

O (im)possível educar e a emancipação do sujeito

Rogério Rodrigues*

Resumo

O senso comum define como problema educativo o fato de o educando não aprender corretamente a lição, ou seja, o sujeito não aprende o que foi ensinado e, principalmente, não se educa de modo adequado para atender às exigências da sociedade. O mesmo senso comum também define como problema educativo o fato de o educador não desenvolver metodologias de ensino adequadas que motivem o aluno para a plena aprendizagem, principalmente, algo que realmente permita a este a vontade de aprender a lição – “o impossível educar”. De um modo geral, em termos de problemas educacionais, temos duas faces, ou seja, de um lado está o educador que deveria saber como ensinar e, do outro lado, o educando em dificuldade de aprendizagens. A essa interface entre o educando que é improdutivo em seus resultados e o educador que é produtivo em discursos e práticas escolares é que denominaremos problema educacional. Concluímos que, no conjunto das relações educativas, temos grande dificuldade na realização em educar-se nas exigências do educador e promover a liberdade de si mesmo, mais propriamente, nas exigências de uma instituição escolar que esteja direcionada para a emancipação do sujeito. Neste caso, seria de grande importância para a consolidação de instituições escolares democráticas que aqueles que ali trabalham se empenhem em analisar suas práticas na vertente da emancipação dos sujeitos, para a realização do “impossível” no âmbito do aparelho escolar.

* Doutor em Educação pela Unicamp. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, da Universidade Federal de Itajubá– UNIFEI.

Palavras-chave: Educação. Fundamentos da educação. Psicologia da educação. Emancipação.

Podemos afirmar que, de modo geral, o senso comum define como problema educativo o fato de o educando não aprender corretamente a lição e não se educar de modo adequado para atender às exigências da sociedade, principalmente, a aquisição de habilidades físicas e mentais para sua inserção naquilo que se denomina mercado de trabalho. Contudo, o mesmo senso comum também define como problema educativo o fato de o educador não desenvolver metodologias de ensino que sejam adequadas e que motivem o aluno para a plena aprendizagem. As junções dessas duas queixas explicam em parte a falência no campo educacional, pois a instituição escolar tem dificuldade para realizar práticas educativas que, efetivamente, permitam ao sujeito o desejo de aprender a lição – “o impossível educar”.

Para Freud (1990), a tarefa educativa seria uma tarefa impossível, pois o educador encontra-se em dificuldade para romper com o igual que aprisiona o sujeito em si mesmo. Neste caso, no encontro entre os sujeitos no âmbito do aparelho escolar, basicamente, os problemas educacionais possuem duas faces, ou seja, de um lado está o educador que deveria saber como ensinar e, do outro lado, o educando em dificuldade de aprendizagens. O caso do problema educacional pode ser interpretado como uma mistura em que ambos os lados estão diretamente relacionados e resultam na consolidação de um sistema educacional que fica entre as exigências de apresentar-se extremamente produtivo na aprovação dos alunos e, contraditoriamente, não-produtivo em sua meta de educar plenamente o sujeito.

Os próprios índices de avaliação, tanto do Ministério da Educação – MEC – como do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa –, indicam a falência do sistema educacional no sistema educacional. Nessa vertente de avaliação, os exames e

avaliações resultam em dados estáticos que indicam o problema no sistema educacional como, por exemplo, os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, em que os indicadores estabelecem metas em termos de desempenho dos sujeitos na realização das referidas avaliações.

O que fica comprovado nestas avaliações é que ocorre uma diferença de qualidade entre a escola pública e a particular. Neste caso, a escola pública que não apresenta bons resultados é ainda duplamente penalizada, pois o Estado pode instituir programas de benefícios para as unidades de ensino que obtiverem melhores notas nos referidos exames de avaliação.

Outra forma da utilização dos exames e avaliações consiste em seu uso como estratégia de propaganda para indicar o melhor desempenho dos alunos na escola particular. Entretanto, o Pisa avalia sérios problemas, em várias de suas versões, no conhecimento em Ciência, Leitura e Matemática dos alunos na idade de 15 anos que estão concluindo o Ensino Fundamental ou cursando o Ensino Médio e apaga essa diferenciação entre a escola particular e a pública, apontando para a falência completa do sistema educacional brasileiro.

Nesses exames, o desempenho dos alunos brasileiros na disciplina de Ciências classifica-se, em grande parte de suas realizações, nas últimas posições do ranking internacional, ou seja, com a participação de 57 países, o Brasil está quase na última colocação, ficando na frente apenas de países como Colômbia, Tunísia, Azerbaijão, Qatar e Quirguistão. Em outras áreas também ocorrem os mesmos problemas, pois

A situação é crítica para o país na avaliação da leitura: o Brasil se encontra no grupo de países que têm mais de 50% dos estudantes com dificuldades para usar a leitura como ferramenta para obter conhecimentos em outras áreas. Nessa escala, o Brasil fica lado a lado de países como Qatar, Quirguistão, Azerbaijão, Argentina, Tunísia, Indonésia, Montenegro, Colômbia, Romênia, Sérvia e Bulgária [...] Já em matemática, a escala é dividida em seis níveis e a média brasileira também se encontra na categoria mais elementar. Segundo a classificação da OCDE, no nível 1, onde está a média brasileira, os estudantes conseguem responder a questões envolvendo contextos conhecidos, nos quais todas as informações estão claramente definidas. E não conseguem, por exemplo, generalizar as informações ou aplicar o conhecimento, habilidades de estudantes classificados no nível de maior complexidade. (HARNIK, 2008).

Na questão da permanência dos alunos no interior da escola para que seja realizado o processo de escolarização, o sistema escolar, no Brasil, também apresenta sérios problemas, pois os indicadores apontam para altos índices de evasão escolar, isto sem dizer do número elevado de crianças que nem sequer ingressam no sistema escolar de ensino e caminham para o trabalho infantil. O problema fica maior quando se refere aos outros que ainda vão para a escola, mas também a abandonam, pois se encontram presentes de corpo e ficam à toa sem fazer as atividades escolares.

Contudo, sobre as questões referentes ao problema na educação, temos uma tese contrária àquela do senso comum: da falta de empenho dos professores; de alunos que não aprendem e das estatísticas dos diversos exames de avaliação do ensino, ou seja, consideramos que a falta de resultado no sistema educacional nasce da ineficiência de “funcionamento e estrutura”, por promover um efeito oposto à produção de “mais educação”, ou seja, a invenção de discursos educativos; a desconstrução de “práticas educativas”; a contínua formação permanente para capacitar professores; os diversos exames para avaliar o sistema de ensino e a manutenção de uma enorme estrutura administrativa institucionalizada para manter o efetivo controle no “processo

de aprendizagem”, principalmente, na ação de todos agentes educadores no sentido de garantir a “solução educacional”.

Em grande parte, esse amontoado de coisas que circunscrevem o problema educacional também torna obsoleta a presença do intelectual em sala de aula e daqueles que ali estão para ingressar na cultura, pois toda a questão educacional se institucionaliza em técnicas e procedimentos que impedem a realização da consciência crítica.

A partir da tese de que os diversos problemas educacionais e, por consequência, a falência da educação têm o efeito de promover a produção de discursos, práticas e o surgimento de modelos administrativos institucionalizados, o nosso intuito será o de analisar como educando e educador se inserem nesta estrutura paradoxal do campo educativo, principalmente, para determinar pontos de fuga para a emancipação do sujeito.

Neste caso, essa interface entre educando e educador é o paradoxo educacional: improdutivo em seus resultados e produtivo em discursos e práticas escolares, em que os sujeitos se inserem no aparelho escolar e realizam as práticas educativas desconectadas de sentimentos e significados para a produção de pensamentos.

Os resultados dos trabalhos escolares são hipervalorizados pela instituição escolar e destituídos de valor para promover a efetiva aprendizagem escolar pois, conforme a avaliação educacional, os alunos não aprendem e, principalmente, abandonam a escola.

De um modo geral, o educando fica circunscrito por diversos discursos e práticas educativas que se apresentam como soluções para as dificuldades de aprendizagens, ou seja, os discursos e práticas hegemônicas educacionais propostos como antídoto para o fracasso escolar sendo este compreendido como

uma *falta de adequação*, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças e dos jovens. Assim, oscila-se entre afirmações do tipo ‘ainda não está maduro para uma tal atividade’ e o ‘método utilizado revelou ser pouco eficaz’ [...] Sendo essa tese da *conaturalidade* que funciona como algoritmo do raciocínio pedagógico, é possível escutar por aí afirmações singulares do tipo: ‘é por causa da falta de motivação’, ‘porque é filho de pais separados’, ‘porque é uma criança favelada’, ‘porque a lousa é preta e não verde’, ‘porque, no lugar de dar o intervalo no meio, o professor deu no fim da aula’, ‘porque, no lugar de fazer uma aula de uma hora, fez uma aula de uma hora e meia e as pesquisas psicológicas alertam para o fato de se produzir estafa psíquica depois de uma hora’. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 28).

Neste caso, entre tantos elementos indicadores do problema educacional, vamos apenas nos centrar em dois aspectos: o primeiro ponto, a “falência educacional”, produz certa singularização do sujeito e, o segundo, o como educar-se nas exigências do educador e promover a liberdade de si mesmo – a emancipação. Nenhum desses dois pontos faz parte do discurso hegemônico educacional, pois, como já afirmamos anteriormente, apenas a questão da realização do pleno sucesso na aprendizagem passa a ser o problema educacional em termos de índices estatísticos em decorrência das avaliações implementadas no sistema de ensino.

Na perspectiva do discurso educacional hegemônico, a escolha de análise sobre a qualidade na educação que aborde o sujeito apresenta-se de modo secundário no cotidiano escolar, pois não é conveniente afirmar que a falência na educação, considerada não-produtiva, possa estar relacionada aos efeitos de discursos e práticas institucionalizadas que singularizem sujeitos e, principalmente, o paradoxo do sistema escolar aprisiona o sujeito em práticas autoritárias que definem o seu modo de com-

preender o mundo e, sobretudo que impedem a realização da liberdade do educando.

Essas questões da singularização do sujeito na produção de determinadas formas de subjetividade e a realização da liberdade apresentam-se somente no momento em que se estabelece o ponto de crítica, mais propriamente, no momento de crise em nosso saber educar. Quando o sujeito vive o desmoronamento daquilo que instituímos como o realna condição de encontrar o caminho de ser plenamente “aprovado” pelo educador e simultaneamente realizar-se na diferença perante o “outro”.

Nesses momentos em que desacreditamos das práticas e dos discursos educativos como algo que efetive a educação no “outro” é que nos permitimos pensar a verdadeno (im)possível dos limites ao atuar como educador e, principalmente, constituir o radical enfrentamento do problema educacional, isto é, como realizar o educar e promover a liberdade de si mesmo? Neste caso, o “impossível educar” possui outra conotação que não se trata do impedimento para fazer algo no educar e, sim, no fazer algo diferente que permite a invenção do sujeito no rompimento de práticas educativas do “possível real” para o “impossível verdadeiro”, e isso permite afirmar que, no campo educativo,

Parece indiscutível que a ação pedagógica consiste num ‘fazer’ o real a partir do possível. A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim, a educação não seria outra coisa senão a realização do possível. E isso tanto se o possível é algo inscrito nas possibilidades de desenvolvimento das crianças, quanto se é algo projetado nas possibilidades de melhoria do mundo. A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, 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 trabalhador deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar. [...] Se o possível está determinado pelo cálculo de nosso saber e pela eficácia de nosso poder, 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. 193-194).

Para se estabelecer o “impossível verdadeiro” na formação cultural, o educador e o educando devem permitir no processo da construção de discursos e práticas educativas que se inaugure o saber de si mesmo. Entretanto, como já afirmamos anteriormente, em muitos casos, a questão do “vir a ser” (SARTRE, 1997) sujeito não se apresenta como um ponto para reflexão pois, em grande parte, aquele que está inserido no processo educativo busca como única finalidade perante o “discurso hegemônico educacional” apenas ser “aprovado pelo educador”.

A dificuldade em encontrar o “impossível verdadeiro” na formação cultural é que o centro da questão educacional, no entanto, também se constitui no paradoxo educativo, que confunde a todos nele envolvidos para educar. Trata-se de um “sistema educacional” que apresenta muitas vezes o objetivo da “aprendizagem” e a “aprovação” como o único modelo para o ensino — o “possível saber” no encontro da verdade

de “si mesmo”, mas que resulta numa aprendizagem sem conteúdo, numa aprovação sem valor, enfim, numa escola esvaziada de seus principais significados na realização da transmissão do saber escolar.

Assim, construímos uma reflexão no campo educacional como um desvio na “compulsão em educar”, mais propriamente na implicação de uma análise do sujeito no processo de formação cultural que permita efetivamente a realização do “vir a ser” o sujeito no “impossível saber” de si mesmo e envolvido na verdade na constituição da liberdade. Para tanto, o educando deveria abandonar a situação cômoda de se manter preso em ser o duplo do educador e romper, emergindo com a sua própria diferença — o reconhecimento do “não saber” que possa (re)produzir a “si mesmo”.

O campo educacional na produção de “si mesmo” pode estar pautado heemonicamente em dois caminhos distintos, quais sejam, o primeiro é o do educando desejar e alcançar a produção no reconhecimento perante o educador e produzir a diferença – a emancipação, e o segundo caminho é o de realizar o conjunto de práticas educativas como algo que somente atenda a exigência do meramente burocrático da instituição escolar – o embrutecimento.

No primeiro caminho, o sujeito realiza um processo identificatório com o professor pautado em sua relação de transferencial e que o direciona, obstinado em atender às exigências educativas para realizar-se como imagem e semelhança desse “outro”, mas que permita a realização da diferença. Nessa situação, a “questão” é: como fazer coisas que produzam idêntico/diferente a esse “outro”.

No segundo caminho, o aluno perdeu o vínculo transferencial com o professor e a única situação de estar “presente” na sala de aula é para que o seu esforço atenda às exigências institucionais representadas pelo professor. Neste caso, sua questão é: como devo atender a instituição para unicamente ser aprovado.

Independentemente do caminho escolhido, o educando, de certa forma, busca a “aprovação” perante o educador/instituição das coisas que realiza no âmbito do exercício de suas práticas educativas. Neste caso, a questão central do educando oscila entre o “reconhecimento do professor” e o atendimento à “burocracia da escola”. O problema se apresenta quando o próprio reconhecimento do educador passa apenas pelo atendimento das exigências burocráticas da instituição escolar. O educador nomeia, desde o início, para o educando, qual é o conjunto das práticas educativas que deve realizar para cumprir as exigências para ser plenamente “aprovado”.

Essa condição da “aprovação” fixa o educando numa relação estreita nas “exigências” do educador para a realização da tarefa educativa. É muito comum em sala de aula, ao passarmos alguma “tarefa escolar”, escutarmos do educando a seguinte questão: “professor, quantas linhas?”.

Na realidade, a questão do educando sobre “quantas linhas” contém a seguinte proposição: “professor, quantas linhas tenho que produzir para ser aprovado?”. O educando quer apenas atender uma produção para constituir sua mera aprovação. Isto significa que o desempenho prático do educando no campo escolar deve ser exclusivamente para atender o querer do educador/instituição.

Neste caso, a necessidade de reconhecimento perante o educador submete o educando a um conjunto de práticas que o aprisiona no olhar institucional do “outro”. Está aqui presente uma possível relação de coisificar tanto o educando como o educador, ambos aprisionados no labirinto das projeções fantasiosas de si mesmo no “outro”. O educador se vê no educando e o educando se vê no educador como um sujeito que deve apenas pretender realizar aquilo que está no limite do seu ser sujeito espelhado no educador. Este mecanismo funciona em razão da diferença na posição daquele que educa o “outro”, ou seja, o educando acaba por submeter-se ao educador apenas com

a possibilidade de ao investir na produção de “quantas linhas” realizar-se nas exigências de seu “mestre explicador”. (RANCIÈRE, 2002).

Como já afirmamos anteriormente, o educador, ao exigir que o aluno realize um conjunto de tarefas educativas para a “aprovação”, acaba por circunscrevê-lo na lógica mecanicista do estímulo e resposta. Uma compreensão sobre o “outro” em seu aspecto mais rudimentar torna-o objeto ao coisificá-lo na relação educativa. Os procedimentos educativos que coisificam o “outro” são aqueles, de modo geral, cujos estímulos para promover a mudança de comportamento são sempre os esperados para produção de seus efeitos, a construção de situações de adestramento que inibem a vida do educando — o aprisionamento do “sujeito em si”. (SARTRE, 1997). Consideramos que o aprisionamento do “sujeito em si”, do lado do educando, passa a ser o foco central para análise da questão do educando — o sintoma do fazer educativo modelado pelo paradigma de “quantas linhas”.

No campo educativo há, do lado do educador, um conjunto de manias nas práticas educativas e, do lado do educando, outras tantas manias que o impedem de romper com o senso comum. As relações entre os sujeitos pautadas na resposta imediata de “quantas linhas” transparecem como uma verdadeira negociação de algo não passível de diálogo, ou seja, as neuroses dos sujeitos. Nessa angústia, vivida pelo educando, que aparentemente se apaga pela resposta imediata de “quantas linhas”, torna-se necessária a existência permanente do “mestre explicador” — aquele que permite o apagamento do desamparo na prontidão de atender o “outro”.

A força que empurra os educandos a atender ao “mestre explicador”, em grande parte, surge da “instituição escolar” que impõe as condições hierárquicas de subordinação nas relações dos sujeitos, mais propriamente, uma imposição das neuroses coletivas que unifica as neuroses singulares dos sujeitos — informa a estes “quantas linhas”. Mas não se pode esquecer que a cena que o “mestre explicador” impõe aos educandos pode estar próxima do terror que paralisa pensamentos e ações, ou seja, um modelo de governar que é o do “grotesco ou, se quiserem, o ‘ubuesco’”,¹ no qual se torna possível “a maximização dos efeitos do poder a partir da desqualificação de quem os produz: isso, creio eu, não é um acidente na história do poder, não é uma falha mecânica”. (FOUCAULT, 2001, p. 35). Compartilhamos da tese de que essa modalidade do exercício do poder do ubuesco é uma tática, cujo resultado é a constituição de uma forma de governo eficiente. Tal mecanismo do poder ubuesco “pode precisamente funcionar com todo o seu rigor e na ponta extrema da sua racionalidade violenta, mesmo quando está nas mãos de alguém efetivamente desqualificado.” (FOUCAULT, 2001, p. 17).

No campo das teorias educativas, o sujeito “ubuesco” está presente na prática educativa, tanto no educador como no educando que se submete a determinadas práticas como o exercício enfadonho das repetições. A condição de poder atender a instituição e, principalmente, as exigências neuróticas do educador e do educando, para encontrar a “aprovação”, passa muitas vezes por aquilo que desqualifica ambas as partes da relação educativa. O processo educativo de “quantas linhas” torna enfadonho o processo de aprendizagem. Contudo, neste modo de educar-se no “possível diálogo das neuroses”, algo se produz como uma determinada eficácia, qual seja, a fixação em saber ser sujeito, mais precisamente, em torná-lo igual a tantos outros na incorporação de determinadas memórias que sejam à imagem e à semelhança de seu educador — manipulação de si mesmo. Justamente no contrário dessa situação, ou seja, no reconhecimento do “impossível diálogo das neuroses”, mais propriamente, nas rupturas que se apresentam na relação educativa, é que se permite o surgimento do inédito na formação do “vir a ser sujeito”. (SARTRE, 1997). O que seria esse inédito no

¹ O termo *ubuesco* “foi introduzido em 1922, a partir da peça de A. Jarry, *Ubu Roi*, Paris, 1896”. Tal personagem possui “um caráter comicamente cruel, cínico e covarde ao extremo”. (FOUCAULT, 2001, p. 35).

processo de formação do sujeito em seu “vir a ser”?

Em poucas palavras, o sujeito pode se encontrar no paradoxo de educar-se entre ser a repetição ou a ruptura no surgimento do inédito no “vir a ser”. Assim, educar possui uma semelhança com os cuidados com o “outro”, no sentido de que, quando dirigimos a palavra para esse “outro”, temos uma intenção de afirmar algo sobre o real em ser. O “outro” pode se opor a essa situação e resistir em sua existência, indicando condições diversas em ser o real. Essa situação está, de certo modo, diretamente relacionada com o nascimento, ou seja,

O nascimento não é senão o princípio de um processo em que a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, será introduzida no mundo e se converterá em um de nós. Esse processo é, sem dúvida, difícil e incerto. Mas, apesar desse resto irreduzível de incerteza, o nascimento põe a criança em continuidade conosco e com nosso mundo. Desse ponto de vista, o nascimento situa-se numa dupla temporalidade: de um lado, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização; por outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo. Mas, ao mesmo tempo, quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. É um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou de reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos. É um outro porque sempre é uma outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. [...] Por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia. (LARROSA, 2004, p. 187).

Neste caso, o sujeito no nascimento identifica-se com o paradoxo do educar, pois este também se encontra na dificuldade de “interromper a cronologia” em não mais educar-se no “possível” do “quantas linhas” e inventar algo diferente na sua própria existência na repetição da exigência do educador. Para tanto, o ato educativo, como o sujeito no “nascimento”, deveriam ser momentos em que se pudesse realizar o impossível e fazer o “quantas linhas” em outros sentidos diversos que surgissem na relação entre os sujeitos.

Neste momento, a prática educativa se apresenta de modo distinto e inexplicável em seus resultados; mesmo para aqueles que insistem em viver na repetição, que pelo menos se favoreça o surgimento do inédito como um elemento estritamente criativo em sua produção do “outro”. Mas, como o educando pode encontrar o inédito na insistência da educação pautada na repetição?

Pressupõe-se que ambas as partes envolvidas na relação educativa, tanto o educador como o educando, não sabem como realizar estes procedimentos de educar a si mesmo no “impossível diálogo das neuroses”, visto que, de certa forma, isto não se encontra no patamar das respostas educativas. Tanto educador quanto educando querem encontrar uma relação estável e pacificada, mas isso, por si só, já seria o impedimento da realização do sujeito, ou seja, a verdade radical do sujeito coloca em questão o próprio equilíbrio da relação. Neste caso, é precioso reconhecer que o surgimento do inédito é algo violento para a relação, já que isto rompe a repetição sem saber ser sujeito. O ponto central para se pensar a questão do educando seria responder o paradoxo: como educar no (im)possível e promover a emancipação do sujeito.

Há aí um paradoxo pelo fato de que a resposta a este “problema educativo” é o impedimento de sua realização — responder a isso já significa, em si, o impedimento de “promover a emancipação do sujeito”. No momento em que respondemos como se deve fazer para melhor educar esse “outro”, nesse exato momento impedimos diversas outras maneiras de existir esse mesmo “outro”. Essa circunstância é semelhante ao modo como utilizamos a linguagem para fazer o uso da palavra em relação à coisa, ou seja, quando escolhemos uma palavra, para denominar a coisa em si, abandonamos outras tantas palavras. A escolha de uma palavra implica o fechamento de um significado em relação ao significante e, mais propriamente, o singulariza. Neste caso, educar é uma realização de determinadas escolhas de cuidados e, simultaneamente, de não-escolha de várias outras possibilidades de cuidados; portanto, o educar como um ato de responsabilidade. Essa diversidade de escolhas que passam pela educação permite que o sujeito se insira na cultura e que a cultura se insira no sujeito, portanto, o educar como uma prática que efetivamente transforma o sujeito no “vir a ser”. (SARTRE, 1997).

Do fato de o sujeito inserir-se e ser inserido é que levantamos a tese de que, para “promover a emancipação do sujeito”, é preciso pensar a questão do educando como a possibilidade do educador apresentar-se na tentativa/limite da formação educativa do “outro” como a tarefa de realizar no impossível, educar na diferença.² Ambos os elementos da relação educativa deveriam apresentar-se na “radical verdade” do não saber como educar. Contudo, o que seria a “verdade radical” no fato do sujeito se apresentar na relação educativa?

A “verdade radical” do sujeito é a plena sustentação de que não temos nada de verdade em relação ao sujeito. Somos um conjunto de ideias e, principalmente, de coisas que dão sustentação para construirmos o que acreditamos ser o sujeito, e é desesperador descobrir que “somos personagens sem atores, impostores sem segredos. Somos máscaras sem rosto” (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 56). Para tanto, nesse encontro de si mesmo

² Não podemos deixar de nos referirmos novamente ao prefácio do livro de August Aichhorn, no qual Freud afirma que existem “três profissões ‘impossíveis’^{3/4} educar, curar e governar.” (FREUD, 1990, p. 341).

[...] é preciso começar pela solidão. Os outros nos distraem, nos divertem, e nos afastam do essencial. Nós mesmos? Não. O essencial está em mim, mas não é eu. Em mim (em meu corpo): esse vazio. É preciso começar por esse vazio. É preciso começar pela angústia. E que seria da angústia sem a solidão? Os outros me dão a impressão de existir, de ser alguém, algo... Ao passo que a solidão, para quem a vive sem mentir, me revela meu nada, me ensina minha vaidade, o vazio em mim da minha presença. Verdade da angústia. Descubro então que não sou nada, que não há nada em mim a descobrir, nada a compreender, nada a conhecer, a não ser esse nada mesmo. Solidão e silêncio: a noite da alma. Noite total, a alma não existe. [...] Começar pela angústia, começar pelo desespero: ir de uma ao outro. Descer. No fim de tudo, o silêncio. A tranquilidade do silêncio. A noite que cai aplaca os temores do crepúsculo. Não mais fantasmas: o vazio. Não mais angústia: o silêncio. Não mais perturbação: o repouso. Nada a temer; nada a esperar. Desespero. (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 14-15).

É um caminho com muitas dificuldades para percorrer, pois queremos apresentar para o “outro” o melhor de nós mesmos, ou seja, como somos bons em ser plenamente o “sujeito educado”. Para o educando, esse “melhor de nós mesmos” em ser o sujeito pode ocorrer na realização da possível aprendizagem, no paradigma de “quantas linhas”, para somente obter o “passar de ano”. Já o educar o sujeito no impossível com o rompimento do paradigma de “quantas linhas” constituir-se-ia na ampliação da diferença perante o “outro”. Isso seria a condição de dificuldade de encontrar, no não saber, a chave para inventar a si mesmo, portanto, alcançar a condição do educar como

uma experiência emocional que permita ao sujeito elaborar a crítica. Nessa condição, a “metodologia de ensino” deixa de transparecer para o educador e o educando como algo referente ao “ponto trabalhado em sala” pois, na unidade de ensino, o caminho para fazer o “ensinar” encontra-se presente no “inédito” como o “impossível educar”. No entanto, não seria esse o aspecto principal da instituição de ensino com a presença do intelectual, ou seja, um lugar do trabalho do pensamento?

Temos como hipótese de trabalho que a questão do intelectual na unidade escolar somente pode ser analisada como um campo de força das relações de poder que produzem determinados modos de singularização de sujeitos. Neste caso, o centro da análise pode se voltar para um próximo tema de estudo sobre a instituição escolar, qual seja: seria a escola uma instituição capaz de promover o encontro para a realização do sujeito no campo da liberdade?

Abstract

Common sense defines as educational problem when the student does not learn the lesson correctly, that is, the subject does not learn what was taught and, especially, is not educated adequately to meet the demands of society. The same common sense also defines as educational problem the fact that the educator does not develop appropriate teaching methods that motivate the students to fully learn, especially something that really allows them to have the desire to learn the lesson – “the impossibility of educating”. In general, in terms of educational problems, there are two sides. On the one hand, there is the teacher who should know how to teach and, on the other, there is the student having difficulties learning. This interface between the learner who is unproductive and the educator who is productive in his school practices and discourses we will call educational problem. We conclude that in the set of educational relations we find it very difficult to educate according to the requirements of the educator and also promote the student's own freedom, more specifically, the requirements of a school that is oriented towards the emancipation of the subject. In this case, it would be of great importance for the consolidation of democratic scholar institutions that those who work there make an effort to analyze their practices towards the emancipation of individuals, in order to achieve the “impossible” within the school apparatus.

Keywords: Education. Education foundations. Psychology of education. Emancipation.

Referências

COMTE-SPONVILLE, André. Os labirintos do eu: o sonho de Narciso. In: COMTE-SPONVILLE, André. **Tratado do desespero e da beatitude**. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 41-97.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 14-15.

FREUD, Sigmund. Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn (1925). In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Trad.: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 19.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Adolescência no Semi-Árido**: um olhar para o Futuro. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/SA2003_parte5.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2008.

HARNIK, Simone. **Brasil melhora em matemática e piora em leitura**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL203171-5604,00.html>>. Acesso em:

22 jan. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB**: resultados e metas. Disponível em: < <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

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

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância**. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad.: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 183-198.

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

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