

## **EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: UM ESTUDO A PARTIR DAS ABORDAGENS PSICANALÍTICA E SÓCIO-HISTÓRICA**

MACIEL, Maria Regina – UERJ – mreginamaciel@terra.com.br

GT: Psicologia da Educação / n.20

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### **INTRODUÇÃO**

As reflexões que hoje se empreendem sobre a educação nos remetem, inevitavelmente, à compreensão das várias dimensões da constituição do sujeito, dentro de uma perspectiva onde este seja tomado enquanto processo em permanente transformação e que se situa dentro de contextos que são atravessados por múltiplas dimensões: sociais, culturais, históricas, religiosas, de gênero, de mídia, etc. Alinhamo-nos com a proposição, segundo a qual, a humanidade – entendida como natureza – não precede o humano. Esse é permanentemente e incessantemente constituído a partir das relações que são travadas com o outro – não necessariamente um outro sujeito, mas também toda e qualquer instituição social.

Discutiremos num primeiro momento, a visão característica da modernidade, que aponta para a dicotomia entre estruturas de dominação e a liberdade do sujeito, até chegar à contemporaneidade, quando emerge a idéia da falta do outro e o conseqüente abandono da noção de sujeito. Sabemos que o sujeito clássico tinha um outro que lhe conferia lugares bem precisos para sua constituição. Já na modernidade há uma pluralidade de outros. Surge, então, o debate entre estruturas de dominação, por um lado, e liberdade do sujeito por outro. Em contraposição, na denominada pós-modernidade há autores que afirmam que faltam ideais para a constituição do sujeito, o que faz com que este se veja abandonado. Isto acaba por acarretar o que alguns denominam de apatia típica dos sujeitos contemporâneos. Neste percurso, nos perguntamos se é possível hoje pensarmos em uma educação criativa, que trabalhe pelo reconhecimento mútuo, pensamento crítico e que funcione como lugar de ação e criação.

Num segundo momento vamos enfatizar a categoria de tempo e suas relações com as transformações subjetivas, buscando contextualizar esta interseção (tempo/subjetividade), assim como sua apropriação no contexto educacional. Queremos esclarecer que as transformações tanto das noções de sujeito, como do próprio sujeito

(ainda haveria um sujeito?) nos remeteram à necessidade de uma certa historicização de suas diferentes relações com o tempo, ou melhor, com os tempos.

Vivemos hoje na sociedade do imediatismo, da virtualidade. Nessa sociedade há uma perda das conexões com o passado, o presente é estirado ao máximo, o que implica na produção de um vazio e de um abandono inexorável, quando tentamos nos remeter ao futuro. As noções do fim do tempo e fim da história povoaram o mundo acadêmico na última década. Essas noções serão discutidas ao longo deste texto, mas desde já adiantamos que queremos enfatizar através desse artigo, nossa crença de que o tempo pode ser inventado e reinventado. Tal processo pode ser deflagrado através de diversos dispositivos, mas pretendemos nos ater aqui ao dispositivo educacional, tanto no nível do discurso, quanto da prática.

Sendo assim, o artigo, ao apostar na possibilidade de um fazer educativo como uma atividade prático-poética, se insere numa espécie de resistência, quer à noção de fim da história (o que percebemos é um tempo de múltiplas histórias), quer a uma noção de fim de sujeitos criativos (o que postulamos é o fim de um sujeito que se pretende substância, posto ser fluxo que se constitui num processo).

### **O OUTRO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Usualmente concebemos o sujeito clássico como aquele que dispunha de critérios claros e seguros de auto-definição – uma vez que nas culturas tradicionais havia delimitação precisa de lugares simbólicos de referência para essa constituição. Em contraposição, o sujeito moderno é tido como aquele que perdeu essas referências. Para alguns, isso significaria uma ampliação do espaço de liberdade do sujeito (Giddens, 1991). Outros autores, todavia, discordam dessa posição, preferindo ressaltar as estruturas de dominação às quais os sujeitos continuariam subordinados e, portanto, destacam os limites ao exercício dessa liberdade (como foi explorado, por exemplo, pela denominada Escola de Frankfurt - na sua tentativa de unir Marx e Freud – nas figuras de Marcuse, Habermans, etc., como nos mostra Domingues, 1999).

Há na literatura sobre a modernidade, portanto, uma dualidade na maneira como podemos entender a produção do sujeito. Se há, por um lado, os que defendem a idéia de que hoje temos um espaço maior de liberdade, por exemplo, para definir nossas opções sexuais, nossos valores e papéis sociais, etc, por outro lado, outros autores argumentam que

essa liberdade funcionaria como uma espécie de fachada, que em verdade escamoteia um cotidiano que é produzido, cada vez mais, por padrões predeterminados. Exaltam-se as noções de autonomia e escolha, ignorando-se os atravessamentos que as produzem. Com isso não queremos subestimar a dimensão “atividade do sujeito” na produção de sua história, no entanto, não podemos ignorar que esse processo não é guiado por um voluntarismo individual. Neste contexto a noção de consumo pode ser útil para exemplificar esse fenômeno.

Com o advento da indústria de massa, apresenta-se aí a face de um totalitarismo que tende a abarcar tudo. Com ele, desenvolve-se uma racionalização instrumental do mundo. Segundo Marcuse (1968) na sociedade contemporânea haveria a instrumentalização social direta das pulsões. Em outras palavras, a sociedade estaria administrando os objetos possíveis da pulsão, integrando a esfera da sexualidade ao campo dos negócios e dos divertimentos.

De acordo com essa linha de raciocínio, a sociedade de massa impediria a singularização, apesar da valorização do individualismo. Note-se que, no individualismo os homens se encontram impelidos a uma utilização instrumental do mundo, em função de seus próprios interesses. Ocorreria uma diminuição de nosso espírito crítico, uma adaptação a esse tipo de sociedade e um forte consumismo, que homogeneizaria os indivíduos e exacerbaria nosso mecanismo paralisante de idealização.

Devemos aqui explicitar a contraposição entre as categorias de “idealização” e de “ideais”. Esta última - a categoria ideais - é necessária para a constituição do sujeito, assim como para a mobilidade de seus desejos, uma vez que o sujeito não se constitui sozinho. Ele se faz na relação com o outro e esta relação é intermediada por ideais. Infortunadamente, vivemos num momento onde o que há é a idealização dos objetos. Esses são apresentados de forma tirânica. Através da lógica do consumo, substitui-se o “eu quero ser como” pelo “eu tenho que ser como”. O desejo pelo objeto é substituído pela necessidade e servidão ao objeto. Na medida em que não se pode tê-lo, não se pode existir. Cria-se, assim, uma lacuna que clama por ideais.

O que parece que estamos assistindo hoje é o fim das instâncias coletivas que nos ofereciam ideais, como é o caso dos Estados-Nação. Assistimos uma inversão: o que antes era coletivo, de domínio público, torna-se privado. Sennett (1988), ao apontar um desequilíbrio – característico da modernidade – entre as esferas públicas e privadas, remete-

nos para o que ele chama de “sociedade intimista”, na qual um certo psicomorfismo invade relações, antes tidas como características do espaço público. Assim, assiste-se hoje a uma dissociação entre aquelas duas esferas, com uma clara prevalência do privado. Neste contexto, a idéia de público irá ficar circunscrita a uma definição espacial: diz respeito à vida que se passa fora da família e da intimidade com os amigos. Em outras palavras, independe de um outro para se estruturar como sujeito da ação. Este deixa de ser um sujeito coletivo para ser um sujeito privado. Como conseqüência, as marcas públicas perdem suas formas distintivas e as diferenças sociais se tornam ocultas, ao mesmo tempo em que as mais simples diferenças são *fetichizadas*, passando a se configurar como verdadeiros mistérios. Nessa lógica, só adquire valor aquilo que possui uma referência conhecida e que é, portanto, passível de identificação. Por outro lado, a autenticidade e a transparência dos sentimentos e das intenções darão a medida a partir da qual estes terão, ou não, a sua validade atestada. O que está colocado é a emergência de um tipo de subjetividade privada e individualizada, ensimesmada e narcísica, destituída das dimensões políticas e coletivas, que passam a constituir dimensões separadas do humano. Neste sentido, a necessidade de uma biografia, de uma história individual que dê sentido ao “existir no mundo” e que funcione como medida de todas as coisas, parece ser uma conseqüência óbvia de uma lógica que reafirma a precedência do individual sobre o coletivo e do privado sobre o político. É com esta concepção que trabalhamos até nossos dias e a constituição histórica de um espaço do psicológico, referenda esta idéia (Figueiredo, 1996).

Acreditamos, ainda, todavia, que, diante deste contexto, a educação escolar, ao apresentar ideais, pode funcionar como dispositivo constituinte do desejo e de sujeitos criativos e criadores, que reconheçam o valor do público. É com isto em mente que podemos recorrer ao que nos diz Dufour (2001/2005). Numa outra perspectiva teórica, ele também nos auxilia a pensar o mundo atual. Ele autor explicita uma particularidade da contemporaneidade que é o fato do Outro estar cada vez mais em falta. Nas suas palavras: “não há figura alguma do Outro que seja ainda válida na pós-modernidade.... nenhuma dispõe de prestígio necessário para se impor. Todas foram atingidos pelo mesmo sintoma de decadência” (Dufour, 2001).

Ele concebe o Outro enquanto lugar simbólico diante do qual o sujeito se constitui e que intermedeia a relação do sujeito com um outro especular. Em outras palavras, o Outro é o campo simbólico que o sujeito encontra, desde sua chegada ao mundo, encarnando assim

o campo dos ideais. Cabe, portanto, à educação realizar essa intermediação. Tal fato nos leva a re-significar a presença do professor, que deverá apresentar ao aluno, muito mais do que conteúdos programáticos. O lugar do professor, dentro dessa perspectiva é o de lugar simbólico de representante dos ideais. Isso não quer dizer que ele seja a própria encarnação dos ideais, mas que, tão somente, irá apresentá-los aos educandos.

Segundo este último autor, o “novo homem” está às voltas com novas formas de se educar. Ele está enfraquecido da função crítica e suscetível de uma identidade incerta. Sendo assim, Dufour (2005) acredita ser necessário, em contrapartida, refazer a autoridade de pais e professores, não negando, por exemplo, as diferenças de geração e suas conseqüências. Mostrar as diferenças de geração seria uma tentativa de re-simbolizar o “novo homem”, ao contrário da negação da ordem simbólica que tem sido freqüente. Isso não quer dizer, assim entendemos, que haja uma submissão por parte do aluno. Indica, tão somente, um chamado a responsabilização de cada um dentro do processo educacional.

### **OS TEMPOS DO SUJEITO**

Pensando numa educação que possa ser criativa e, portanto, combata a depressão/paralisação reinante, vamos abordar, neste item, a categoria de tempo. Podemos dizer que hoje assistimos a um enfraquecimento da noção de tempo histórico: presente, passado e futuro. Como se o tema das idades da vida, por exemplo, não fizessem mais sentido atualmente, como fez sentido até então.

Referimo-nos a um tipo de compreensão do sujeito que o situa numa indeterminação temporal – ou talvez num estilhaçamento temporal. Melucci (1997), ao discutir esta problemática do sujeito, a situa – como de resto grande parte das questões da modernidade tardia – em relação com a construção e a definição de uma concepção de tempo, característica de nossas sociedades. Segundo ele, em contraposição ao “tempo máquina” – tempo objetivo, quantificado, medida universal que unifica ao máximo possível os tempos individuais e sociais – e a uma orientação finalista do tempo – que pressupõe linearidade e progresso em direção a um ponto de chegada – ambos característicos do capitalismo industrial, impõe-se um tempo descontínuo e fragmentado, um tempo onde as

dimensões objetivas e subjetivas tendem cada vez mais a se distanciar, introduzindo uma intensa ruptura entre as experiências pessoais e o tempo social. Para Melucci

A definição do tempo torna-se uma questão social, um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal. Como medir o tempo? Quando será encontrado o significado ‘certo’ para o tempo individual e coletivo? Como podemos preservar nosso passado e preparar nosso futuro em sociedades complexas? Tais questões sem respostas são alguns dos dilemas básicos com os quais se confronta a vida humana em sociedades complexas. (p. 8)

É pois necessário, segundo esse autor, adentrarmos, atualmente, numa outra “lógica” temporal. Se o fizermos, iremos nos deparar com algumas questões: em primeiro lugar, devemos redimensionar o valor do presente, que se hipertrofia face à fragmentação, esfacelamento e pluralidade do tempo.

... um tempo diferenciado é cada vez mais um tempo sem história, ou melhor, um tempo de muitas histórias relativamente independentes. Então é também um tempo sem um final definitivo, o que faz do presente uma medida inestimável do significado da experiência de cada um de nós. (p 8)

Em segundo lugar, assistimos hoje a um estilhaçamento do tempo que acaba por acompanhar a forma como as subjetividades são produzidas, de maneira que esta falta de referências temporais acaba por ressignificar o campo de experiências como um campo de possibilidades ilimitadas, onde tudo é passível de ser conhecido, mudado e experimentado. Aqui não existe qualquer projeção de futuro. Sem vínculos com o passado, e sem um projeto que referencie este “estar no mundo”, o presente se dilata na mesma proporção em que a idéia de possibilidades infinitas e plenitude invadem o presente e a experiência. Esta última, ao mesmo tempo em que é invadida pelo imaginário das chances ilimitadas, tem que se render à realidade que, ao se impor deixa em seu rastro frustração,

tédio e perda de motivação – fundamentos dos novos sofrimentos e patologias – que por sua vez são expressões do risco de dissolução da perspectiva temporal.

Podemos então perguntar: se procede as afirmações segundo as quais vivemos hoje um tempo sem história, ou uma história de múltiplos tempos, ou ainda, um tempo de múltiplas histórias? Para tal, podemos começar recorrendo a duas contribuições de Hannah Arendt (1968). A primeira se refere ao valor que ela atribui às seqüências temporais, no que diz respeito ao sentido da história humana. Arendt identifica o passado às tradições. Estas últimas, indicando os valores dos seus legados, torna possível a produção de um futuro, introduzindo a consciência do tempo e a memória. Tais fatores dão sentido à constituição de uma história, em oposição às meras repetições infundáveis de um ciclo biológico. Remete-nos, então, às tensões e distensões existentes entre o passado e o futuro, ressaltando ainda “um intervalo de tempo totalmente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda [e prossegue]: Na História, esses intervalos mais de uma vez mostraram poder conter o momento de verdade (p 35-36)”.

Devemos ressaltar que, apesar do destaque atribuído às tradições, na constituição de uma história do tempo (ou da temporalidade da história), a autora não ignora o lugar do novo, e nisso se constitui sua segunda contribuição: ao analisar o papel da educação nas sociedades modernas, ela aponta a importância que é atribuída à identificação do “novo” (representado, por exemplo, pelos jovens, que após terem ultrapassado a infância se encontram prontos a ingressarem no mundo dos adultos) como possibilidade de renovação. No entanto, alerta-nos para a manobra segundo a qual o novo é produzido como algo já dado *a priori* (eis aqui o fundamento conservador da socialização). Assim, ao situá-lo dentro de uma lógica já instituída, caracterizada pela superioridade do adulto, o novo se torna envelhecido. Mas é importante notar que existe um futuro. Quer seja se referindo à prevalência da tradição (o passado), a um intervalo temporal (a transição), ou a um futuro (mesmo que despotencializado); observamos que a existência, ou melhor, a significação dos *tempos da vida* só é possível pela ação de reciprocidade de uns em relação aos outros, o que se dá através da mediação humana. “Apenas porque o homem se insere no tempo, e apenas na medida em que defende seu território, o fluxo indiferente do tempo parte-se em passado, presente e futuro (p. 37)”.

## **O ENSINO NO MUNDO ATUAL**

É possível afirmar que neste novo cenário, estamos diante de um novo ensino. Um ensino que pode estar ficando desprovido de senso crítico, que pode formar indivíduos indecisos e receptivos a quaisquer pressões de consumo. Todavia, nos perguntamos se é possível pensarmos numa alternativa de ensino que possibilite o senso crítico, reconhecimento mútuo, reflexões éticas, etc. Ou seja, um ensino que permita a emergência de sujeitos de ação e de criação.

Pensamos que isto é possível. Para tal, antes de tudo, entendemos que devemos ter presente uma compreensão dos fenômenos a partir do acontecer histórico que, por seu turno, supõe atores sociais.

No campo da psicologia da educação, uma visão do aluno como autor pode ser pensada a partir de uma determinada leitura tanto psicanalítica quanto sócio-histórica. No que se refere à psicanálise, podemos pensar no que Freud afirmou em “Escritores criativos e devaneios”. Em suas palavras: “Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade?”. O autor concebe os “escritores criativos” como aqueles que podem, efetivamente, construir coisas, diferentemente dos que “devaneiam” construindo “castelos no ar” (Freud, 1907, p. 149 e 151). Assim que, podemos dizer que o aluno pode ser um autor que usa e inova a linguagem cotidiana na construção de qualquer tipo de texto. Pensamos, portanto, que um caminho possível, frente à fragmentação por que passamos no mundo atual, é dar espaço ao nosso potencial criativo.

Podemos conceber, também, o espaço educacional como um lugar de construção de crítica reflexiva. Isto pode ser pensado a partir da abordagem sócio-histórica da questão. Esta abordagem nos ensina que os responsáveis pelo sucesso ou insucesso educacionais, não são única e exclusivamente os atores do processo educacional. É claro que há nesta abordagem a valorização do cotidiano enquanto lugar de invenção permanente; porém, o processo educacional também depende de condições macro estruturais que não se sustentam somente no discurso psicológico, mas que passam, para uma prática mais crítica, por políticas públicas.

Segundo a abordagem sócio-histórica, o desenvolvimento humano, por exemplo, só adquire sentido, se pensado em relação dialética com a realidade na qual ele se processa. Um exemplo disto é pensar que não existe criatividade em abstrato, mas sim o ato criativo; e esse só se efetiva nas condições sociais que lhe dão sustentação. Por seu turno, na abordagem psicanalítica, isto se reflete na concepção de que um potencial criativo só se tornará efetivo como experiência criativa mediante condições externas que o viabilize. O autor que trabalha neste sentido é Winnicott (1975). Ele afirma ao longo de seus textos que não existe o bebê. O que existe é uma relação mãe-bebê. Ele parte da concepção segundo a qual “dois” é condição de possibilidade do “um”. Além disto, Winnicott também afirma que a “fantasia” ou a “criatividade” só podem existir se há “esperança”. Esta última afirmação nos reporta à nossa primeira parte do texto quando ressaltamos a importância da existência de ideais para a constituição de sujeitos que se queiram criativos.

## CONCLUSÃO

A questão fundamental, que moveu este artigo foi a de se perguntar como fica a educação hoje, diante de um sujeito que se constitui com o outro, mas que, entretanto, se vê agora diante de um contexto que pode estar paralisando suas experiências criativas na medida em que não lhe aponta ideais, ou “outros” simbólicos.

Podemos dizer que quando predominava, no meio das ciências humanas e sociais, um debate em torno da dominação versus liberdade do sujeito, a educação era vista como transmissora de tradição. Porém muitos também puderam ver nela um lugar de transformação do instituído.

Hoje, porém, diante do declínio do outro e abandono por parte do sujeito, o que assistimos é a educação sendo criticada pela falta de senso crítico no ensino. Todavia, também podemos ver nela um lugar de esperança para um exercício de pensamento crítico. Acreditamos que um ensino que dê espaço a nosso potencial narrativo/performativo contribui para a existência de sujeitos mais presentes e atuantes na experiência do mundo e de si próprios. Não podemos esquecer que somos, todavia, dependentes uns dos outros na construção dessas narrativas e dessas ações. E se hoje, nesta chamada pós-modernidade, a existência da alteridade se vê ameaçada (e, portanto, nossa própria existência enquanto

sujeitos); cabe à escola ser lugar de resistência estimulando a construção de ideais, o reconhecimento mútuo, questões éticas, etc.

Em outras palavras, acreditamos que a educação escolar pode ser um veículo capaz de resgatar nosso potencial de ação e criação. No entanto, sabemos dos limites dessa afirmação, na medida em que nos encontramos numa sociedade, tal qual descrita anteriormente. Sem um lugar social e sem um reconhecimento simbólico, a apatia (Ver, Ehrenberg, 1998), por exemplo, pode se instalar no sujeito – e não esqueçamos que estamos falando tanto do educador, como do educando. Afinal, o sujeito pode não mais se ver a si próprio a partir de sua capacidade de revisitar o passado e tecer projetos para o futuro, rearticulando o seu presente. Aqui, as relações entre o passado e o presente, o micro e o macro, o local e o global, o sujeito e o outro, etc, têm que ser reavaliadas e recolocadas, a fim de ultrapassarmos as dicotomias paralisantes, que devem dar lugar às noções de processo, de pluralidade, de não totalização, e de não unidade. Pensar a constituição do sujeito hoje é pensar em um processo – plural, incessante e inesgotável. Na falta das garantias de um “produto” – o sujeito como expressão de uma natureza humana – e a mercê de tantas vicissitudes, de tanta imprevisibilidade – e dos riscos que delas advêm – encontramos-nos num quadro onde a relação educador-educando, professor-aluno, deve ser porto – ao qual se lançam os termos envolvidos –, ao mesmo tempo que continente – que garanta as referências necessárias às várias leituras e vários textos que podem ser elaborados na relação pedagógica por ambos atores – professor e aluno.

O importante para cada sujeito contemporâneo, assim pensamos, é ter a continuidade do sentimento de existência, é ter a experiência de que algo permanece de nosso, que nos reconhecemos ao longo do tempo e das discontinuidades a que estamos expostos, mas que nos transformamos. Isso, no entanto, não nos faz sermos idênticos a nós mesmos – como se fossemos uma substância a se desdobrar, mantendo uma identidade consigo própria. É, finalmente, ter/inventar uma história.

Sinteticamente, podemos dizer que as condições de possibilidade para se ter a continuidade do sentimento de existência seriam: a) experiências passadas que deixam marcas, sem, contudo, bloquear o potencial criativo ou determinar nossos movimentos presentes; b) uma interação, o que supõe a presença de um outro que faça contenção, mas sem invasão; c) existência de ideais que apontem para um futuro. Ideais, neste caso, diferentes de idealizações paralisantes (que remetem a fixações de objeto que não são

facilmente substituíveis) empobrecedoras do ego, ao se alienar no objeto, mas que apontem para projetos móveis e variáveis, sempre em transformação.

## BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H., (1968). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Domingues, J. M. (1999), *Sociologia e modernidade – para entender a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Dufour, D-R. (fevereiro de 2001), “Os extravios do indivíduo-sujeito”. Texto original em *Le Monde Diplomatique*, Paris. Tradução de Selvino José Assmann em <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/dufour.htm>
- Dufour, D-R. (2005), *A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Ehrenberg, A. (1998), *La Fatigue d’être-soi – depression et société*. Paris: Odile Jacob.
- Freud, S. (1907/1976), “Escritores criativos e devaneios”, in *Obras completas*, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, pp. 147-160.
- Figueiredo, L. C., *A invenção do psicológico – quatro séculos de subjetividade 1500-1900*. São Paulo: Educ: Escuta.
- Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Marcuse, H. (1968), *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Melucci, A. (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista de Educação Brasileira*, ANPED, Campinas: Editora Editores Associados Ltda, nº 5 e 6, p 5 - 14
- Sennett, R., *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- Winnicott, D. (1975), “A localização da experiência cultural” em *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.