

Trabalho e prazer na educação

*Circe Navarro Rivas**

Na fundamentação teórica do trabalho apresentado, em 1976, enquanto diretora do Laboratório de Currículos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, emprestou-se toda uma ênfase ao desenvolvimento das estruturas de linguagem lógico-matemáticas e espaço-temporais do educando.

Ao dar continuidade às nossas investigações, a partir de 1979, no Colégio Jacobina, desde o pré-escolar até o 2º grau, não só desdobramos nossa perspectiva embasados no uso de conceitos psicanalíticos aplicados à prática educativa, como também nos foi necessário rever a proposta de desenvolvimento cognitivo, em função do trabalho escolar, enquanto processo-produto-prazer.

Como o próprio Freud¹ reconheceu, “a psicanálise tem freqüentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste”.

Considera-se relevante que os conceitos da teoria psicanalítica não permaneçam restritos à prática terapêutica, mas venham a ser do domínio das ciências humanas e sociais.

A proposta de ativar as estruturas no tempo próprio do indivíduo, até atingir o nível de suas operações concretas, estava centrada na ação do sujeito sobre os objetos do meio-ambiente, e não enfatizava as implicações sociais do trabalho do professor e do aluno, no contexto mais amplo. A dialética do sujeito com o objeto é condição necessária, mas não suficiente para processar sua autonomia enquanto sujeito que pensa, e só pode conhecer de um outro, enquanto reconhece o outro em sua afetividade, na constituição de uma estrutura vivencial didática produtiva de conhecimento. O reconhecimento desse outro faz-se sempre em termos de tensão, em função de nossa condição humana inicial. Nascermos de uma relação

* Professor pleno do IESAE/FGV; professor associado da PUC/RJ.

¹ Freud, Sigmund. O interesse educacional da psicanálise. In: _____. *Totem e tabu e outros trabalhos*. Rio de Janeiro, Imago, 1974. v. 13, p. 225.

simbiótica e a mantemos com a figura nutridora, da qual dependemos para sobreviver. Nossa vivência é a de um mundo de contrários que se excluem. A relação relevante do início de nosso percurso subjetivo é ou de presença ou de ausência de mãe, que aponta para a nossa singularidade vazia. A lógica binária, do sim absoluto e do não absoluto, do tudo e do nada, é a lógica afetiva gerada por nossa condição primeira. Só aparecemos para nós mesmos, depois de sairmos da relação simbiótica primária.

Temos um corpo, mas não o sabemos inicialmente constituído como um todo, temos esquemas de ação sensório-motores, mas não os coordenamos em estruturas complexas. A nossa prematuração biológica estabelecendo na relação simbiótica a dependência absoluta, de completa indiferenciação (fase auto-erótica), determina que só poderemos nos referir a um rudimentar sentimento de eu, no estágio narcísico de diferenciação relativa. É na *gestalt* desse mesmo estágio narcísico que se faz a apreensão de uma imagem totalizada, que por oposição à fragmentação vivencial primária do próprio corpo, nos aparece como um *eu ideal*. É com essa imagem ideal que a criança vai eroticamente se identificar, pois é ela o objeto do desejo da mãe. “Ce rapport érotique où l’individu humain se fixe à une image qui l’aliène à lui-même, c’est là l’énergie et c’est là la forme d’où prend origine cette organisation passionnelle qu’il appellera son moi.”²

A criança vai amar a imagem de si mesma, enquanto amada pela mãe. Esse vínculo afetivo só se pode fazer na diferenciação eu-outro, que é a diferenciação no narcisismo primário, necessariamente alienante porque introduz a mediação do símbolo na subjetivação do sujeito. Como nos afirma Lacan:³

“Cette forme se cristallisera en effet dans la tension conflictuelle interne au sujet, qui détermine l’éveil de son désir pour l’objet du désir de l’autre: ici le concours primordial se précipite en concurrence agressive, et c’est d’elle qui naît la triade de l’autrui, du moi et de l’objet.”

Na diferenciação mínima primária eu-outro, a fase edipiana vai constituir-se em oposição à fase auto-erótica, em tensão agressiva, instalando, de um lado, a injúria narcísica, e de outro, a mediação definitiva do simbólico.

O indivíduo, ao dar entrada na ordem já constituída expressa pelas estruturas da linguagem e sócio-culturais, encontra no *nome do pai* o suporte da função simbólica.

2 Lacan, Jacques. *Écrits*. Paris, Éditions du Seuil, 1966. p. 113.

3 Lacan, Jacques. op. cit. p. 113.

O desejo *torna-se humano* com o *nascer* da criança na *linguagem*. Em termos hegelianos,⁴ até o momento da ausência tornar-se presença na linguagem, o desejo da criança não é diferente do apetite de um animal buscando a satisfação de suas necessidades. Tal gratificação, no melhor dos casos, pode trazer o que Hegel chama de sentimento de eu, mas não consciência de um eu como o *eu* que a fala revela. A consciência do *eu* que a fala revela se constitui na relação de alteridade, mas ligada à língua (sistema). Enquanto tal, apresenta-se limitado pela determinação das regras, convenção social, que se apresenta na função do *nome do pai*. A entrada na ordem do simbólico, portanto, se realiza em termos de desigualdade, na relação dominador/dominado.

É pela representação mental que se torna explícita a ordem simbólica. Quando a criança é capaz de exercer a atividade de substituição, de pensar e falar sobre o real, deixa de ser falada pela mãe, de ser sujeito do enunciado, para assumir a condição de sujeito-autor da ação de enunciar. Enuncia para um mundo no qual o pensamento está pensado e a linguagem está falada. Embora se *humanize* ao dar entrada na ordem, vai confrontar-se com as regras do sistema. A criança ao desconhecer a organização do sistema, antes de realizar a sua des-coberta, estará na condição de dominado. O processo de aculturação, de sociabilização da criança, se dá no contexto da dominação.

Postula-se que o sujeito não se reduz à regra, porque não é totalmente determinado pela língua, nem se reduz à palavra, porque não é um ser totalmente falado. Entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado põe-se um espaço – o espaço da diferença onde se realiza o sujeito.

Ao ingressar na escola, a criança vai participar de uma nova instituição, onde a ordem do trabalho presidirá suas atividades.

A escola está inserida no contexto mais amplo, cujas leis nela estão representadas. Como poderá promover a dialética conservação/renovação, morte/vida paradoxo constitutivo do sujeito?

Em sua tradição, a escola procura reproduzir a relação dominador/dominado. Essa oposição, em termos de trabalho, apresenta uma dialética que se processa entre o dominador, o dominado e o produto do trabalho.

O professor propõe o trabalho em termos de um modelo, que impõe um discurso e um espaço social de comportamentos. Se a *aprendizagem* não se verifica, o professor reproduz o modelo e procura fixar conteúdos programáticos, dentro do mesmo

⁴ Hegel, G. W. F. *La phénoménologie de l'esprit*. Paris, Mouton, 1969. t. 1. p. 90/1, 147/8.

espaço e com discurso semelhante. A consciência de si mesmo fica medida pela consciência do aluno, mas na medida em que o produto do trabalho representa o espelho de si mesmo, produz-se a negação completa de outro. O mestre se relaciona mediatamente à coisa, pois o aluno é quem trabalha a coisa, mas na medida em que é determinada pelo mestre, em que é a escolha do mestre, ele pode negar o aluno completamente e afirmar-se completamente. Identificamos nessa relação a reprodução do *eu ideal*, em toda a sua tensão de exigência agressiva: o aluno deve dizer o mesmo que o professor diz.

O desejo do mestre, muitas vezes, é de fusão com a imagem ideal: quer possuir sua imagem para reencontrar sua primitiva unidade onipotente com a mãe. É o Narciso que tende para a indiferenciação, para a morte.

Nossa proposta não é a de inverter os termos da oposição, e sim a de propiciar ao aluno colocar-se no objeto de seu trabalho, poder encontrar-se a si mesmo, na medida em que ele faz as coisas, trabalha e produz o objeto desejado. Ele produz o mundo. Seu sentimento será então de liberdade e de singularidade. A independência do aluno estará no exterior de si mesmo, na vida. O mestre não se apodera do produto do trabalho do outro, nem este se confunde com o trabalho do mestre. Sem obedecer a uma coisa pré-fabricada e sem impor o modelo, o mestre apontaria para o trabalho como um percurso, onde o aluno pela teoria e pela prática percorreria seu caminho, vivendo seu movimento, explorando o terreno, destruindo os obstáculos, encontrando estratégias, sem separar estilo de vida e método de trabalho. Seria o livre jogo das capacidades criadoras, e nele o professor se ofereceria como o companheiro de trabalho. Nesse percurso, ele se associaria ao aluno em sua prática, onde enfrentaria obstáculos, valorizaria a singularidade do outro, que precisa do reconhecimento, transformando o caminho numa aventura, em que a razão e o desejo travariam o grande debate. Esse seria o espaço atualizado da diferença, espaço criativo que existe entre duas pessoas. Fora dele, qualquer comunicação é doutrinação e produz aquiescência e submissão.

Esse tipo de ação no trabalho, tiraria o mestre de sua posição de representante do poder, de figura aculturadora que exerce seu papel para adequar a criança à ordem estabelecida pela sociedade, sem considerar qual o valor ou o fundamento dessa ordem, praticando uma pedagogia do superego, que tem valores fixados e não se põe na dinâmica de um superego que descobre valores.

Ao associar no exposto acima, estilo de vida e trabalho, pretende-se ressaltar a importância do mundo de significações do educando. A expressão do significado oculto das representações, a oposição significativa entre a intencionalidade cons-

ciente e a inconsciência das representações, é que estabelece a dialética necessária à produção do novo, porque ligada ao processo de descoberta. Ao se alijar essa dimensão própria do homem de produzir significados que se tornam verdades na relação com o outro, o trabalho escolar perde o sentido, instala a repetição, a compulsão, a negação do indivíduo, a presença da morte.

Essa perspectiva alterou a proposta inicial relativamente à ativação das estruturas cognitivas.

As atividades propostas para desenvolver as estruturas explicitadas na teoria do desenvolvimento mental de Piaget, baseavam-se em conteúdos capazes de possibilitar à criança o domínio das leis de sua composição. As operações concretas e abstratas explicitadas na referida teoria estão presididas pela lógica formal. Os agrupamentos de classes e de relações correspondem ao cálculo de funções, e as operações abstratas têm como modelo o cálculo proposicional. A lógica formal estuda, como nos diz Alfred Tarski,⁵ expressões tais como *não, e, ou, é, cada* e outras, ocupando-se em precisar o conteúdo de tais conceitos e de estabelecer suas leis mais gerais.

As operações lógicas presidem o nosso raciocínio, necessário ao domínio das teorias nas ciências, na medida em que o argumento científico tem na sua base o argumento lógico. Dessa lógica dependem as relações abstratas e gerais. É possível formalizar uma teoria hipotético-dedutiva da ciência. Nesse processo de formalização, esvazia-se de conteúdo a axiomática material que está na base da teoria, pois é formada por axiomas que estabelecem relações entre classes de objetos, e que são acompanhados de um conteúdo intuitivo, que é a significação empírica das noções usadas. O que se valoriza na demonstração é o nexa lógico que se estabelece entre os axiomas e as proposições derivadas. Assim, destituem-se as noções usadas de todo o seu conteúdo, substituindo-as por símbolos, e excluem-se das relações entre as classes de objetos todas as propriedades que não sejam as propriedades formais. O sistema de axiomas se transformará numa rede de relações lógicas, caracterizada somente pela ordem que elas podem engendrar entre classes, que serão representadas por símbolos, e pela rede de relações tecidas entre esses símbolos, que serão representadas por fórmulas. Acrescentando-se as regras de transformação, teremos um sistema formalizado relativamente aos seus princípios.

A formalização, como tal, é destituída de conteúdo, exclui o real. O real tomado em seu movimento, em sua diversidade contraditória deverá ser trabalhado por relações duais concretas não separadas de seu conteúdo. Essa lógica concreta ou do conteúdo é a lógica dialética.

⁵ Tarski, Alfred. *Introducción a la lógica*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1951. p. 35.

Ao ativar as estruturas cognitivas, e explicitar suas leis de composição, a ênfase é dada às leis de classificações, de relações, tais como se expressam nas estruturas frasais atômicas, e às leis do cálculo das proposições, tais como se expressam nas proposições moleculares. Em nosso trabalho, constatamos que o domínio dessas leis não implica uma eficácia maior do sistema educacional para facilitar a produção de novos significados por parte do aluno enquanto ser inserido numa realidade. Fica uma incompletude na ausência da diferenciação do sujeito para si mesmo, como agente criador. Uma vez que “a lei do homem é a lei da linguagem”,⁶ e a lei lógica se restringe à ordenação dos significados, mas não atinge a produção de significados, temos que reconhecer os limites da lógica discursiva na explicação do dever e da existência humana.

O prejuízo básico da relação de aluno e professor, implica no prejuízo da relação do aluno consigo mesmo, modelo de distorção de um campo intersubjetivo que pode repetir, em termos de repressões secundárias, as mesmas distorções que a psicanálise descobre na forma de neuroses e psicoses, impedimentos de acesso ao prazer.

Se criatividade, prazer e trabalho se associam à liberdade de ser o que potencialmente se pode ser, então só um sistema educacional que ponha em jogo esses valores poderá favorecer a autonomia do sujeito e dinamizar sua constituição na dialética social.

⁶ Lacan, Jacques. op. cit. p. 272.