes* entre o sujeito e o objeto.

Nesse caso, o enfrentamento dos cursos de formação de futuros professores deveria ser a tentativa de assegurar o impedimento do surgimento

da personalidade autoritária no exercício de sua tarefa educativa que, pautada em argumentos dos *fundamentos da educação* impedem em grande parte a realização do desejo de seus alunos. Para tanto, os cursos de formação de professores deveriam impedir a formação desse tipo de sujeito insensível e ampliar a experiência sensível no campo educativo para a realização da *liberdade*. Isso deveria ser exercitado em todas as condições educativas mesmo naquelas que exigem uma grande quantidade de esforço psíquico na realização de práticas compulsivas de repetição.

Portanto, é preciso reafirmar a todo momento que, em termos educacionais, devemos de algum modo reconhecer o nosso desamparo e desgoverno *pulsional* que não sabemos “como alguém se torna o que é”. (NIETZSCHE, 1995). A incerteza na formação do sujeito seria uma possibilidade de amenizar as manias educacionais que são pautadas na repetição como uma exigência à fixação em tornar o sujeito o mesmo – a incorporação da memória espelhada no *euleducador*. Nesse norte, se temos que repetir o mesmo, que ele seja algo que possa favorecer o surgimento do inédito – a liberdade de vir-a-ser. Como isso se realiza, não sabemos, mas podemos pensá-lo como um ponto central a ser analisado como a questão do educando que esteja para além de qualquer princípio educativo.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Trad. de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 11.ª ed. São Paulo: Nacional, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FREUD, Sigmund. Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn (1925). In: _____. *Obras completas*. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. XIX.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. de Célia Neves e Alderico Torfóbio. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógicas: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: _____. *Contribuições à crítica da economia política*. Trad. de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1983.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e antropologia*. Trad. de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU; Edusp, 1974. 2 v.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. v. LI. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Problemas de psicologia genética*. Trad. de Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1974b. v. LI. (Coleção Os Pensadores).

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Trad. de Paulo Perdiggão. Petrópolis: Vozes, 1997.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Contingências do reforço*. Trad. de Rachel Moreno. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

Recebido em 24 de janeiro de 2013 e aprovado em 29 de julho de 2013.