

Maria José Beraldo de Moraes

A História e o sentido dos fazeres humanos: aproximações entre Psicanálise e Educação
Escolar

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARARA

2006

Maria José Beraldo de Moraes

A História e o sentido dos fazeres humanos: aproximações entre Psicanálise e Educação
Escolar

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação Escolar (Linha de Pesquisa: Contribuições Psicológicas para o Trabalho Educativo), sob orientação da Dra Maria Lucia de Oliveira.

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA

2006

Maria José Beraldo de Moraes

A História e o sentido dos fazeres humanos: aproximações entre Psicanálise e Educação
Escolar

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação Escolar (Linha de Pesquisa: Contribuições Psicológicas para o Trabalho Educativo), sob orientação da Dra Maria Lucia de Oliveira.

COMISSÃO JULGADORA

Professor Doutor Jaime Francisco Parreira Cordeiro(FE-USP)_____

Professora Doutora Mônica do Amaral(FE-USP)_____

Professora Doutora Maria Lúcia de Oliveira(FCLAr-UNESP)_____

Araraquara, ____ de _____ de 2006.

Ao Claudio, meu companheiro, que além de interlocutor e cúmplice na produção e organização deste trabalho, expressou seu amor sob as mais diversas formas, com gratidão e admiração.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são a todos que puderam auxiliar e contribuir para a realização dessa pesquisa, e que mesmo com sua distância física sempre procuravam, carinhosamente, saber: “E aí, como está sua pesquisa?” Dentre estes gostaria de mencionar:

A meus pais, Arthur e Nadir, que sempre incentivaram a busca do conhecimento e acreditaram que este é um bem valioso e prazeroso, além de que sempre me proporcionaram um sentimento de acolhimento e de pertencimento que tanto me auxiliam hoje.

A meus irmãos, que mesmo em silêncio torceram pela realização da pesquisa e foram me apresentando outras formas de conhecimento e o prazer de conhecer coisas diferentes.

Ao Claudio, pela paciência e carinho com que soube conduzir nossa convivência nesses últimos três anos fortalecendo nossos vínculos de amor e amizade.

Ao Ítalo e Luísa, pela compreensão que já desde pequenos souberam demonstrar e pela condição de sabedores da minha necessidade e prazer em me dividir entre família e pesquisa.

A meus amigos, da Escola Coopen de São José do Rio Preto, que têm me ajudado mais a fazer perguntas que a buscar respostas. E que da maneira mais carinhosa possível corrigiram meu trabalho, ouviram minhas dúvidas, riram das minhas incertezas e têm me auxiliado no fazer-me educadora. Dentre estes quero deixar um carinho especial à Clara, à Graça e ao Alexandre pelas revisões e contribuições em diferentes momentos, e ao amigo e

diretor Jesus Maria Martinez que muito me ensinou com sua postura justa e me auxiliou com as dispensas, substituições necessárias, a minha eterna gratidão.

Às minhas companheiras da E.E. José Felício Miziara, Luciene e Susimara, pelo acompanhamento constante, pelas possibilidades de escolha das aulas, pela preocupação com os alunos e pela busca de se fazer uma escola pública de qualidade.

Ao grupo de pesquisa Psicanálise e Educação da UNESP Araraquara, pela motivação, pelas referências, pelo companheirismo, pelo acolhimento.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo auxílio da Bolsa Mestrado que muito contribui para a finalização da pesquisa.

À professora Maria Lúcia de Oliveira meu carinho, minha admiração e gratidão pela forma como acolheu, a mim e o tema da pesquisa, como buscou caminhos e soube tão bem orientar-me com palavras firmes e carinhosas, sem as quais essa pesquisa não seria realizada.

A todos, o meu eterno agradecimento.

RESUMO

A presente pesquisa busca aproximar as contribuições da Psicanálise para a História e a Educação Escolar. Pretende-se apresentar algumas concepções da teoria freudiana da cultura para pensar e ampliar a concepção de História e Educação. Sendo assim, o ensino de história, que está no âmbito da História e da Educação, poderia apresentar-se como elemento importante na formação e construção do sujeito. Trata-se de um estudo qualitativo e bibliográfico onde o tema é investigado nas obras de Sigmund Freud, Renato Mezan, Norbert Elias, Peter Gay, dentre outros.

A partir dessas leituras pôde-se chegar a três partes distintas. A primeira parte está dividida em dois capítulos, um sobre o conceito de modernidade e sua consequência para a sociedade atual, o outro sobre os efeitos da modernidade para a História e a Educação. A segunda parte trata especificamente sobre a Psicanálise e contém três capítulos: um sobre sua origem, sua concepção de sujeito e a teoria freudiana da cultura; o segundo busca as possíveis aproximações entre História e Psicanálise; e o último sobre Psicanálise e Educação, apresenta as pesquisas que vêm sendo realizadas nesta área, assim como as contribuições destas pesquisas para os educadores. A terceira parte trata sobre a História: sua construção enquanto ciência, sua relação com o ensino, as políticas educacionais para o ensino de história e a concepção de História, identidade e a função do professor explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Nas Considerações Finais busca-se apresentar as possíveis aproximações entre Psicanálise, História e Educação, além de mostrar como a Psicanálise pode ser útil na formação de professores e instrumento crítico dos elementos da cultura na sociedade atual.

Palavras-chave: ensino de história- Psicanálise- História- formação docente

ABSTRACT

This paperwork intends to bring the contributions of psychoanalysis to the History and to the scholar education. We'll try to show some history conceptions from Freud theories of culture to think and amplify the conception of History and Education. Like this the history teaching, which is in ambit of History and Education can be shown as an important element in the formation and construction of a subject. It is about a quality and bibliographycal in which the theme is studied in works of Sigmund Freud, Renato Mezan, Norbert Elias, Peter Gay, among others.

From these reading we can get three different parts. The first part is divided into two chapters, one is about the concept of modernity and its consequence to the current society, the other one is about the modernity effects to History and Education. The second part studies specifically about the psychoanalysis and it has three chapters: one is about its source, its conception of subject, Freud's theory of culture; the other studies possible approaches between history and psychanalysis, and the last one is about psychoanalysis and Education which show the researches that are been consumated in this area and its contribution of these researches to the educator. The third part is about the History: its construction as science, its relation with the teaching, the educational politics to the history teaching and the History conception, the teacher identity and function in the Nacional Curricular Parameter – NCPs. In the final considerations we show the possible approaches from Psychoanalysis to History and education, and also show how psychoanalysis can be helpful in teachers formation and as a critical instrument about the current culture elements.

Key-words: History teaching – psychoanalysis – History – teacher formation

SUMÁRIO

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Apresentação.....	11
Introdução.....	25
PARTE I – Sobre o Moderno e o Contemporâneo.....	32
Capítulo 1	
A Cultura Ocidental – entre o Moderno e o Contemporâneo.....	33
Capítulo 2	
A História e a Educação conforme a Modernidade.....	50
PARTE II – Sobre a Psicanálise.....	55
Capítulo 3	
A Psicanálise.....	56
O Pensamento Psicanalítico.....	59
O Eu e o Outro.....	64
O Sujeito do desejo e o desejo de saber sobre o desejo.....	67
A Construção da Identidade e a Cultura.....	72
Identidade e Adolescência.....	76
Teoria Freudiana da e na Cultura.....	84
Cultura e Civilização.....	85
O Mal –estar na Cultura.....	89
Teoria Freudiana da Cultura.....	93

Capítulo 4

Psicanálise e História.....	102
Uma Leitura Psicanalítica da História.....	108
Freud para historiadores.....	109
O Processo Civilizatório.....	113

Capítulo 5

Psicanálise e Educação.....	120
Psicanálise e Educação no Brasil do século XX – percurso histórico.....	122
A Psicanálise para a Educação.....	125
Educação e Psicanálise- contribuição aos educadores.....	133

PARTE III – Sobre História..... 145

Capítulo 6

Em Busca de um Conceito.....	149
Construção Científica da História.....	152

Capítulo 7

História e Educação.....	166
A História e a Formação do Sujeito.....	169
História e Identidade.....	171
A História do ensino de história no Brasil.....	178
As Produções Acadêmicas e o ensino de história.....	184
As Políticas Públicas Educacionais para o ensino de história no Brasil.....	194
Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história.....	211

Considerações Finais.....	221
---------------------------	-----

Referências	226
-------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Já houve épocas da História¹ em que alguns homens acreditavam mais piamente que poderiam e que iriam mudar o mundo, os valores e a forma como as organizações sócio-econômicas interferiam na vida das pessoas. O século XX, por exemplo, promoveu uma série de mudanças na forma como o homem passou a ser e a se ver no mundo em que vive. Mas, parece-me também que a partir dos anos 90, com a queda do muro de Berlim, desencadeou-se um sentimento de ‘fim da História’, sensação esta com o qual os militantes mais convictos não esperavam se deparar.

Pouco da queda do muro de Berlim estava terminando meu curso de História e acreditava que poderia mudar o mundo, como aqueles que estavam pouco antes nessa luta. Acreditei que ensinar História seria significativo para que essa mudança ocorresse, por isso fiz esse curso e no início dos anos 90 ingressei no magistério, a princípio público, depois juntamente o particular, e atualmente, o cooperativista.²

Durante minha formação acadêmica, sempre tive a impressão que a literatura da área de História nos leva a entender que ao aprender História estaremos capacitados, instrumentalizados com meios para apreender o mundo em que vivemos e mudá-lo, ou seja, intervir, decidir, participar. Mas, com o tempo e a experiência fui percebendo que aprender História pode também não ser isso! Então começo a me perguntar aquilo que meus alunos me perguntavam: “para que estudar História?” “por que precisamos saber determinadas coisas sobre o passado sendo que nem vivemos naquela época?” “por que temos que aprender coisas que não vamos usar?” A estas questões juntava-se uma minha: “Qual o papel da História na construção do Homem, do sujeito humano?”

¹ Usaremos História para designar a disciplina, a História que fazem os historiadores, o conhecimento de uma matéria e história para a história que os homens fazem na sua prática social. Cardoso (1984)

² Cooperativismo aqui diz respeito especificamente às escolas cooperativas fundadas por pais, em sua maioria, no início dos anos 90 e que tinham por objetivos uma educação diferenciada da oferecida pelo governo do Estado (já que era considerada ‘fraca’ pois enfrentaram muitas greves no período que antecedeu a formação das cooperativas), e, por que seria um opção mais econômica aos valores oferecidos pela educação particular.

Hoje, dada minha experiência no magistério e uma busca constante para questões advindas da minha reflexão, acredito que há equívocos na maneira como vem se concebendo a História, a relação educativa e a transmissão das experiências humanas.

Quando ingressei no magistério, estava certa de que os conteúdos que selecionasse para ensinar seriam aprendidos pelos meus alunos. Para aqueles que não aprendessem haveria motivos outros, como: distúrbios emocionais, problemas com a família, falta de interesse, etc.

A busca de ‘soluções’ para aqueles que não aprendiam e/ou não se interessavam, me levaram ao encontro, no início da década de 90, àquilo que usualmente se chama de construtivismo³. Senti-me extasiada por ter a possibilidade de adquirir aquele material, de ter aqueles conhecimentos que poderiam me ajudar a ter êxito na profissão, ser uma boa professora. Não muito tempo se passou e percebi que o domínio de conteúdos, a motivação dos alunos, a utilização de diferentes instrumentos pedagógicos, de trabalhos com projetos, visitas, etc, não eram suficientes para explicar as diferentes questões que apareciam no dia-a-dia. Não sei de onde e nem como, mas fui percebendo que alguns alunos tinham dificuldades de aprendizagem em muitas das disciplinas oferecidas, e outros, talvez aqui considerados ‘os melhores’, apesar das suas facilidades para a aprendizagem, também não conseguiam ‘ver ‘ o sentido de estudar ou aprender História. Nas reuniões de conselho de classe ou na sala dos professores, os comentários não condiziam com essa realidade que percebia em sala de aula: “ele é preguiçoso, vagabundo, precisa chamar o pai e dar-lhe castigos, deixá-lo fora da sala se não trouxer isso ou aquilo”, e etc. Os comentários se

³ Para Coll(1996) construtivismo pode ser entendido como uma concepção da aprendizagem e do ensino onde parte do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é o motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e também supõe as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras. Por essa concepção os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos do currículo escolar. (COLL, C.et alli,1996)

aproximam mais de castigos, punições, que de encaminhamentos, estratégias de ensino ou algo similar.

O contato que obtive, com os estudos sobre construtivismo, o conhecimento das teorias de desenvolvimento de Piaget e Vigotsky estudadas por alguns e só vistas por outros, davam a sensação de que o professor teria certo ‘domínio’ daquilo que deveria fazer de melhor e mais corretamente para obter sucesso no ensino. O não aprender, então, era incompetência dos alunos.

Independente desses comentários fazerem ou não sentido para a realidade dos professores, na verdade me incomoda(va) o fato de que o aluno que não aprendia não me parecia que fosse preguiçoso, mas havia outra coisa que o impedia de ver sentido no conteúdo que seu professor ensinava.

Essa minha necessidade de entender o que se passava nessa relação (aluno-professor-conteúdo) foi me levando a outros estudos. Os assuntos de meu interesse se aproximavam mais da psicopedagogia e da criatividade. Mas, o fator decisivo desse percurso foi minha participação no Projeto de Atenção à Formação do Educador⁴ no ano de 2001. Este projeto teve como preocupação apresentar as relações da Educação e Psicanálise⁵ voltadas para o desenvolvimento do educador. Foi ministrado pela professora Maria Lucia de Oliveira⁶, coordenadora do projeto, a qual entende que o professor ao conhecer sobre si mesmo, sobre a construção do ser humano e das especificidades que perpassam a relação

⁴ Este Projeto vigorou na UNESP de Araraquara desde 1997 até 2004, sempre a partir do segundo semestre, aos sábados. Entre uma ou duas vezes por mês. Os participantes eram em maioria professores da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo e representavam a região tendo entre seus integrantes pessoas, além de Araraquara, de Bauru, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, São Carlos, Limeira, Jaboticabal, etc. Durante sua vigência ele apresentava conferencistas, cursos, grupos de estudos e supervisão aos professores. Por motivos outros o Projeto foi encerrado em 2004.

⁵ Psicanálise com “P” refere-se à disciplina e ao método, enquanto que psicanálise com ‘p’ à terapia, de acordo com proposição de Herrmann, F. Andaimos do real: livro primeiro, o método da psicanálise. São Paulo: EPU, 1991

⁶ Maria Lucia de Oliveira, docente do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar na UNESP – Araraquara e orientadora desta pesquisa.

criança e educador como visto pela Psicanálise, pode auxiliar melhor a construção do conhecimento e do educando.

Durante o desenvolvimento deste projeto realizado na UNESP, campus de Araraquara, tive a oportunidade de ver como a Psicanálise pode servir à Educação, pode esclarecer os equívocos nas relações educativas e ainda ser um importante conhecimento para a formação pessoal e profissional do professor.

A partir dessa experiência pude ver as dificuldades e facilidades dos alunos e as minhas com outros olhos, e buscar outras formas de entender os seus sofrimentos e poder me instrumentalizar de outros referenciais para poder ajudá-los. Pude ainda pensar que o sujeito (histórico, social, cultural, educacional) é e está constituído, nas relações que mantêm com outros, de elementos inconscientes que co-determinam sua ação social, e, que a ciência social, histórica, econômica e humana, de maneira geral, não têm levado este fator em conta ao estudar o humano. Por isso, busquei o Programa de Pós graduação em Educação Escolar em Araraquara e, estritamente a orientação da professora Maria Lucia de Oliveira que tem pesquisado as relações entre a Educação e a Psicanálise a partir do início do século XX. Daí ser este um campo fértil e acolhedor para minhas questões. A maneira como a Psicanálise me foi apresentada pela Professora Maria Lucia de Oliveira favoreceu a formulação de questões pedagógicas relacionadas ao ensino da história e recursos para o enfrentamento das limitações de minha formação de historiadora para lidar com a Psicanálise. Algumas destas limitações certamente se cumpririam neste percurso, outras não!

A partir deste caminho foi se firmando em mim a noção de que o sujeito humano é acima de tudo um sujeito desejante⁷ (o sujeito da educação, da história, etc.), e, daí, o interesse para pesquisar as contribuições da Psicanálise para a História e para a Educação.

⁷ Na concepção dinâmica freudiana, um dos pólos do conflito defensivo. O desejo inconsciente tende a realizar-se restabelecendo, segundo as leis do processo primário, os sinais ligados às primeiras vivências de satisfação. A psicanálise mostrou, no modelo do sonho, como o desejo encontra nos sintomas sob a forma de compromisso. In Laplanche e Pontalis (1992:113)

Pretende-se compreender a construção do sujeito humano e entender os princípios que regem sua relação consigo mesmo e com a sociedade; desvendar seu funcionamento com a assimilação e produção da cultura humana; buscar resposta para os porquês de meus alunos que pedem por sentido nos conteúdos da História; desvelar a construção do fazer humano e do sentido e importância da História neste processo.

Quando se fala numa História e Educação que sirva de instrumento para o conhecimento⁸ humano, para sua formação e desenvolvimento, coloca-se a questão também da adolescência. Primeiro porque é nesta fase da vida que se reconstrói a identidade. Esta se dá no limiar e na intersecção das experiências individuais com as determinações sociais e históricas vividas por cada um. O que há em comum nesta fase é que se busca um rompimento das relações estabelecidas desde a infância com a família, a escola e o grupo social de forma geral para buscar-se uma auto-representação de si (Aberastury,1981;Levisky,1998). Segundo porque a disciplina História, no ensino oficial da rede pública, a partir da 5ª série do ensino fundamental é ministrada por especialistas graduados. Nesta idade é claro que ainda não temos adolescentes de fato, mas pré-adolescentes. Mas o que quero destacar é que durante este período da vida escolar é que se terá acesso ao conhecimento da história pelas mãos da educação escolar. Este conhecimento tem um objetivo e motivo de ser para contemplar o currículo escolar. E, pressuponho que a relação que o professor tem com o seu objeto de conhecimento (a História) influenciará no seu papel como transmissor deste conhecimento e terá uma função na formação e desenvolvimento do aluno. Penso que os educadores têm buscado ocupar seu espaço como transmissores do conhecimento construído e acumulado pela Humanidade e necessários para

⁸ O termo conhecimento tem nesta pesquisa sentido mais amplo daquele utilizado comumente na literatura pedagógica. Acredita-se que conhecer é parte do desejo humano, ou seja, há no ser humano um desejo de conhecer e, quando atingido, pode revelar para o sujeito mais do que conteúdos científicos ou cotidianos, mas aspectos e conteúdos sobre si mesmo. Trataremos mais adiante dos detalhes do funcionamento desse mecanismo.

o desenvolvimento do ser humano. Mas, nem sempre a forma e o caminho para esta realização estão claros e são fecundos.

Os professores de adolescentes se angustiam por ter muitas dificuldades em ensiná-los. Dizem que eles estão no mundo da lua, que vivem apaixonados, ou são rebeldes demais e isto tudo impossibilita o ensino e, logo, a aprendizagem.

“Há um desinteresse dos adolescentes pelo conteúdo formal e uma postura de desafio e questionamento em relação à palavra do mestre, isso quando não o ignoram completamente. Conversam demais e só pensam em namorar, freqüentando a escola com a finalidade principal de encontrar seus pares e grupos.”(GUTIERRA:2003,p.17)

Dado este fato, acrescenta-se a relação dos adolescentes com nossa sociedade: uma infinidade de meios tecnológicos para aquisição de informação e conhecimento. Muitas vezes ouvimos professores de adolescentes comentarem sobre como eles tem mais conhecimentos, sabem ‘mexer’ com isso e aquilo (aparelhos eletro/eletrônicos). Percebem a diferença destes adolescentes com aqueles que foram, dizendo que hoje tudo está mais fácil, “eles têm tudo nas mãos”, “recebem tudo mastigado”. Apesar de aparentarem mais conhecimento, não deixam de demonstrar mais dificuldades para lidarem com seus conteúdos internos, emocionais.

Além disso, há uma acusação silenciosa de que os adolescentes de hoje não tem ideais, não se preocupam com nada e não querem saber de nada. Uma frase comum é a de que está cada dia mais difícil lidar com eles. Acrescente-se que muitos pais que procuram a escola acabam por expressar a sua dificuldade ou impossibilidade de fazer algo: “Eu não sei o que fazer” ou “Eu não tenho mais nada a fazer”.

A pesquisa de Matheus (2002) mostra que os adolescentes tem ideais e buscam representar os ideais que a sociedade lhes atribui, mas aponta para o descompasso entre os adolescentes e aquilo que a sociedade espera dos mesmos.

“Os trabalhos de alguns sociólogos e historiadores oferecem a possibilidade de pensar na manifestação dos grupos juvenis como expressão dos problemas e angústias próprios da cultura da classe da

qual fazem parte, em dado momento histórico. Não se trata de tomar os adolescentes como essência ou como futuro de uma sociedade. (...) A imagem construída sobre a geração de 90 – os ‘rebeldes sem causa’, predispostos à delinqüência – é resultante do momento que vivem: uma sociedade que expõe a fragilidade de suas instituições socializadoras e uma cultura onde o hedonismo e o individualismo se intensificam, (...)”.(MATHEUS,2002,p.21-22)

Como educadora entendo que a educação como direito universal, pensada no século XVIII pelos revolucionários franceses, não alcançou até hoje suas intenções e seus objetivos. Os conteúdos escolares que têm uma importância e significado na formação e desenvolvimento tanto de crianças como de adolescentes não os tem afetado. Estes conteúdos devem ser e ter significação para os que ensinam tanto quanto para os que aprendem. Diante das novas demandas da sociedade contemporânea, os professores estão se perguntando: O que? Como? Para quê? Por quê? Ensinar! Assim, parece que os professores e/ou a Educação Escolar vivem uma crise de identidade.

Como historiadora, constato a existência de um paradoxo na sociedade contemporânea. Se por um lado há um grande movimento de destruição do passado para criação do novo, por outro também há um movimento que tenta salvar esta destruição tombando patrimônios da humanidade, registrando memória oral, reescrevendo história local. Há um discurso filosófico e político próximo dos valores mais humanistas, mas a prática se distancia deste ponto e atinge o próprio indivíduo.

Como professora de História, preocupa-me o fato de que cada vez mais as políticas públicas educacionais do governo federal e do estado de São Paulo⁹ esvaziam os conteúdos escolares de significado e tumultuam a compreensão da sua importância à medida que apresentam posições contraditórias em relação às concepções que giram em torno de uma educação de qualidade. A formação de professores de maneira geral tem valorizado uma

⁹ Apresentaremos mais adiante o percurso das políticas públicas especificamente para o ensino de História buscando compreender melhor o que chamamos de esvaziamento de sentidos e significados dos conteúdos e da formação do professor.

técnica e prática buscando otimizar os conteúdos na sala de aula, mas esvaziando os currículos da formação teórica. Não só os cursos de formação, mas também os professores buscam o como fazer, uma técnica que dê conta da aprendizagem de determinados conteúdos. Além disso, os cursos de licenciatura de maneira geral pouco têm se preocupado com conteúdos que explicitem a constituição do sujeito e sim têm se preocupado mais em apresentar técnicas de como trabalhar os conteúdos para aquele sujeito. Ou seja, a formação dos professores não tem conseguido prepará-los para tomar decisões e agir com a criança e o adolescente em situações bem diversas daquelas que aprenderam no seu curso de formação.

Pressupondo a existência de uma crise institucional, cultural e individual nos questionamos sobre a qualidade, significado e fecundidade da Educação Escolar e da sua importância na formação do adolescente. A preocupação com esta faixa etária se manifesta em função dela ocupar praticamente toda a vida escolar de ensino fundamental e médio (idades entre 11 e 18 anos). É sabido pelas fontes institucionais (IBGE, SARESP, ENEM, INEP¹⁰) que há uma deficiência no sistema educacional brasileiro. Este não tem alcançado seus objetivos mínimos de educar crianças e adolescentes. Os conteúdos educacionais tem servido pouco para o pensar, para o conhecimento e para o auto - conhecimento. Por isso, intencionamos mostrar que a Educação Escolar e a História podem servir como instrumento para a construção e desenvolvimento do sujeito na atualidade, mas para tanto devem ser repensadas e problematizadas sob um outro olhar que possa contemplar o sujeito humano integralmente.

Diante destas preocupações, reflexões e interesses, busquei o programa de pós-graduação em Araraquara para trabalhar e desenvolver uma pesquisa que relacionasse

a História, a Educação Escolar e a formação do sujeito juntamente com a Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Oliveira que me empresta um pouco do seu olhar e me tem ensinado a ver a educação por outros ângulos, com outra atenção e de outro lugar que não é do professor sabedor, mas daquele que ainda precisa saber mais de si para ser educador de fato.

Essa busca está toda permeada pelo tema da História. Enquanto me debatia com as teorias, com os métodos de ensino, com a busca de uma originalidade pedagógica, não deixo de ter como parâmetro a História como disciplina que instrumentaliza as pessoas para que possam compreender e intervir na sociedade da qual fazem parte. Ensinar/aprender História está sempre como pano de fundo nesta reflexão.

Na busca de um caminho que se mostre fecundo para repensar a História como importante instrumento do fazer humano, a Psicanálise se apresentou como teoria crítica no sentido que problematiza e amplia a concepção de sujeito, da relação deste com seu mundo e sua cultura, assim como vem sendo compreendida na sociedade capitalista contemporânea. Teoria crítica e não Teoria Crítica como no sentido utilizado pela Escola de Frankfurt, mas sim entendendo que a Psicanálise ao demonstrar a existência do Inconsciente revelou uma outra lógica distinta daquela do sujeito cartesiano. Assim, o processo constitutivo de um fenômeno não se oferece facilmente à apreensão, mas é necessário desvelar-lhe o sentido, é necessário interpretar. Como ciência da interpretação, ela pode “desvendar os andaimes da construção da realidade cotidiana, constituindo-se numa crítica dessa mesma realidade”(OLIVEIRA,1992). Assim, a Psicanálise pode apresentar elementos que contribuam para, a princípio, desconfiar, e, mais profundamente, desvelar as aparências. Com

¹⁰ As siglas acima referem-se IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

o intuito de questionar o valor da História para a construção do conhecimento do indivíduo e do funcionamento individual e coletivo do ser humano, penso que a Psicanálise pode contribuir com esse olhar mais atento e crítico sobre a dinâmica da vida humana. Para tanto, pressupõe-se que Educação e História são processos inerentes à civilização, que podem ser consideradas para além das aparências e das intenções das políticas públicas, dos planejamentos escolares, dos planos de pesquisa científica, etc.

Portanto, não se trata de traçar percursos metodológicos de ensino de história, muito menos de elaborar manuais sobre quais os conteúdos mais adequados a serem ensinados em sala de aula ou como utilizar a Psicanálise como método de ensino de história (métodos para uma história psicanalítica), mas sim de utilizar outro olhar teórico sobre a relação que possa haver entre a apreensão do conhecimento histórico e a formação do sujeito.

Nosso objetivo centra-se em focalizar o ensino de história a partir das aproximações da Psicanálise com a Educação. Tratar a História como meio importante na formação do sujeito. Aprender/ensinar História é uma possibilidade de estabelecer vínculos do sujeito com o outro, a cultura.

O estudo proposto contempla ainda o questionamento da ciência histórica na sociedade atual, apresenta uma amplitude nas concepções de história, contribui para uma discussão fecunda entre os vários aspectos que compõe a relação individual-social, professor-aluno, e, ainda, fornece elementos para questionarmos a concepção racionalista que impera atualmente e que impede a manifestação de outras dimensões da psique humana.

Pressupõe-se que ao conhecer sobre as experiências que fundaram e marcaram sua História, o sujeito pode aprender aspectos da constituição humana, e se instrumentalizar para intervir na cultura na e da qual vive. Assim, a História pode criar vínculos efetivos entre o sujeito e a cultura. Conhecer a História dos feitos humanos poderá levar ao conhecimento do outro e de si próprio. Ensinar História assim terá um sentido, aquele

de reconhecer nela o desejo humano, e, sua busca de completude. A cultura é, por criação do homem, o espaço para esta realização.

Para desenvolver esta relação dividimos o texto em três partes: I- Sobre o Moderno e o Contemporâneo, II- Sobre a Psicanálise, III- Sobre História. Iniciamos, então, com a apresentação da sociedade contemporânea buscando compreender em que sociedade vivemos, o que valorizamos ou desvalorizamos. Partimos da idéia de modernidade como entendida por Berman (1986) para compreendermos as características do sujeito do final do século XX e início do XXI. Nesse momento buscamos mostrar o quanto criamos coisas desconhecidas a nós mesmos e ao valorizar em demasia a razão acabamos por desprezar outros meandros da constituição humana. Assim, a necessidade de firmar a racionalidade como espaço do pensar e do agir tem levado o sujeito à irracionalidade.

Baseados nas características do sujeito apresentadas na primeira parte, desenvolvemos as partes seguintes voltadas para questionar, criticar e sugerir caminhos que possam resgatar o sujeito da repetição, da irracionalidade, da mesmice neurótica a que tem sido conduzido. Para tanto buscamos aproximar, dentro deste contexto, a relação entre História, Educação e Psicanálise. A segunda parte, portanto, é só dedicada ao pensamento freudiano. Apresentamos inicialmente um capítulo sobre a teoria freudiana e sua concepção de sujeito: a maneira como esta teoria entende sua constituição, sua relação consigo mesmo, com a cultura e a maneira como o inconsciente¹¹ co-determina as ações humanas. Um outro capítulo tratará das pesquisas sobre Psicanálise e Educação e das contribuições dessas para o educador. E no terceiro capítulo, apresentaremos as possíveis aproximações entre História e

¹¹ O adjetivo inconsciente é às vezes usado para exprimir o conjunto dos conteúdos não presentes no campo efetivo da consciência, isto num sentido 'descritivo' e não 'tópico', quer dizer, sem se fazer discriminação entre os conteúdos dos sistemas pré-conscientes e inconsciente. B) No sentido 'tópico', inconsciente designa um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico. É constituído por conteúdos recalcados aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente-consciente pela ação do recalque a posteriori(...)IN LAPLANCHE E PONTALIS(1992)

Psicanálise pensada a primeira como expressão das representações e ações humanas desenvolvidas na cultura.

A terceira parte está mais restrita à História enquanto corpo de conhecimentos que vem se desenvolvendo durante toda a história da humanidade, como ciência e disciplina escolar. Apresentamos as concepções de História e sua construção como ciência humana e sua relação com o ensino: as políticas públicas que a tem guiado na Educação Escolar e os movimentos dos professores de História para democratizar o ensino, e por último, apresentamos as formulações sobre o ensino de História através dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, documento oficial do ministério da Educação que apresenta as últimas diretrizes para o ensino desta disciplina para o nível fundamental e médio de Educação no Brasil e que têm servido de referência aos profissionais da Educação. Por fim, nas Considerações Finais, procuramos mostrar o quanto a concepção psicanalítica do sujeito pode auxiliar a desvelar o sujeito desejante tanto da Educação como da História, como a História pode ser mais voltada ao sujeito e auxiliar na sua formação e desenvolvimento, e ainda como a Psicanálise pode auxiliar o educador.

O procedimento básico para essa aproximação que se objetiva é a leitura dos textos sociológicos de Freud e de autores pesquisadores clássicos dentro desta área de estudo: Renato Mezan (1985;2002), Norbert Elias (1993), Peter Gay (1989). Estes autores serão utilizados para ler a História e repensá-la sob o olhar da Psicanálise. Portanto, não se pretende uma pesquisa psicanalítica (ler a obra de Freud para interpretá-la e iluminar nosso objeto), mas uma leitura da Psicanálise sob os estudos que já se tem para fazer as devidas aproximações.

A pesquisa, tese de doutorado, de Renato Mezan, "*Freud-O Pensador da Cultura*" (1985), relata o percurso do pensador da cultura, ao mesmo tempo que aponta aquilo da sua teoria que é mais significativo para a elaboração deste conceito, como também,

apresenta a evolução do pensamento freudiano, seus avanços, retrocessos e momentos de reflexão sobre sua própria teoria. Mezan analisa a teoria da cultura baseado na dinâmica que vigora entre o social e o individual.

De Norbert Elias será utilizada principalmente suas obras sobre “*O Processo Civilizatório v.1(1994) e v.2 (1993)*”. Nesta pesquisa que se propõe interdisciplinar, Elias traça o desenvolvimento dos valores de ‘civilização’ e ‘progresso’ através de uma integração entre as contribuições da História, da Psicanálise e da Sociologia. O processo histórico será entendido não somente como uma seqüência de grandes e progressivos feitos humanos, mas como um processo que destila um sentido, o de civilizar os costumes. É porque o homem se constrói a todo instante que nada que seja humano parece estranho. Para Elias a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem.

Peter Gay(1989) é um dos únicos historiadores que promove a discussão teórica das relações entre História e Psicanálise. Este autor busca analisar as razões da distancia que se consolidou entre estas ciências que apesar das suas semelhanças não têm conseguido manter diálogo. Gay aponta algumas contribuições relacionadas à dinâmica entre a pulsão de vida e pulsão de morte, e, sobre a relação entre o interesse pessoal e interesse coletivo. Acrescenta ainda que a aproximação da Psicanálise e da História pode auxiliar ambas ciências desde que não percam suas próprias especificidades e sublinha a riqueza deste encontro para as ciências humanas.

Para apresentar as peculiaridades da sociedade moderna ocidental e a sociedade contemporânea como entendemos que vem imprimindo seu funcionamento ao sujeito utilizamos a leitura de autores como Marshall Berman(1986), Eric Hobsbawn(1995),

Sérgio Paulo Rouanet(1987) e Maria Rita Kehl(1987). Os capítulos que tratam sobre a História, a Educação¹² e Psicanálise utilizaremos autores diversos.

¹² Educação vem a significar não somente as normas ou técnicas educativas, mas toda forma de (con)formar o sujeito à cultura.

INTRODUÇÃO

Por que uma pesquisa que aproxime História, Educação e Psicanálise?

Para compreender o trajeto da pesquisa, procuro neste espaço apresentar ao leitor algumas características da sociedade atual, buscando entender seus valores e o lugar do sujeito conforme sua dinâmica, daí, julgo ser possível apresentar a necessidade da aproximação que se intenciona nesse trabalho.

Há alguns teóricos que buscam definir a sociedade em que vivemos como moderna ou pós-moderna. Muitos fazem longa discussão sobre estes conceitos, argumentando a predominância ora de um, ora de outro. Em 02 de novembro de 2003, o jornal Folha de São Paulo, trouxe apresentação de debate entre vários estudiosos do tema que discutiram o fim ou não do pós-modernismo, ou a retomada do modernismo. O que me interessa aqui, neste momento, não é definir o conceito, mas as características que permeiam a sociedade em que vivemos sendo ela considerada moderna ou pós-moderna..

Esta sociedade é fruto da ascensão burguesa do século XVIII, ou seja, da instauração da ordem burguesa como norteadora dos bons costumes, valores e formas de produção (HOBSBAWN,1977). O progresso, a liberdade e a democracia estavam na ordem do dia. O homem nunca havia dominado a natureza com tanta rapidez e eficiência como neste período. Enquanto a Revolução Francesa colocava a burguesia na ordem do dia e conseguia se impor enquanto modelo político e ideológico, a Revolução Industrial apresentava o modelo econômico que romperia com as estruturas sócio-econômicas tradicionais do mundo europeu e não-europeu. Os avanços adquiridos davam a sensação de que o homem vivia melhor, que a sociedade era melhor que a do Antigo Regime (período onde predominaram as monarquias absolutistas nos países da Europa).

Além da invenção de grande quantidade de bens de consumo, dos avanços na medicina controlando doenças até então dizimadoras, o conforto, o luxo, a diversidade de lazer, a sensação de estar vivendo plenamente nesse mundo eram tão fortes que esse período foi chamado de *Belle Époque*.

O acontecimento que vai desmoronar o sentimento de conforto, desenvolvimento e progresso é a I Guerra Mundial (1914-1918). Durante esse episódio o mundo vai se defrontar com uma das contradições da sua existência: a criação e a destruição. A destruição material e humana provocada por esse episódio foi tão traumática que os homens ficaram divididos entre o desejo do progresso e o medo da destruição. O fim da I guerra provocou destruição territorial, econômica e humana aos países mais ricos do mundo à época.

O capitalismo e a economia burguesa criaram o desenvolvimento e também a destruição. Outras crises econômicas ocorreram no início do século XX, mas o poder da burguesia estava consolidado. Juntamente com o poder econômico, político, social, cultural, a burguesia instaurou seus valores. Daquela sociedade democrática, igualitária e justa, almejada pelos revolucionários franceses surgiu uma sociedade injusta, individualista e competitiva.

A contradição de seus ideais está expresso na exploração e competição surgidas com a ascensão burguesa e instauração do capitalismo. São os movimentos operários e as várias revoltas camponesas que tem ocorrido no mundo desde o século XVIII que demonstraram mais claramente a outra face dos ideais burguês-capitalista. Outros movimentos que também contestaram o domínio e exploração capitalista foram a Revolução Russa que instaurou o socialismo, a Revolução Cubana também socialista e outros vários movimentos que contestam a dominação e exploração a que vivem subjugados, como os ocorridos na África, na Índia, e a cada dia em vários outros locais do planeta. Alguns pesquisados, registrados, grafados, outros, porém, esquecidos pela História.

Essa sociedade tem sido alimentada por grandes descobertas nas ciências físicas, pela industrialização da produção, pela destruição de antigos ambientes humanos e criação de novos, pela explosão demográfica empurrando pessoas para uma nova forma de vida, pelo mercado capitalista em permanente expansão, pelo sistema de comunicação de massas que embrulham no mesmo pacote indivíduos, sociedades e estados nacionais que estão obstinados em aumentar seu poder. Esse movimento do mundo moderno/pósmoderno leva os homens a viverem em ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao seu redor, mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos (BERMAN, 1986).

O alto desenvolvimento das cidades, os avanços tecnológicos na produção dos meios de produção, o aumento de materiais de consumo e toda uma avalanche de mudanças rápidas provocaram igualmente novos hábitos e novas necessidades. A procura por novas opções, oportunidades e condições trouxeram novas obrigações de trabalho, estudo, padrão de vida que acabam por transformar-nos em refém da sociedade atual, ou seja, o homem atualmente está à mercê dos imperativos do mundo econômico (do trabalho), do consumo, da imagem de si perante si e aos outros. Distante da reflexão dos sentidos da sua existência, das suas necessidades mais prementes, ele busca confortar-se naquilo que a sociedade pede: moda, consumo, atualização, informação.

Há um movimento que nos impele cada vez mais para nos fecharmos em nosso mundo privado, individualista, em detrimento do mundo público, este entendido aqui como espaço para discussão, debate, participação. Enquanto o primeiro significa a exacerbação do individualismo, o segundo significa uma perda do espaço político, de discussão e enfrentamento de idéias, redução do espaço para o pensar.

Política e economicamente há um crescente movimento de instauração da política chamada por neoliberal¹³ que só vem a complementar a destituição do indivíduo do espaço político, neutralizando a democracia como espaço para discussão e fortalecendo o poder central, executivo, como controlador do social em nome de uma governabilidade que atinge em cheio tanto os cidadãos como as instituições, inclusive a escolar (ROSAR, 1995). O Estado tende a não intervir nas políticas econômicas e pouco nas sociais. O mercado financeiro deve se auto-regular, as empresas públicas são privatizadas e o Estado tira de suas costas a responsabilidade pela governabilidade do mundo público. Parecem movimentos paralelos e simétricos: enquanto estamos esvaziados de sentido o Estado se esvazia de responsabilidades.

O incentivo (das instituições públicas e privadas) por atualização e informação como sinônimo de competência impõe um movimento de valorização do novo (técnicas, métodos, concepções, procedimentos) e de desprezo do velho. A apropriação do novo leva à materialização do descaso para a contribuição dada pelo sujeito através de sua história. Esta tese defendida por Guimarães (1999) vem mostrar como a substituição do velho pelo novo tem se mostrado marca importante na vida e constituição da auto representação da pessoa. A autora analisa o discurso de professores e de seus professores para compreender esta relação do ‘velho’ com o ‘novo’ na sua escolha e formação docente. Desenvolve uma série de argumentos para comparar a vida de professores do passado e do futuro e analisar como suas escolhas estão perpassadas pelos sentimentos de amor e ódio, marcas naturais da constituição psíquica humana. Na sociedade contemporânea os professores se vêem impelidos a adquirirem novas posturas, novas metodologias, novas técnicas de ensino para atender uma nova sociedade que requer outras necessidades e habilidades profissionais. A busca incessante deste ‘novo’ leva os professores a desvalorizarem sua própria trajetória de vida e se

¹³ Ao tratar sobre as políticas públicas e o ensino de história apresentaremos uma idéia mais precisa da atuação desta política para a educação e o ensino de história mais precisamente.

aproximarem de tentativas de aquisição do ‘novo’ pelo novo. As aparentes mudanças externas são respostas da imposição social-econômica, pois não atingem o cerne da questão pedagógica e acabam causando uma ruptura interna que confere uma certa identidade ao professor.

“Frente à ameaça de aniquilamento de sua idéia de “eu”, o professor se relaciona com as mudanças como algo externo a ele. Nessa exterioridade, cada um de nós se vê desprovido de memória, daquilo que nos constitui, que nos dá movimento e possibilidade de transformação. Cada um de nós fica fadado a uma busca inócua, porque pretensamente sem história. (GUIMARÃES, 1999, p.11)

A partir dessa trajetória de desenvolvimento do homem moderno, concluo que ao construir seu mundo novo, esse homem está sendo obrigado a esquecer-se do velho, de sua história, a afastar-se de meios que ofereciam acesso a um reencontrar-se com seu passado.

A preferência pelo novo leva o homem a um sub-aniquilamento de seu eu na medida em que deixa de ser e viver, ou seja, nega uma parte própria e singular da sua experiência para obter, criar e construir um mundo novo que o ameaça de destruir aquilo que é. Nesse sentido, desvalorizar a história e a memória são movimentos quase que obrigatórios.

Esse movimento de construção do novo e desprezo do velho tem causado uma fragilização das pessoas e instituições que possam servir como modelos. Parece que o adulto teve a possibilidade de experienciar uma quantidade maior de situações e formar sua identidade, mas hoje não sente que está fortalecido o suficiente para servir de modelo.

Na falta de outros meios educacionais eficientes para a transmissão dos elementos da história e da cultura para a sociedade atual, a educação escolar tem essa função apesar de estar atravessada pela fragmentação identificatória e identitária, pelo consumismo e competição de mercado, pela associação do saber ao poder e pelo conhecer estar atrelado ao prazer. Estas marcas que capturam a Educação são as mesmas que perpassam os indivíduos, tanto professores e alunos, como os adultos e adolescentes. Por isso a forma como está posta a

Educação e seu compromisso com o desenvolvimento do indivíduo deve ser problematizada a fim de ampliar nossa possibilidade de análise, interpretação e de ação diante das questões que nos angustiam na atualidade. Será que a modernidade exige um sujeito mais objetivo para um conhecimento mais objetivo? Será que a modernidade toma em conta o sujeito do conhecimento e suas especificidades para conhecer? Qual e quem é o sujeito do conhecimento? O que a Educação pode ou deve lhe oferecer?

Apesar das evidências de que a História (os vínculos com o passado) vem sendo pouco valorizada, acreditamos que este conhecer sua História pode ser importante objeto de investimento educacional e o ato educativo, entendido enquanto técnica humana e afeto, seria mais um fator para auxiliar a construção e o desenvolvimento do humano. Pois, temos entendido que conhecer exige um movimento não só do pensamento racional, mas também do desejo, então conhecer deve significar imprimir, marcar com e no próprio corpo os conteúdos daquilo que se conhece.

Suponho que conhecer história pode auxiliar na formação pessoal e cultural. Em que consiste o conhecimento histórico? Qual o papel da história na construção do sujeito? Como a história pode servir à Educação para a formação do sujeito? A história pode formar, deformar e/ ou formatar? Para quê serve aprender História? Estas questões pressupõem que se pense a História enquanto conhecimento e não acúmulo de informações.

O levantamento bibliográfico efetuado tem demonstrado uma pluralidade de concepções do conceito de História, variedade de métodos e técnicas, análises da aprendizagem, sugestões para um novo currículo, análise dos discursos de professores, dentre outros. Os referenciais das pesquisas perpassam desde uma visão mais positivista até a marxista, as mentalidades e cultural, e inclusive perspectivas combinadas uma e outra. Cada qual privilegia um objeto de estudo e uma metodologia da produção do conhecimento

histórico, ou seja, não há nesta área de conhecimento uma unanimidade sobre o conceito, a metodologia e a sua função.

Por outro lado, encontra-se uma larga produção acadêmica entre os anos 70-90 na área do ensino de história. Em todos os levantamentos realizados não foram encontrados nenhum material referente à relação História e Psicanálise, ensino de história e psicanálise ou história ensinada e psicanálise. Com isso, pode-se afirmar que o estudo que aqui se apresentar pode ter algo de inovador tanto para a área da Educação quanto para a História.

Parte I
Sobre o Moderno e o Contemporâneo

É fácil crer

no que crê

a multidão

difícil é crer

no diverso.”

(Goethe)

CAPÍTULO 1

A Cultura Ocidental- entre o Moderno e o Contemporâneo

Hobsbawn (1995) ao escrever *A Era dos Extremos - o breve século XX*, que se inicia com a eclosão da I Guerra Mundial e termina em 1991 com o fim do regime socialista na União Soviética, descreve este período com as seguintes características:

“(...) Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjugado; uma Europa cujas populações (incluindo-se o vasto e crescente fluxo de imigrantes europeus e seus descendentes) haviam crescido até somar um terço da raça humana; e cujos maiores Estados constituíam o sistema da política mundial (HOBSBAWN, 1995,p.16).

Apesar de ser uma breve História, e, quase autobiográfica, o autor divide este período em três fases: A Era de Catástrofe, A Era de Ouro e a Décadas de Crise. Mas após sua explanação sobre o que caracteriza cada um desses momentos deste breve século, Hobsbawn faz a seguinte questão: como comparar o mundo da década de 1990 ao mundo de 1914? Neste século vivem em torno de 5 ou 6 bilhões de seres humanos, provavelmente três vezes mais que no início do século apesar de neste período (1914-1991) terem morrido muito mais pessoas , inclusive por decisão humana, como jamais morreram antes na História. A maioria das pessoas é mais alta e pesada que seus pais, mais bem alimentada e muito mais longeva. O mundo está incomparavelmente mais rico e produz tanto em sua capacidade de bens e serviços que na interminável variedade destes. Este fator contribuiu para alimentar e manter uma população de tal tamanho. A partir de 1980 a maioria das pessoas vivia melhor que seus pais e em alguns países de economia mais avançada melhor que qualquer ser humano algum dia, no início do século, esperasse viver ou imaginado que pudesse viver. A humanidade de maneira geral é muito mais culta, e talvez pela primeira vez

na História pudesse se afirmar que o mundo está alfabetizado, pelo menos nas estatísticas oficiais. Houve, dentro deste período, um momento em que se chegou a acreditar que a riqueza produzida pudesse estar sendo mais justamente distribuída entre os trabalhadores dos países mais ricos, mas no fim a desigualdade voltou a prevalecer inclusive nos países ‘socialistas’, onde imperou certa igualdade de pobreza. O mundo está impregnado de tecnologia revolucionária e apresenta avanço impressionante nas comunicações, nos transportes, que vêm minimizando o tempo e a distância, por exemplo; as pessoas mais ricas em 1990 poderiam ter mais conforto, informação e diversão que os imperadores de 1914. Esta redução das distâncias também contribuiu para redução das vantagens culturais entre o campo e a cidade. Mas apesar destes avanços o autor questiona:

“Por que, então, o século terminara não com uma comemoração desse progresso inigualado e maravilhoso, mas num estado de inquietação? Por que, como mostram as epígrafes (...), tantos cérebros pensantes o vêem em retrospecto sem satisfação, e com certeza sem satisfação no futuro?”(HOBSBAWN,1995,p.22)

A resposta para ele seria tanto por ser o século mais assassino da História que se tem registro como também porque foi o que mais produziu catástrofes humanas, desde as fomes até genocídios sistemáticos. Segundo Hobsbawn, enquanto o século XIX foi um período de prosperidade material, intelectual e moral e de melhoria das condições de vida civilizada, a partir de 1914 houve uma regressão dos padrões ditos normais nos países desenvolvidos e nos ambientes de classe média e que todos pretendiam que se espalhassem para as regiões mais atrasadas e camadas menos esclarecidas. Este século tem ensinado que os seres humanos

“(...) podem aprender a viver nas condições mais brutalizadas e teoricamente intoleráveis, não é fácil apreender a extensão do regresso, por desgraça cada vez mais rápido, ao que nossos ancestrais do século XIX teriam chamado de barbarismo.”(HOBSBAWN,1995, p.22)

No século XIX, a guerra era travada contra combatentes e não contra não-combatentes, os mortos contavam-se às dezenas, não às centenas e milhões, as

hostilidades de guerra só se iniciavam com aviso prévio e explícito sob uma declaração de guerra ou um *ultimatum* com declaração de guerra condicional, as guerras passaram , a partir de 1914, a serem travadas contra a economia e a infra-estrutura de Estados e contra suas populações civis, pois o número de civis mortos é muito maior que o número de militares em todos os países em guerra, com exceção dos EUA.(HOBSBAWN,1995,p.23)

Sendo assim, o mundo estava qualitativamente diferente em pelo menos três aspectos: 1. tinha deixado de ser eurocêntrico, pois não tinha mais a maior população, suas indústrias migravam para outras partes do mundo, os países que antes se voltavam para a Europa, agora voltam-se para outras partes do mundo, as grandes potências haviam praticamente desaparecido; 2. o globo formou-se numa unidade operacional única, e as unidades mais velhas chamadas de economias nacionais estão reduzidas a complicações das atividades transnacionais. Surge uma tensão entre o processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas de acomodar os seres humanos a ele; 3. é a desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano, a quebra dos elos entre as gerações, sociedade, nos países mais desenvolvidos, formadas por indivíduos egocentros sem conexões entre si, em busca apenas da própria satisfação implícita na teoria capitalista. A sociedade que surgiu após a Era das Revoluções (Francesa, Industrial e Americana)

“operou não pela destruição maciça de tudo que o herdara da velha sociedade, mas adaptando seletivamente a herança do passado para uso próprio.(...) No fim deste século (XX), pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar em que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde deve levar-nos, nossa viagem. (HOBSBAWN,1995,p.25)

Para o autor, o passado perdeu sua importância e significado ao final do século XX, inclusive os mecanismos que ligavam os jovens ao passado foram destruídos ao final do século XX.

“A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores.”(HOBSBAWN,1995,p.13)

Apesar de sua importância e necessidade para o desenvolvimento humano, Hobsbawn nos alerta sobre o não interesse dos jovens pelo conhecimento do seu passado, da História. A não relação dos jovens com o passado faz com que vivam como se o presente fosse contínuo. Não há vínculos das experiências pessoais às das gerações passadas. O mecanismo que os ligava ao passado foi destruído e esta é uma característica do século XX. Para os que viveram ou nasceram no século XX o passado é indestrutível, não só porque as ruas e logradouros ainda tinham nome de homens e acontecimentos públicos, os tratados de paz eram assinados e tinham que ser identificados e os memoriais de guerra lembram acontecimentos passados, mas também porque a própria vida das pessoas se misturava aos acontecimentos públicos. Eles eram marcos na própria vida privada e não só pública das pessoas. Assim, cita o exemplo do dia 30 de janeiro de 1933 quando Hitler tornou-se chanceler da Alemanha não era somente uma data, mas também uma tarde de inverno em Berlim quando voltava da escola com sua irmã e viu a manchete desse fato no trajeto que faziam. Estas experiências marcaram não somente uma ou outra pessoa, mas de certa forma todas as pessoas que passaram pelo século XX. (HOBSBAWN,1995,p.14).

Estes flashes da sua obra nos permitem refletir sobre a História e a Educação. Compreender como e por que os homens fizeram as coisas de uma forma e não de

outra e como deram no que deram é a intenção do autor. Mas ele nos apresenta algo importante para o desenvolvimento dessa pesquisa que é sobre o paradoxo entre a criação, o progresso, as invenções do breve século XX e a inquietação, a desqualificação do passado, o desprezo/descuido com a vida e com a morte, a predominância do presentismo na formação dos mais jovens. Não há mais a preocupação do passado! Os historiadores tem uma função, e, segundo Hobsbawm, uma grande importância que é lembrar o que os outros esquecem. Estaria o autor se referindo a todos historiadores ou mais especificamente e também aos professores de história que teriam esta função junto à juventude na passagem dos séculos XX para XXI? Estaria ele nos incitando a tomar o passado como meio importante para significar o presente? Seria, então, o passado e a História um meio importante para formar o sujeito do presente século?

Se estes fragmentos dos textos de Hobsbawm nos permitem caracterizar o contemporâneo, não podemos, a partir destes mesmos, identificar o moderno. Para este autor devemos buscar o passado para compreender ou explicar o presente. Segundo porque o homem que viveu o período moderno tem uma concepção própria e diferenciada do mundo em que vive. Faremos esta diferenciação por acreditarmos que a contemporaneidade é resultado da modernidade. Para tanto nos utilizaremos da concepção de modernidade como foi definida por Marshall Berman (1986).

“Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos.(...) Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar””.(BERMAN,1986,p.15)

A modernidade anula todas as fronteiras geográficas, de raça, nacionalidade, religião, ideologia, por este lado pode dizer que ela une as pessoas, porém é

uma unidade em desunidade, desintegração e mudança, luta e contradição. As pessoas que passam ou se encontram em meio a ela sentem que são as primeiras a passar por isso, mas ela já dura séculos e desenvolveu uma rica história e variedade de tradições próprias. O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por inúmeras fontes: descobertas nas ciências físicas, mudança da imagem do lugar que ocupamos no universo, a industrialização da produção, criação de novos ambientes e destruição de antigos, novas formas de lutas de classe, explosão demográfica, crescimento urbano, sistema de comunicação de massa, mercado capitalista mundial dirigindo e manipulando as pessoas. Mas sendo um período tão longo, Berman o dividi em três fases: 1. do início do século XVI até o fim do século XVIII, as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna; 2. começa com a grande onda revolucionária de 1790. Este público vive o sentimento comum de estar numa era revolucionária, época em que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis da vida pessoal, social e política. 3. o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo alcança triunfos na arte e no pensamento. Nesse período a idéia de modernidade perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas. (BERMAN,1986,p.16-17)

Os primeiros movimentos que irão imprimir as características do ser moderno são obras em que apresentam o desespero das pessoas em se apegar a algo sólido diante da turbulência e da agitação em que vivem. É esta atmosfera que dá origem à sensibilidade moderna. Esta busca por solidez apresenta-se mais firmemente no século XIX diante dos novos ritmos da modernidade observados na nova paisagem onde se dará a experiência moderna: engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, zonas industriais, prolíficas cidades, jornais diários, Estados nacionais mais fortes, movimentos sociais de massa, mercado mundial que a tudo abarca.

Para destacar duas vezes deste período, Berman apresenta Marx e Nietzsche. Para o primeiro o fato básico da vida moderna é ela ser radicalmente contraditória. Parece que tudo está impregnado de seu contrário. Assim, todas as relações fixas foram banidas, todas as novas relações se tornaram antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Para Nietzsche, assim como para Marx, tudo está impregnado de seu contrário. A moderna humanidade vive em meio à uma enorme ausência e vazio de valores. Nesse tempo o indivíduo ousa individualizar-se, ele precisa de habilidades e leis próprias para a autopreservação, auto-imposição, auto-afirmação, autolibertação (BERMAN,1986,p.21). Tanto quanto Marx, Nietzsche deposita sua fé numa nova espécie de homem – “ “ o homem do amanhã e do dia depois de amanhã” – que “colocando-se em oposição ao seu hoje”, terá coragem e imaginação para “criar novos valores”, de que o homem e a mulher modernos necessitam para abrir seu caminho através dos perigosos infinitos em que vivem.”(BERMAN,1986,p.22) Esses autores denunciam a vida moderna em nome dos valores que a modernidade criou, e fiam-se na esperança que as modernidades do amanhã e do dia depois de amanhã possa curar os ferimentos que afligem o homem e a mulher modernos de hoje.

Mas, Berman questiona: “O que aconteceu, no século XX, ao modernismo do século XIX? De vários modos, prosperou e cresceu para além de suas próprias esperanças selvagens.”(BERMAN,1986,p .23) O século XX, responde o autor, produziu grande quantidade de obras e idéias de alta qualidade, talvez se possa considerá-lo o período mais criativo e brilhante da história humana, certamente sentimos fortes motivos de orgulho num mundo que causa também vergonha e temor. Afirma que não sabemos usar nosso modernismo, pois rompemos a conexão entre nossa cultura e nossa vida.

“Nosso século fomentou uma espetacular arte moderna; porém, nós, parece que esquecemos como apreender a vida moderna de que esta arte brota. O pensamento moderno, desde Marx e Nietzsche, cresceu e se desenvolveu, de vários modos; não obstante, nosso pensamento acerca da modernidade parece ter estagnado e regredido. Se

prestarmos atenção àquilo que escritores e pensadores do século XX afirmam sobre a modernidade e os compararmos àqueles de um século atrás, encontraremos um radical achatamento de perspectiva e uma diminuição do espectro imaginativo.”(BERMAN,1986,p.23)

Para os sucessores do século XX, a modernidade é vista na direção de rígidas polarizações e totalizações achatadas, como um entusiasmo acrítico ou condenada por uma atitude de distanciamento e indiferença. Concebida como um monólito fechado não pode ser moldada ou transformada pelo homem moderno. O que antes era Isto e Aquilo passou a ser Isto ou Aquilo.

Após breve exposição sobre posicionamentos e diferentes maneiras de entender a modernidade nos anos 60 e 70, pelo lado daqueles que defendem Sim e aos que defendem o Não, o autor firma sua posição ao dizer que “gostaria de trazer novamente à vida o dinâmico e dialético modernismo do século XIX.”(BERMAN,1986,p.34) Acredita que os modernistas do passado podem devolver o sentido das raízes modernas, podem iluminar e ajudar a conectar nossas vidas às de milhares de indivíduos que vivem a centenas de milhas.

“Eles podem iluminar as forças contraditórias e as necessidades que nos inspiram e nos atormentam: nosso desejo de nos enraizarmos em um passado social e pessoal coerente e estável, e nosso insaciável desejo de crescimento – não apenas crescimento econômico mas o crescimento em experiência, em conhecimento, em prazer, em sensibilidade – crescimento que destrói as paisagens físicas e sociais do nosso passado e nossos vínculos emocionais com esses mundos perdidos; nossa desesperada fidelidade a grupos étnicos, nacionais, classistas e sexuais que, esperamos, possa dar-nos uma firme “identidade” e, ao lado disso, a internacionalização da vida cotidiana – (...) que espalha nossas identidades por sobre o mapa mundi.(BERMAN, 1986:34)

Para o autor é necessário voltar ao passado para seguir adiante, voltar para apreender nossas raízes a fim de fortalecermo-nos e enfrentar perigos e aventuras da modernidade. A apropriação da modernidade como entendida pelos homens no século XIX é uma forma de estabelecer uma crítica à modernidade do século XX e pode ser considerada

inclusive um ato de fé na modernidade de amanhã e do dia depois de amanhã. Para Berman é necessário fazer nossa a visão que eles tinham da modernidade e usar suas perspectivas para nos vermos e ver o ambiente em que vivemos com olhos mais desprevenidos para então percebermos que há mais profundidade na vida do que temos suposto:

“Veremos a imensa comunidade de pessoas em todo o mundo, que têm enfrentado dilemas semelhantes aos nossos. E voltaremos a tomar contato com uma cultura modernista admiravelmente rica e vibrante que tem brotado dessas lutas: uma cultura que contém vastas reservas de força e saúde, basta que a reconheçamos como nossa. (BERMAN,1986:35)

Cada um conforme sua peculiaridade, mas tanto Berman como Hobsbawn apontam para o passado como forma de resgatar o presente. Para Hobsbawn(1995) é função dos historiadores lembrar o que todos esquecem, o passado para este autor tem a função de resgatar o sujeito do presentismo a que está ligado, é a maneira que temos de criar vínculos do passado público com as gerações atuais. Para Berman é olhar o passado para poder nos ver, nos reconhecer, nos identificar com o outro, criar nossa própria identidade, voltar a vibrar. Parece a estes autores que o homem do século XX tem perdido o sentido e significado da sua existência. Esquecido de quem foi, das motivações que o trouxeram até aqui, parece que está encantado, admirado com o mundo que criou, mas ao mesmo tempo aturdido por sua criação.

A esse aturdimiento Rouanet(1987) dá o nome de razão louca. E buscando igualmente entender quem é o homem do século XX, Sérgio Paulo Rouanet e Maria Rita Kehl procuram desvelar o que somos e como nos fizemos ser desta forma.

Rouanet (1987) analisa uma das características do século XX, o endeusamento da razão, através da análise das “As Bacantes” de Eurípedes. Ele estuda a relação razão-paixão, e compreende que o motivo do predomínio da razão neste século se deve à escolha que a sociedade ocidental realiza em torno do *topos* paixão e razão. Para este autor, a relação paixão e razão não envolve um conflito simples, mas uma interação mais

ampla, já que para ele há dois tipos de razão: a louca e a sábia; e dois tipos de paixão: o amor e o ódio. As paixões são diferentes e idênticas. As duas têm duas faces, uma que remete à guerra e outra à paz, mas as duas são faces da natureza: uma natureza pacificada e uma natureza hostil. Por isto, elas precisam de um outro de si mesmas para adquirirem identidade fixa: a razão. Passam da ordem da natureza para a ordem da cultura, do registro da paixão para o da razão. Buscando definir mais precisamente como ocorre o confronto entre razão e paixão na peça o autor faz o seguinte balanço: a razão se define por sua forma de se relacionar com as paixões, tanto de amor como de ódio. Essa relação pode ser cognitiva ou moral. No plano cognitivo, a dialética razão-paixão funda vínculo com a verdade, enquanto que no plano moral o vínculo se funda sobre a liberdade. Quando a razão estabelece vínculo negativo, influenciada pelos afetos, distorce ou bloqueia conhecimento, e reprime ou libera a vida passional de um modo destrutivo, estamos diante da razão louca. Quando esta interage com a paixão produz a falsa consciência, no plano cognitivo e a heteronomia no plano moral. No caso do vínculo positivo, ou seja, quando a razão está a serviço do conhecimento objetivo e de uma vida passional tão livre quanto possível, estamos diante da razão sábia. Quando esta interage com a paixão, produz o saber no plano cognitivo e a autonomia no plano moral. (ROUANET, 1987:449)

Analisando os meandros da razão louca e da razão sábia, o autor vai definir a louca como a que exalta a paixão e, por isso, irracionalista, pois quando age no registro cognitivo, interage com a paixão e deixa se influenciar por ela, perdendo sua objetividade necessária ao conhecimento e mergulhando na falsa consciência, expressando

uma incapacidade provisória para conhecer. Ao receber sinais do mundo exterior, o ego¹⁴ aciona mecanismos de defesa que levam à fuga diante da percepção e do pensamento, pela ação do princípio de prazer, que coloca temporariamente fora de circuito o princípio de realidade.

De qualquer maneira e em todos os casos a razão foi distorcida nas malhas da paixão. Ela está louca, mas julga-se sensata. Quando rejeita o que nela é irracional acaba sucumbindo ao irracional. Condena-se à perpétua falsa consciência. Se na primeira vertente do confronto razão-paixão, a razão ignora a paixão, na segunda ela a exalta, e acaba se manifestando como o irracionalismo. Este afirma que a razão não é a principal via para o saber, há outras como a intuição, a arte, o êxtase. Ela não acolhe a paixão, mas sim molda-se por ela modificando-a, procura imitá-la. Produz a heteronomia, suprime injustificadamente a paixão. Se no registro cognitivo ela consistia em permitir que a paixão se infiltrasse no pensamento, no registro moral ela submete a paixão a inibições supérfluas. E, é neste formato que ela dominou o pensamento ocidental. O ego é a sede da razão, da razão louca. A ele cabe tanto reprimir sinais do mundo exterior de onde vem a moralidade contemporânea e objetiva, e do Superego de onde vem a moralidade passada e fantasmática.

“É essa razão louca que continua regendo o comportamento social do indivíduo e assegura a coesão da sociedade graças ao “mal-estar da civilização”: pela culpa, quando já seria possível, em tese, substituir uma regulamentação pulsional através dessa paixão despótica por uma regulamentação pulsional decidida livremente por homens racionais. O homem continua sendo heterônomo, apesar de já poder ser autônomo.(ROUANET,1987,p.456)

¹⁴ Instância que Freud, na sua segunda teoria do aparelho psíquico, distingue do id e do superego. Do ponto de vista tópico, o ego está numa relação de dependência tanto para com as reivindicações do id, como para com os imperativos do superego e exigência da realidade. Embora se situe como mediador, encarregado dos interesses da totalidade da pessoa, a sua autonomia é apenas relativa. Do ponto de vista dinâmico, o ego representa eminentemente, no conflito neurótico, o pólo defensivo da personalidade; põe em jogo uma série de mecanismos de defesa, estes motivados pela percepção de um afeto desagradável(sinal de angústia). Do ponto de vista econômico, o ego surge como um fator de ligação dos processos psíquicos; mas, nas operações defensivas, as tentativas de ligação de energia pulsional são contaminadas pelas características que especificam o processo primário: assumem um aspecto compulsivo, repetitivo, desreal.(...)In LAPLANCHE E PONTALIS (1992)

Assim a razão louca instiga o ego a distorcer a percepção externa, a interna e o pensamento; ela o leva a reprimir os impulsos disfuncionais para o sistema. Por isso, ela é incapaz de se rebelar eficazmente contra o poder extremo porque o poder interiorizado a impede de pensar e de agir.

Já a razão sábia é órgão do conhecimento, consegue ter acesso ao saber parcial. O ego não é sede de defesa, mas dos processos intelectuais, ele afasta interferências afetivas e obtém conhecimento fidedigno, tanto ao nível da percepção como de pensamento. A tarefa da razão sábia é afastar a influência perturbadora dos afetos. Se a realidade externa induz o ego a perturbar a consciência pode levar o indivíduo a buscar a verdade por trás da aparência, assim o ego deve impedir os mecanismos afetivos que bloqueie o saber verídico. Para tanto o pensamento deve funcionar como pensamento e não intuição ou imaginação, precisa ser imparcial e guiar-se pelo princípio de realidade. Isto não significa que a paixão está excluída do trabalho do pensamento, até porque na origem de todo saber está a paixão de conhecer. Pensar é selecionar algumas idéias em detrimento a outras e ligá-las a partir de certas conexões e não alternativas, o que supõe uma razão não perturbada.

Não é a razão que seja castradora, mas o poder repressivo que impossibilita o pensar. Ela reconhece a importância da vida passional tanto para o indivíduo como para a sociedade. Não pretende escravizar as paixões nem ser escravizada. Ela também inibe impulsos como a razão louca, mas não pela defesa, e sim pelo julgamento intencional.

“Ela está preparada, também, para desmascarar todas as formas de desrazão que se apresentam com a fachada da razão – a ideologia, pseudo-razão a serviço de uma classe, a racionalização, pseudo-razão a serviço do desejo. (ROUANET,1987p.465)

O homem do século XX, ocidental, ao favorecer a razão em detrimento da paixão promove a razão louca inibidora do saber, do conhecimento e da verdade. Sob ação de mecanismos de defesa, este homem não sabe de si, desconhece a realidade externa apesar

de se dizer racional e sabedor de si e dos outros, se contenta com as aparências daquilo que pensa conhecer. Buscando ser tão racional age em nome da irracionalidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Maria Rita Kehl (1987) em seu artigo “A Psicanálise e os Domínios da paixão” interessa-se em compreender como nossa cultura se apropria das paixões. Para tanto recorre ao inconsciente com uma espécie de arquivo secreto da história não oficial de cada ser humano. A instância psíquica que depende e lida com este arquivo é o superego¹⁵, ele depende das circunstâncias histórico-sociais, pois ele é um grande assimilador das normas e valores vigentes, regulador do comportamento conforme o que cada cultura considera reprovável ou desejável.

Sendo o superego a instância que diretamente se comunica e apreende a cultura ele é tanto mais ideológico quanto mais neurótico for o sujeito, ou seja, quanto menos independência tem para formar seus próprios julgamentos, quanto mais obediente for, quanto menos arriscar seus limites. O superego é ideológico. Sendo assim, a expressão das paixões é permeada pela ideologia. Durante os períodos históricos anteriormente vividos pela humanidade o homem foi aprendendo a sublimar as paixões em nome da satisfação de parte dos seus instintos, da sua satisfação as paixões passam a ter outros destinos, adquirindo fins mais culturais e estéticos.

Sozinha a repressão não é suficiente para domesticar as paixões, por isso ela busca uma aliada muito adaptada às demandas modernas da sociedade de consumo: a sedução. Por um lado o sujeito é convidado a trocar o prazer infantil da descarga das pulsões pelo prazer das regras, normas e condutas de convivência, ou seja, alcançar uma perspectiva de evolução psíquica e social, por outro lado, a sedução do mercado atua propondo a barganha

¹⁵ Superego ou Supereu: uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro da segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego. Classicamente, o superego é definido como herdeiro do complexo de Édipo; constitui-se por interiorização das exigências e das interdições parentais. (...) IN LAPLANCHE E PONTALIS(1992)

por prazeres mais imediatos pelo prazer do narcisismo secundário. Seria mais ou menos que reconhecer que a vida interrompe saídas mais civilizadas para o desejo. Se não posso amar, tentar transformar o mundo a partir do meu ódio, encontrar destino menos neurótico para minhas paixões, “a civilização burguesa me propõe que invista de libido em mim mesma.”(KEHL,1987,p.487) Resumindo isto fica assim, troque suas paixões por um objeto ou pelo desejo de tê-lo.

As relações prioritárias entre as pessoas passam a ser com o mercado, com a moda. O lugar da falta psíquica deve ser ocupado por vários objetos. A proposta desta sociedade seria narcísica à medida que somos seduzidos pelo mercado impedindo contato com a falta e com o outro.

“(…) O mercado se apropria de eros propondo o narcisismo; o amor de cada um por si mesmo. E se apropria de thanatos propondo aquilo que as classes média e alta consideram suas conquistas maiores: o conforto e a segurança.(…) Onde eros não impera, já se sabe: thanatos ganha terreno.”(KEHL,1987,p.488)

Promovendo o narcisismo, esta sociedade não abre via de acesso à sublimação, não possibilita a transformação dos impulsos, inclusive os agressivos: formulação de utopias, a luta política, as tentativas de transformação do real da criação na rebeldia, da inventividade. Como esta energia não é sublimada ela volta-se para o ego e enamora-se dele, um enamoramento estéril de cada um por si mesmo. Este excedente de energia que não sublima vai aparecer socialmente como sintoma. Assim é que cada época produz suas modalidades de defesas neuróticas, adaptadas às normas e modas. Pode-se dizer que hoje a Psicanálise não luta contra a histeria como quando da sua origem, mas contra o narcisismo. Para Kehl a Psicanálise é uma tentativa de reintegrar ao homem aquilo que foi banido da consciência às custas da repressão e da sedução consumista.

“ A psicanálise é uma espécie de rito de passagem da nossa civilização. Ela propõe a passagem para a cultura, para a livre apropriação dos códigos dessa cultura. Propõe a passagem do narcisismo infantil para a genitalidade, a passagem da neurose para a

criatividade que é fruto do amor, a geração de outros seres humanos, quanto a criatividade que é fruto da sublimação.”(KEHL,1987,p.491-2)

Se para Rouanet (1987), a sociedade ocidental optou pela razão louca, para Kehl (1987) a opção é a paixão emburrecida. Aquela que canaliza para a obediência fanática, para a moda e o consumo. A ideologia da paixão se encontra com a vontade de boa adaptação. Se o mundo atual rompeu com o inconsciente e compensou com a fantasia, a Psicanálise propõe a desilusão que nos coloque na nossa condição de humanos, mortais, solitários e incompletos. Rompidos com a fantasia pode abrir um caminho de possibilidades dos domínios das paixões, que seja a conquista do território humano, por onde o desejo deve e pode se mover.

Entendemos, a partir dessas leituras que a sociedade ocidental atual é fruto da modernidade do século XVIII, mas que se deixou perder pelos seus próprios encantos. O homem do século XX é um homem que perdeu o sentido de ser, está desligado de seu passado, dos vínculos que estabeleciam entre si e a cultura, um homem cooptado pelo irracionalismo, que não percebe sua fragilidade e em nome da adaptação promove o narcisismo, um sujeito presentificado e seduzido, que desconhece a condição humana e em nome da civilização trabalha para Thanatos¹⁶ quando pensa desenvolver Eros¹⁷.

Para todos os autores aqui pesquisados sobre o homem do século XX as alternativas se movem em dois sentidos paralelos: um para o passado, para seus vínculos, para retomar forças de outras épocas e rever a sua, e, outra, no sentido de ser humano, de entender qual é a condição humana, entender o desencantamento do homem do século XX depois de tantos avanços e criação. Talvez seja compreender e desvelar a desilusão do homem atual, suas contradições externas e internas e a dinâmica da condição humana.

¹⁶ Termo grego (a Morte) às vezes utilizado para designar as pulsões de morte, por simetria com o termo “Eros”; o seu emprego sublinha o caráter radical do dualismo pulsional conferindo-lhe um significado quase místico. IN LAPLANCHE E PONTALIS(1992)

¹⁷ Termo grego pelo qual os gregos designavam o amor e o deus Amor. Freud utiliza-o na sua última teoria das pulsões de vida em oposição às pulsões de morte. IN LAPLANCHE E PONTALIS(1992)

É pensando no sujeito (desligado de seu passado, aturdido pela sua criação, que vive em nome da razão louca e foi cooptado pela fantasia e pelo mercado de consumo) do século XX, fundado nas contradições da sua existência e criações, que pensamos ser necessário repensar a história como referência daquilo que a humanidade têm feito e ainda tem podido fazer para conhecer o sentido de ser humano.

CAPÍTULO 2

A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO CONFORME A MODERNIDADE

A modernidade instaura uma nova forma de vida. Outros valores, novos conteúdos, novas relações pessoais e de trabalho farão parte do cotidiano. A partir do século XVIII, a educação - tanto escolar como a familiar - terá muita importância na formação dos indivíduos. Pode-se dizer que a Educação terá um novo estatuto, no sentido em que criará novas regras, formas, objetivos, ideais, ideários educacionais. Ela será condição para que todas as pessoas possam existir politicamente¹⁸. A ilustração e o conhecimento são necessários a todos os que queiram e possam participar da sua sociedade e inclusive, desejam mudá-la, transformá-la. Conforme este objetivo educacional, a História, ou melhor, o conhecimento sobre a História do seu país, da sua cultura e da humanidade tornar-se-ão condição *sine qua non* para que os homens conheçam sobre si mesmos e sobre os outros. Este conhecimento é considerado meio fundamental para a sua participação política. Os revolucionários franceses, que iniciaram a instauração destes princípios, pensaram que a educação deve ser democrática e obrigatória e a História instrumento principal para inserção e incorporação dos elementos sociais, culturais, religiosos e políticos do mundo em que vivem.

Diante destas novas requisições de homem, da história e da educação, é necessário também repensar o sujeito que é alvo destas formulações. A condição da infância e da adolescência, principalmente, será repensada e reformulada conforme as idéias deste período. Estas idades terão características e cuidados específicos e diferenciados

¹⁸ O termo político aqui não é pensado no sentido partidário, mas do ser político, participativo, com condições de se colocar num espaço de debate, discussão e decisões que extrapolem o âmbito individual e pessoal. Para tanto a educação deve educar o indivíduo para integrar-se na sociedade em que vive.

de outras fases da vida. Dentre as instituições responsáveis por tais cuidados, estão a escola e a família. Durante o século XVIII médicos, educadores e especialistas de outras áreas passaram a descrever e estudar mais minuciosamente os cuidados que deveriam ser dispensados às crianças na família e na escola. Desde o ambiente em que ficavam confinadas, até a alimentação, o tratamento, higiene mais íntima e normas educacionais passaram a ser motivos de preocupação e cuidados. Já o adolescente não era merecedor dos mesmos cuidados cotidianos, mas sim daqueles instrutivos que garantiriam sua entrada e constituição no mundo adulto. Assim, a escola e a família deveriam garantir e assegurar a infância para a criança e a passagem da infância para a vida adulta ao adolescente. (ARIÈS,1978)

A família e a escola, apesar das mudanças que ocorreram neste último século, têm se colocado como as instituições responsáveis pelo desenvolvimento e constituição deste sujeito. As mudanças impostas pela modernidade destruíram rituais de passagem, costumes educativos utilizados pela família e pela escola, assim como também os meios de transmissão do conhecimento necessário à vida adulta e profissional. Tanto as normas sociais, os costumes culturais do grupo, a história da família e /ou do grupo a qual se pertencia era lembrada por diversos meios próprios ao grupo ou era contada pelos mais velhos aos mais novos como forma de assegurar a memória. Mais recentemente estes meios de transmissão mais tradicionais vêm sendo modificados e substituídos por formas mais sofisticadas e ‘avançadas’, porém mais distantes das raízes e da história de vida de cada um. As mudanças ocorridas nesta época atingem a sociedade nas suas mais amplas estruturas, inclusive, e bem marcadamente, a família e a escola. Assim, os meios que asseguravam a educação, acesso à razão sábia, à autonomia, ao conhecimento subjetivo e objetivo estão abalados.

Com a modernidade, tanto a Educação como a História¹⁹ terão papéis bem determinados a desempenhar. A Educação deve preparar o indivíduo para as novas atribuições, funções e relações que esta época propõe, ao mesmo tempo a História lhe ensina sobre sua dedicação e amor à pátria. Os meios de conviver tornam-se mais complexos, porém distantes de atender suas necessidades pessoais e psíquicas, enquanto que as necessidades materiais são largamente atendidas e os meios de comunicação seduzem os homens e os distanciam de suas questões mais prementes e internas, para atender o desejo do mercado.

Assistimos no início do século XX a uma avalanche de mudanças estruturais tanto nas relações familiares como na relação educacional. Uma boa parte destas mudanças implica a questão: como se educa? Porém, tanto a escola quanto a família têm sofrido com as transformações da sociedade contemporânea que abalaram a segurança e a crença que estas instituições assegurariam à formação e desenvolvimento do indivíduo. Esta nova situação vai desembocar naquilo que costumamente chama-se crise da autoridade. O pai não é mais o único responsável pelo sustento de todos os membros de sua família e muito menos está no papel de dar a última palavra da casa. As famílias que antes se configuravam nucleares, agora se diversificam em tamanhos, graus de parentesco e gênero no papel do chefe da família.

A escola, talvez em situação pior, não tem conseguido sequer educar suas crianças e adolescentes, haja vista o alto índice de crianças escolarizadas e analfabetas, além de evasão escolar, permanência na mesma série do ciclo e aprovação automática.

A educação, tal como movimento da modernidade, apesar de suas mais nobres intenções, distanciou-se do indivíduo autônomo e se direcionam mais para o recalque das emoções, causando grandes malefícios aos que nela estiverem envolvidos e à sociedade como um todo (Ferenczi,1991:35). Este autor denuncia a pedagogia atual (1908) como a que

¹⁹ Veremos nos capítulos seguintes como a História do século XIX e o ensino de história buscaram desenvolver determinadas concepções nos sujeitos conforme cada período histórico diferente.

nega a verdadeira psicologia do ser humano. Assim, a pedagogia tem cultivado a negação das emoções e das idéias, e promove o recalçamento das emoções e representações obrigando a criança a mentir para si mesma a negar o que sabe e o que pensa.

Dada esta situação e condição em que se encontram estas instituições, evocam um novo questionamento sobre o que vimos entendendo por educar, formar, desenvolver a criança e o adolescente.

Neste sentido, algumas reflexões podem ser encaminhadas. A sociedade atual supervaloriza o novo, o superficial, o consumo, em detrimento da tradição, da transmissão, da troca de experiências é pouco valorizado. Com isto a História e os meios que asseguram sua transmissão em prol da formação do sujeito estão sendo cada vez mais descartados como um objeto de consumo. Vivemos na era dos descartáveis.

Julgo que a reflexão deste tema é de extrema importância dentro do âmbito da educação escolar já que a escola, a educação que desejamos para nossos filhos e alunos, os conteúdos científicos que devem ser ensinados e a adolescência como estão postos são criações do mundo moderno. Ou seja, tanto a forma como o conteúdo de cada um destes itens são elaborações e construções humanas. Sendo assim, são temas que podem e devem ser repensados, questionados e problematizados por novos conhecimentos, outros olhares e teorias. A sociedade e a forma como existimos não nos é dada por natureza, por isto se faz necessário repensar os meios e com que fundamentos esta criação se deu e buscar recursos teóricos para resgatar o sentido do sujeito autônomo, livre e capaz de se ligar na História da humanidade.

A História e a Educação escolar têm podido intervir no processo de desenvolvimento do sujeito. Mas, é necessário que se lhe abra uma perspectiva que considere a dinâmica, contraditória, da experiência da construção do humano.

PARTE II

Sobre a Psicanálise

“A tolice consiste em querer concluir,

Nós somos um fio e queremos saber a trama.”

(Flaubert)

CAPÍTULO 3

A Psicanálise

Desde o nascimento da Psicanálise, Freud vai definindo vários conceitos e estabelecendo, através do método interpretativo, o funcionamento da psique humana. Nessa pesquisa que realiza durante toda sua vida, vai descobrir que a sexualidade está na raiz da construção do psiquismo humano, e é através da sexualidade, é que vamos estabelecer nossos vínculos com a vida: trabalho, filhos, com o conhecimento, a História, etc. Pois é exatamente na relação com o outro é que nos fazemos. Construimo-nos no contato, na interação, nas representações que criamos a partir do outro. O outro representa a cultura, as regras, as normas, as leis, o conhecimento criado pela humanidade e que deve ser apreendido como condição de permanência na sociedade. Assim, o sujeito se constitui tanto dos elementos inconscientes como também dos elementos culturais representados no outro. É da dinâmica que ocorre nesse espaço que podemos pensar a Psicanálise para a Educação e para a História. Entendida dessa forma, a Psicanálise pode ser instrumento importante no entendimento do funcionamento do sujeito.

Buscamos nestes capítulos apresentar a maneira como a Psicanálise pensa a constituição do ser humano, a maneira como alguns psicanalistas têm pensado a relação Psicanálise e Educação, como a Psicanálise foi pensada na Educação durante o século XX no Brasil, especialmente, e as contribuições do pensamento de Freud para a Cultura. A maneira como Freud revolucionou a ciência, introduzindo o inconsciente como co-determinante na ação humana e incluindo a interpretação como método científico num período em que imperava o empirismo, nos autoriza a utilizar a Psicanálise como instrumento crítico tanto para a História como para a Educação, ou seja, o fazer humano está para além das intenções, dos planejamentos, do racional como vem impondo a sociedade contemporânea. A

Psicanálise propõe uma forma de pensar o funcionamento do sujeito que não tem sido levado em conta.

O Pensamento Psicanalítico

A Psicanálise é a ciência que estuda a psique humana. Esta instância constitutiva do humano é considerada como co-determinante de suas intenções e ações. A Psicanálise considera que a constituição do ser humano envolve além de elementos advindos do mundo social, econômico, político e cultural, uma outra instância, o inconsciente. Esta ciência considera o inconsciente como elemento importante nas escolhas e decisões sócio-culturais da Humanidade. Assim, o ser humano não é formado só de elementos externos à sua consciência e percepção, mas também internos. Resultado de uma dinâmica entre o mundo externo e interno, sendo que a existência de um depende do outro assim como a forma como um e outro se manifestam ou são incorporados, estão interligados.

No final do século XIX Freud descobriu através da pesquisa médico-biológica que o inconsciente rege a vida humana mais que sua consciência. Essa descoberta causou certa aversão tanto pela qualidade do novo conhecimento como pela instauração de um novo método de pesquisa que se distanciava do método empirista utilizado até então pelas ciências- a interpretação. Além de ser uma descoberta que revolucionou a maneira de pensar e compreender a vida humana, Freud inaugura também um novo método de tratamento (o interpretativo), através do qual vai descobrir ainda muitas instâncias e definir conceitos para compreender o funcionamento da psique humana.

Fábio Herrmann (1984,p.13) refere-se ao contexto do nascimento da Psicanálise da seguinte maneira:

“(…)A loucura do nosso mundo é simplesmente o resultado da maneira pela qual o construímos. Porém, preferimos dizer que essa espécie de sombra, a irracionalidade das relações entre os homens e a irrealidade do mundo cotidiano, é produto de outra coisa, não da razão, da loucura. Assim, lá pelos fins do século passado (XIX), fez-se um grande esforço para compreender a loucura, para medi-la, para dividi-la em tipos e explicá-la cientificamente.

No começo isso não deu muito resultado. É verdade que surgiu uma classificação de doenças mentais que até hoje é bastante útil. Mas, em matéria de cura, pouco avanço houve. Principalmente, a loucura do dia-a-dia permanecia inexplicável e intratável. E foi assim que nasceu a Psicanálise.(HERRMANN,1984,p.13).”

Para a Psicanálise o homem é fruto do desejo apesar de não saber bem o que deseja. O desejo é aquilo que nos faz pensar, agir, ser, parece vir de dentro da alma, mas é criado pela vida social e biológica, sendo assim pode-se dizer que também somos desejados. O mesmo ocorre com a humanidade, ela deseja-se como é. Constrói-se e constrói o mundo conforme seu desejo. O assombro de tal concepção é que o homem constrói um mundo que o retrata muito bem, ele expressa seu desejo, tanto para o amor quanto para o ódio. A esta última característica do desejo, os homens chamam de desumana, e, como negam grande parte de seu desejo o mundo que constroem vai ficando mais estranho e desumano até chegar ao ponto, na era tecnológica, dele não se reconhecer nele, ou até mesmo duvidar de que o lugar onde vive é real.

Assim Herrmann (1984) exemplifica a maneira como o homem se constitui com a construção de uma casa que mesmo quando finda a construção não completa o desejo do seu construtor,

Veja um exemplo. Antes de mais nada, nós somos aquilo que desejamos ser. É fácil entender, já que desejo é o nome daquilo que faz com que a gente pense, faça, seja. Ele parece vir de dentro da alma, mas é criado na vida social e biológica, de sorte que se pode dizer até que “ somos desejados” desta ou daquela maneira. Somos desejados ou entediados, cruéis ou compassivos, apavorados ou distraídos. Aliás, a humanidade deseja-se como é: e, dizia, constrói-se e constrói o seu mundo de acordo com tal desejo. Só que não acredita que, de fato, se tenha desejado como é.” (HERRMANN, 1984, p.10-11)

Desta forma, pode-se dizer que o mundo humanizou-se tanto, está tão fabricado que o lado desconhecido do desejo humano apareceu mais do que devia. O homem passou a ver-se mais que devia, cada vez mais absurdo para si mesmo. Para esta loucura que

transformamos o mundo a Psicanálise pode apresentar uma resposta à medida que utilizando-se do método interpretativo criado por Freud pode apresentar ao homem o absurdo que o constitui, e “se possível, ajudá-lo a reconciliar-se com ele, com o absurdo, e consigo mesmo.”(Herrmann,1984:16)

A instância psíquica que determina que o homem deseje coisas que ele mesmo desconhece é o inconsciente. O inconsciente é um sistema lógico que opera a mente humana. Dele só se pode saber através da interpretação psicanalítica. O inconsciente não é um sistema de explicações para o inexplicável, mas atua com uma lógica diferente. Pode-se dizer que o inconsciente funciona impulsionado por forças que fazem parte da vida mental. Estas forças são as pulsões. Elas representam as necessidades tanto físicas quanto psíquicas. Como nem todas necessidades podem ser atendidas, pois causariam um colapso na vida mental e social, a mente utiliza o recurso da sublimação²⁰. Assim, o impulso aparece disfarçado e transformado em algo mais elevado culturalmente. A mente racionaliza as pulsões para algo que seja aceitável socialmente e mais prazeroso para o sujeito.

A mente humana é então formada por duas instâncias maiores, a consciência e o inconsciente. Todo trabalho mental e dinâmica existentes entre estas duas serve a evitar o desprazer.

“(...) idéias capazes de gerar desprazer ou dor psíquica são impedidas de emergir à luz da consciência. O inconsciente, portanto, é o lugar teórico das representações recalçadas ou daquelas que nunca puderam chegar à consciência, das pulsões sem representação consciente. No inconsciente, segundo Freud, há energia pulsional livre de representações que podem ser carregadas com essa energia, provocando as maiores confusões –(...)”.(HERRMANN,1984,p.47)

A função do inconsciente é trabalhar entre o princípio de prazer-desprazer, ou seja, como uma máquina que busca sempre reduzir essa tensão mental, pois

²⁰ Segundo Laplanche & Pontalis(1992:495) “Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas de qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objeto não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados.”

tensão em excesso significa desprazer. Já a consciência toma conta da realidade consensual. Nas instâncias psíquicas trabalham as estruturas psíquicas: o id, o ego e o superego. O primeiro seria uma espécie de elemento instintivo da mente, de onde provém as pulsões. Seria uma instância original da psique. Logo após o nascimento o indivíduo seria puro id, mas seu contato com a realidade iria aos poucos criando uma casca, uma organização secundária, uma massa diferenciada do id, dando origem ao ego. Este é a sede de quase todas as funções mentais. Ao ego cabe a consciência. O ego seria um feixe de funções: percepção, atividade, juízo. A ele cabe a tarefa de autopreservação. Desempenha funções de dois tipos: para os estímulos externos, sua missão consiste em dar conta dos estímulos armazenados experiências na memória, evitar estímulos intensos e aprender a modificar o mundo externo em seu benefício; para os internos, em relação ao id, sua missão é controlar as exigências dos instintos, decidindo se elas devem ou não ser satisfeitas, adiadas e/ou estudando a ocasião para seu favorecimento ou supressão. Sendo assim, a função do ego é a busca pelo prazer evitando o desprazer. A última parte da estrutura mental é o superego, este é parte bem diferenciada do ego. É uma espécie de censor das funções do ego. Ao longo do desenvolvimento do sujeito, o superego receberá contribuições de sucessores e substitutos posteriores aos pais, como professores e modelos da vida pública admirados.

Cito uma passagem de Herrmann para exemplificar como trabalham estas instâncias para aliviar o sujeito da tensão.

“(…) Diante de uma pulsão do id que o superego desaprova, o ego vê-se prensado entre exigências impossíveis de serem inteiramente satisfeitas. Se a pulsão é aceita, representada conscientemente e posta em ação, a condenação do superego irá se expressar sob forma de dor psíquica, angústia, sentimento de culpa. Se o acesso da pulsão é inteiramente proibido, esta continuará a insistir, a pedir passagem. Por isso, o ego acaba por barganhar: aceita parcialmente a pulsão, porém modificada, disfarçada. Trata-se de um acordo de compromisso: o superego fecha um pouco os olhos, o id cede quanto à forma, e todos ficam felizes.”(HERRMANN,1984,p.52)

A energia que move toda esta estrutura 'harmonicamente' é a libido, ou desejo. Ela pode se voltar para objetos externos de amor e/ou quantidades voltadas para o próprio ego, que seja o instinto agressivo. Esse instinto não é somente componente da pulsão de morte, mas pode ser também um ponto de contato da pessoa com o outro e com o mundo. Ele pode se manifestar na tentativa de mudar o outro ou o mundo para que tornem mais compatíveis com o princípio de prazer. Essa atitude não deixa de ser destrutiva, mas representa também a rebeldia humana. Outra manifestação do instinto agressivo é a defesa quando outro o ameaçar, ou seja, é um princípio que constitui um pacto da convivência social. Esse pacto pressupõe a repressão de parte da agressividade em vantagens da convivência. Assim, para a Psicanálise a vida gira nessa dinâmica e embate entre o outro e a realidade, ou seja, entre Eros (pulsão de vida) e Thanatos (pulsão de morte). O primeiro impulsiona a vida ao contato enquanto que o segundo para a abolição das tensões, para energia zero, retorno ao estado inorgânico. Segundo Kehl (1987) Thanatos não impera sobre Eros porque a representação mais próxima do repouso que temos marcada na nossa experiência é a da vida intra-uterina. Assim enquanto buscamos o repouso que pode ser a morte, buscamos também o repouso do contato, da fusão com o outro. Então, é porque Eros e Thanatos buscam um estado prazeroso é que se rege a vida. Assim o ego funciona como um equilibrista de um jogo entre as instâncias psíquicas onde o prêmio é a saúde mental. O ego é elemento fundante do sujeito (do conhecimento, do desejo, da cultura). É através dele que cada um busca repetidamente a primeira sensação de prazer do registro mnésico experienciada na mais tenra idade. Assim podemos afirmar que a experiência do desejo é que funda o sujeito e que perpassará todas as decisões e ações do sujeito com ele mesmo e com a cultura.

O Eu e o Outro

A constituição do sujeito como vista pela Psicanálise está na intersecção das experiências individuais e sociais, onde cada sujeito busca diferenciar-se do outro, e sem o saber acaba por construir também a cultura, já que sua mente trabalha para modificar as pulsões impedidas pelo superego. Esta relação que se estabelece com o outro para a constituição de si é fundante e necessária para compreender a dinâmica que se estabelece com cultura.

A maneira como nos relacionamos com o outro desde a mais tenra idade será definidora das relações que estabeleceremos com a cultura e com todos os outros ingredientes que compõe a vida social e psíquica: o trabalho, a paixão, o casamento, o esporte, etc.

A partir de Freud, vários outros psicanalistas irão estudar como a relação com o outro desde a mais tenra idade irá determinar a relação que a criança estabelece com o conhecimento, inclusive o conhecimento de si. A relação que mãe e bebê estabelecem no princípio da vida infantil será fundamental para melhor compreender a constituição mental do sujeito através da sua relação com o outro. A relação que a criança estabelece com o outro servirá de ‘modelo’ para outras relações com o adulto e/ou autoridade. Assim, entender o modo de funcionamento destas relações desde a infância pode auxiliar na compreensão da relação que o sujeito estabelece com o professor, com a cultura, e com o outro do grupo social ao qual pertence.

Freud em 1909, com o estudo do caso clínico do pequeno Hans relacionou a função do conhecimento da criança com suas pulsões libidinais ligadas à relação com os pais. Em 1915 refere-se às pesquisas sexuais da infância como ‘instinto’ do saber ou de pesquisa e as liga tanto a uma maneira sublimada de obter domínio como a uma forma de utilizar a

energia ligada à curiosidade em torno da sexualidade, especialmente a que se relaciona ao enigma da origem dos bebês.

Buscando entender como esta relação mãe-bebê está relacionada ao conhecimento, Melaine Klein correlacionou a ‘pulsão de saber’ com a pulsão sádica. Assim o conhecimento seria um meio do sujeito controlar e dominar a ansiedade. Esta autora ainda estabelece uma ênfase maior entre as pulsões sádicas (curiosidade destrutiva dirigida ao interior do corpo da mãe) com os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios psicóticos.

De maneira diferenciada de Klein e Freud, Bion concebeu a formação do conhecimento como estando ligada à formação do pensamento e que ambas se originariam de experiência emocional primitiva decorrente da ausência do objeto. Desta forma ‘conhecer’ é uma meta definida, porém é uma parte do ‘pensamento’ que é mais ampla.

O eixo central da formação do conhecimento e do pensamento é a maior ou menor capacidade que a criança tem em tolerar as frustrações decorrentes da privação. Assim, a criança tanto pode fugir destas frustrações evitando conhecê-las. Se assim o fizer ela consegue evitar o problema, mas não a angústia da frustração. Ou então, ela aprende a modificar a realidade através da atividade do conhecer e do pensar. Esta capacidade está ligada a três fatores inter-relacionados. O êxito do conhecimento dependerá da relação que ocorrerá entre estes fatores. Em todos eles perpetua a relação da criança com o outro, seja a mãe, seja a cultura. O primeiro fator é como a mãe percebe e contém as angústias da criança; a segunda é sobre a capacidade da criança em criar símbolos; e, a terceira consiste no ‘desejo de conhecer os conteúdos mentais’ , ou seja, está diretamente conectado com as emoções de amor e ódio.(Zimerman,2003)

Para Bion a função do conhecimento está diretamente ligada à formação de símbolos. São os símbolos

“ que permitem uma evolução da criança à condição de poder conceituar, generalizar e de abstrair, assim expandindo seu pensar e o seu conhecer. Além disso, todos os novos conhecimentos são, na verdade, para Bion, um reconhecimento de verdades e de fatos já preexistentes, e são os símbolos que permitem que um todo seja conhecido nas partes fragmentadas e dispersas, como também eles possibilitam que, a partir de um todo, se venha a descobrir as partes.” (Zimerman, 2003 ,p.113)

Desta forma a função conhecer ou saber está diretamente ligada às emoções na medida em que a capacidade para criar símbolos depende da capacidade do ego de suportar perdas e substituí-las por símbolos e a atividade conhecer leva o indivíduo a ficar consciente das suas experiências emocionais, dela tira uma aprendizagem, e daí pode abstrair uma conceituação e formulação (símbolos) desta experiência.

Buscando compreender como se constrói a capacidade de conhecer e sabendo que esta depende da relação que o sujeito tem na sua mais tenra idade e da relação que vai estabelecer com o outro representante da cultura, apresentamos a seguir a pesquisa de Maria Cristina Kupfer (1990) onde a autora expõe a relação da busca do saber com o desejo, ou seja, um sujeito desejante que quer conhecer sobre seu desejo. Assim, conhecer é também buscar conhecer sobre o outro para si e sobre si mesmo.

O sujeito do desejo e o desejo de saber sobre o desejo

Para a Psicanálise o desejo funda o sujeito e é através do desejo que ele se ligará com a vida e com a construção de representações de si e do mundo. Para tanto o sujeito desenvolverá ao longo de sua vida o desejo de saber ou pulsão de saber, pulsão de investigação, impulso epistemofílico.

Maria Cristina Kupfer (1990) ao estudar o que vem a ser o desejo de saber entende que Freud usa termos diferenciados em vários momentos de sua obra para se referir a esta intenção ou curiosidade inerente ao sujeito humano. A autora pressupõe que há uma pulsão de saber e que sempre aparece atraída à pulsão sexual, ou seja, a pulsão de investigação infantil está relacionada a um saber sobre os problemas sexuais. Na verdade a origem da curiosidade infantil é a curiosidade sobre as origens.

As crianças constroem desde muito pequenas suas próprias teorias sobre o nascimento dos bebês, mas as crianças não chegam a saber a verdade, estão fadadas ao fracasso. Este fracasso sentido pela criança deixará impressão duradoura e deprimente, mas abrirá ligação direta com o tema da castração. Pois para Kupfer (1990) mesmo que os adultos digam a verdade às crianças, nelas permanecerá a sensação de descrença, antagonismo e tentativa de forjar explicações próprias, pois resistem à verdade que é justamente a realidade da castração. Diante da realidade da castração há um movimento inicial de recusa, importante para fazê-la pensar e instituir um conflito interior instituidor do inconsciente. A castração não é um movimento linear, mas se compõe de aceitação e recusa simultaneamente, pois é preciso investigar muito antes de engolir a castração. Assim, a criança começa a criar, ou seja, pensar mais independentemente, com a orientação da pulsão cria teorias sexuais próprias e se abre ao direito a uma certa “fantasmática” dos fatos. Essas primeiras hipóteses e teorias de investigação da criança não definirão o destino das posteriores.

Associado à experiência da castração, à separação da mãe e aos não e limites dos pais, juntar-se-ão outros movimentos à investigação infantil que consiste num exercício de “ver” que envolve a pulsão de dominação. Pois o desejo de saber é também um desejo de apossar-se e dominar pela força o objeto do conhecimento.

“(…) a pulsão de dominação passa então a ser vista como uma relação em que a dominação pela força continua a ser característica predominante. Para Dorey, o que é visado é o desejo do outro. “ A dominação traduz portanto uma tendência muito fundamental para neutralizar o desejo de outrem, ou seja, para reduzir toda alteridade, toda diferença, para abolir toda especificidade. O objetivo é o de reconduzir o outro à função e ao estatuto de objeto inteiramente assimilável”(KUPFER,1990,p.52-53 apud. DOREY,1988,p.121)

Na busca do objeto de conhecimento, o objeto recebe a marca de um desejo de posse contido pela sublimação. O desejo de saber e o desejo de dominar andam juntamente. A pulsão de saber é um rebento sublimado e elevado ao intelectual da pulsão de dominação.

A energia que move a pulsão de saber é a libido. A libido é a vontade, apetite, desejo. Ela se manifesta através da pulsão de ver. Os olhos buscam as referências necessárias à identificação da posição de uma pessoa no mundo. Mas essas pulsões não podem se satisfazer plenamente, elas devem modificar suas formas de realização, isto ocorrerá através da sublimação. Assim, a pulsão de saber é uma pulsão mista, “que coordena nela, de um lado, a sublimação de uma pulsão dita de destruição – a pulsão de dominação – e de outro, a sublimação de uma pulsão sexual – a pulsão de ver”.(KUPFER, 1990,p.67 apud. TROCHET,1983,p.70)

Assim, o desejo de saber que a princípio parece ser considerado tão positivo, produtivo, tem sua origem na castração, sua primeira investigação fadada ao fracasso e pode trazer em seu bojo o desejo de nada saber. Pois o desejo de saber pode incluir saber sobre as rachaduras, os limites, o inconsciente, o desconhecido e estes nem sempre são prazerosos de serem conhecidos. O desejo de saber impõe o desejo de saber sobre o desejo e o

desejo sempre está sendo procurado e nunca encontrado. Ou será encontrado mas de modo insatisfatório, incompleto, ocultado, para benefício do próprio desejo do sujeito de nada saber.

“(…)Por isso, embora reencontrado, o movimento metonímico não cessará, e o sujeito se arrastará de um para outro, e outro, e outro, sempre imaginando ter encontrado, ainda que não tenha encontrado coisa alguma.”(KUPFER,1990,p.91)

Sendo dessa forma, a busca dos objetos sempre estarão orientadas pelas primeiras marcas de prazer deixadas na sua mais tenra idade e que são peculiares à sua história de vida. Assim, a busca de saber sobre o objeto de desejo é uma busca contínua e transitória até por que também há um saber nessa busca que precisa ser negado, que é o conhecimento sobre o desejo. Aí está, então, a origem do desejo. “Desejar saber sobre o que causou o desejo do outro (representado pelo pai) é a razão pela qual surge o desejo de saber.”(Kupfer,1990:99) A busca é saber sobre o desejo de saber sobre o desejo do outro. Essa investigação pressupõe a admissão que o outro é o responsável pelo surgimento do sujeito como ser desejante. A relação do sujeito com o conhecimento, com o saber e com o desejo pressupõe inevitavelmente uma relação intersubjetiva. Precisamos do outro para sabermos de nós e do mundo. E é justamente pela impossibilidade de haver desejo de saber sobre o inconsciente que pode surgir uma demanda de saber sobre os saberes constituídos pela cultura. A demanda do desejo enuncia e veicula esse desejo, ela é a passagem “ de um desejo de nada saber sobre o desejo inconsciente para um movimento de querer saber tudo sobre a ordem do mundo”.(KUPFER,1990,p.101)

Demanda de saber é demanda de dominação sobre o campo do real, porém o primeiro encontro com este campo se caracteriza pela resistência, ou seja, o campo do real jamais deixa o sujeito reduzi-lo àquilo que ele quer conhecer, o que o levará a adquirir mais e mais saber. Mas há um outro movimento na demanda de saber que é a interdição e a ameaça. Quando a criança busca conhecer sobre o desejo do outro- a mãe- percebe que seu desejo volta-se para outro- o pai- este passa a ser o suposto detentor do saber sobre o desejo

da mãe, ele sabe o que o sujeito busca entender, saber. Ao interrogar sobre seu lugar no desejo do outro, o pai responde “não tocarás nesta mulher”. Essa é a face da castração já comentada anteriormente, mas neste mesmo movimento há a ação do recalque sobre as investigações sexuais infantis promovendo o desejo de nada saber. Se esta interdição ao saber for aceita pelo sujeito ele está fadado ao fracasso, à apatia. A saída é a transgressão. Saber, então é transgredir a interdição de nada saber. Nessa primeira relação com a busca de conhecer sobre o desejo do outro e a interdição do mesmo, parte do saber é recalcado e parte é sublimada. É graças à sublimação que ocorre “uma espécie de conciliação entre o não da interdição de conhecer a mãe e o sim transgressivo que busca outros objetos de conhecimento”.(KUPFER,1990,p.105) O saber é o que permite que o sujeito possa aceitar o inaceitável da castração.

A busca de saber sobre o desejo aponta sempre para saber sobre o que no outro nos diz respeito. Quando dirijo uma interrogação aos outros, quero, na verdade saber sobre mim mesmo, sobre o que posso fazer para tornar-me amável aos outros, como deve ser para desejar ganhar o amor dos outros. Ou seja, é uma demanda de amor dirigida ao outro naquilo que causa o próprio desejo. Isso se chama transferência. No encontro com o outro reedito minhas fantasias e impulsos despertadas e tornadas consciente durante o meu desenvolvimento, mas ao serem despertadas, ganham vida não mais como passado, mas como relação atual. Assim, na transferência com amor, o sujeito ama o outro na condição que ele se cale sobre aquilo que lhe confiou.

Com isso pretendemos marcar o quanto o sujeito desconhece sobre seu desejo, o quanto o desejo nada mais é que o desejo de saber sobre o desejo do outro, o quanto a relação com o conhecimento é intersubjetiva, o quanto é necessário reconhecer que nada saber é a outra face do saber, e que quando busco saber sobre o desejo do outro na verdade a busca é saber sobre si próprio, ou seja, aquilo que deve ser para ser amado pelo outro. Para os

interesses dessa pesquisa é importante que o leitor tenha em vista que, segundo a Psicanálise, não seria possível despertar o desejo do outro ou ‘desviar’ seu desejo de um objeto a outro como pretende alguns métodos e técnicas da educação escolar. O desejo é algo não programável, não racionalizável e tampouco manipulável. É possível que os valores da sociedade atual busquem negá-lo ou não considerá-lo nas várias esferas que compõe a vida social. Como já foi dito o lugar do desejo do outro vem sendo substituído pela infinidade de objetos produzidos pela indústria. Tem-se estancado o movimento do desejo. (KEHL,1987,p.488)

“(...) Freud está mostrando que não somos “senhores em nossa própria casa”. Acrescenta desse modo mais uma “ferida narcísica” àquelas anteriormente trazidas por Copérnico e Darwin: a Terra não é o centro do sistema solar, o Homem não é o centro da criação, a consciência não é o centro de nosso psiquismo, não reina soberana sobre nossa vontade.”(KEHL,1990,p.145)

A Construção da Identidade e a Cultura

O primeiro contato que o sujeito estabelece com o mundo não permite que reconheça a si e ao outro, mas o outro como parte de seu próprio corpo. Ao nascer, a criança está fundida com a mãe, sendo que este processo será interrompido marcando uma perda de um estado fusional. A busca do objeto original de satisfação é a busca para recuperar a unidade perdida. O desejo é o arquiteto que direcionará o caminho e a forma desta busca. Neste momento entra a função e importância do ego que é de equilibrar as exigências externas e internas ao sujeito.

O sujeito busca objetos que recuperem sua satisfação original. Ele constitui seus objetos assim como ele é constituído por ele. Este processo de identificação é a essência da constituição do humano, é o ponto central da formação do eu. Abriremos dois sub- itens para mostrar o funcionamento desse processo identificatório e sua importância para a formação do sujeito. A princípio mostraremos como este se desenvolve na cultura e a seguir como ocorre no sujeito adolescente. Por que tratar da adolescência? Por que é essa fase da vida que o sujeito terá contato com a História enquanto disciplina escolar e, nesse âmbito, tenho postulado que esse conhecimento auxilia a formação da identidade.

Para a Psicanálise, a forma mais primária da identificação é a metáfora do mito do parricídio, do crime primordial que indica a incorporação como primeira forma de constituição do sujeito, exemplar da “dinâmica domínio/rebelião e da importância da identificação como processo de restabelecimento da ordem no interior dos indivíduos.”(OLIVEIRA,1992,p.25)

Para Oliveira (1984) este mito auxilia no entendimento da construção do processo da formação da identidade já que o ato de rebelião dos filhos que assassinam o pai está na gênese da organização social. A autora aborda o processo da rebelião como condição necessária e característica definidora da fase de desenvolvimento humano (mais

especificamente, a adolescência), ou seja, uma característica da natureza da personalidade adolescente. Ao comentar *Totem e Tabu*, considera que, “É numa ação de destrutividade visando a libertação da autoridade que nasce a Ordem, a qual garantirá a segurança da vida e da convivência grupal.”(OLIVEIRA,1984,p.37).

A rebelião dos filhos contra o pai primitivo resultando em seu assassinato, faz nascer a culpa necessária à organização social e à civilização. O objetivo de tal ato era dissolver a ordem estabelecida. O assassinato do pai destrói a ordem, mas esta significava também proteção a todos os membros da horda. Assim, entende-se que o crime contra o pai atinge também o equilíbrio dos indivíduos do grupo. Daí, nasce a culpa, expressando amor e ódio em relação ao pai e conduzindo à necessidade de resignação. Pode-se dizer que a consequência do crime é a ansiedade e a angústia. A não dominação pelo pai gera liberdade por um tempo. Esta logo será suprimida pela ação e autoridade dos próprios filhos. A autoridade é restaurada nos próprios filhos que se impõem sobre o grupo e criam obrigações e restrições que não poderiam ser violadas para o grupo e a si próprios. A dominação restabelecida na figura de vários pais passa a ser internalizada e o pai único deificado. Daí é tabu matar o pai. Oliveira ressalta que,

“(…) Em função dessa dinâmica é que Freud analisa a origem da civilização segundo o ciclo dominação- rebelião – e reafirmação da dominação. A reafirmação dessa dominação contudo não é simplesmente uma repetição da antiga; mas trata-se de uma nova, que ressurgue sob forma de um controle mais eficaz. Se a dominação evoca liberdade esta conduz à reafirmação da dominação agora introjetada”(OLIVEIRA,1984,p.38)

Para Freud o crime primordial se reproduz ao longo da história da humanidade. A história do crime é uma ilustração do processo a que os homens estão submetidos e que expressa a maneira como adquirem a condição de humanidade e moralidade, assim como da dinâmica da formação de sua identidade. Esta se constrói pelo “ato” de desobediência seguida da culpa, que a autoridade, encarnação da ordem, restabelece-se (por identificação) no interior de cada indivíduo”.(OLIVEIRA,1984,p.39) A

dominação e a ordem introjetadas aparecem sob a forma de autonomia e liberdade. Sendo convertidas as leis e modelos de autoridade em leis pessoais, a liberdade está dentro dos limites da dominação. Assim, a personalidade de um indivíduo representa os processos de coação e repressão sociais a que está submetido. A função do pai é estendida para instituições que ensinam o filho a tornar-se membro dela – a escola. Numa sociedade mais complexa como a atual pode-se dizer que a dominação está distribuída na sociedade como um todo. O aperfeiçoamento das formas de dominação, cada vez mais impessoais, dificulta o reconhecimento de seus dominadores. Impessoais as formas de dominação, igualmente impessoais serão as formas de agressão e rebeldia, que configuram-se como ações absolutamente irracionais(OLIVEIRA,1984). “É curioso constatar que ao buscar cada vez mais um domínio racional sobre seu mundo, o homem defronte-se e surpreenda-se com a direção irracional que tomam seus feitos.”(OLIVEIRA,1984,p.40)

Por esta relação pode-se afirmar que a constituição do sujeito está articulada entre a identificação e as relações objetais. Assim, a construção do Eu é na verdade a história dos objetos perdidos.

Para se construir a identidade é necessário então que o sujeito possa criar representações, unificadas e harmônicas, como condição essencial do eu naquilo que alguém é e deseja tornar-se. Estas representações não são fixas nem imutáveis, por isso, a exigência da tarefa constante de manutenção dessa unidade auto-representacional, esta tarefa exige auto-construção permanente onde o futuro é matéria fundamental de referência e esperança de uma estrutura idealizada. Por isso nossa vida mental precisa ultrapassar o narcisismo e ligar a libido a objetos externos.

“O eu surge, assim, como resultado de uma redução de múltiplos aspectos do homem e de uma busca de equivalência entre representações, garantia de unidade auto-representacional, que significa alguém poder responsabilizar-se por seus atos, alcançando uma unidade coerente de caráter.”
(OLIVEIRA,1992,p.29)

O processo de identificação assim como de representação de si, construção de sua auto-imagem passa inevitavelmente pela dependência de um outro, seja a cultura expressa pela família, escola, grupos sociais. Estas inclusive orientam e conformam os projetos identificatórios de cada um. A imagem que o eu apreende de si constitui-se na imagem do outro. Assim, descobrir que não ocupa para o outro o lugar que acreditava ser seu (angústia da castração) significa assegurar ao eu um saber identificatório que esbarra na ausência, no luto, obrigando o sujeito a questionar seus objetos. Desta forma, a liberdade nasce do reconhecimento da dependência e da vivência da castração nasce a esperança. O projeto identificatório é permanente e será sempre marcado pela falta e se definirá por um incansável investimento no futuro, pelo ideal do eu sonhado.(OLIVEIRA,1992)

Herrmann entende a constituição da identidade do sujeito como resultado de uma renúncia, no sentido que exige dele unidade e mesmidade. Esta unidade congrega representações centrais que são denominadas por ele como identidade. Este autor propõe uma fórmula que expressa a via de construção da identidade: dêś/obede/serás. O dêś representa o processo que educa o homem através de infrações corrigidas, o obede o leva sempre para o sentido previsto, e, serás é resultado da produção de ser assim e não de outra maneira.

“O prefixo “des” da fórmula designa revolta, o questionamento, um movimento de fuga da coação.(...) “A ordem que comporta identificação coatora e rebeldia abortada contra o caráter essencial não reproduz um ser pré-formado, mas conforma-o. Daí o terceiro elemento da fórmula: “serás”. (OLIVEIRA,1992)

Sendo assim, a identidade é um processo de construção contínua e pessoal que se refere à cultura, representada no outro (escola, família e instituições), por isso é intersubjetiva e comporta uma dinâmica de rebeldia e dominação que culminará na construção identitária do sujeito adolescente.

Identidade e Adolescência

Apesar de Freud não se utilizar do conceito adolescência e nem criar uma teoria sobre este período da vida, define a puberdade como tempo de conclusão do desenvolvimento sexual infantil, tempo de um trabalho orgânico e psíquico importante; com especificidades marcantes, relegado à última fase do desenvolvimento psicosexual; período de revivescência do complexo edípico caracterizando uma fase de conclusão, de condensação e de organização sobre o referencial daquilo que ficou dissociado da infância, resultando numa fixação definitiva da vida sexual.

O trabalho psíquico exigido na puberdade tende a reorganizar e concluir o desenvolvimento sexual fazendo reviver cenas do Édipo como uma baliza das escolhas objetais e da produção de fantasias que sustentarão as possíveis formações sintomáticas do jovem. A puberdade como Freud se refere à adolescência é um tempo de trabalho orgânico e psíquico onde algumas amarrações que ficaram ‘frouxas’ até então devem se concretizar. As reminiscências do complexo de Édipo serão revividas em busca de uma conclusão, de organização e de uma finalização na escolha do objeto sexual. Todo este trabalho psíquico exige uma quantidade grande de investimento do adolescente e a produção de fantasias que possam alicerçar/aliviar estas escolhas podem se sustentar através de sintomas. Freud apresenta esta fase como perpassada por um trabalho psíquico dolorido e necessário de sujeição da espécie à cultura. (GUTIERRA, 2003)

É um momento de desconfiança em relação ao mundo adulto, mas também de tentativa de inscrição e de busca de algo que possa funcionar como semblante da segurança da infância. Há uma desconfiança em relação ao saber vindo do outro, mas há concomitantemente uma busca da construção de um saber a própria verdade. Assim, o adulto

que lida com o adolescente pode ser destituído de seu lugar de suposto saber, pois o mundo adulto é posto em xeque pelo adolescente.

Já Aberastury (1981) nomeia a identidade como um dos principais problemas vividos pelos jovens nessa fase de sua vida. O mundo exterior exige-lhe mudanças de papel. Esta exigência é vivida como uma invasão, sendo assim, o jovem prefere muitas vezes recuar e demonstrar comportamentos infantis. Esta mudança exigida pelo mundo exterior apresenta-se-lhe como temor, já que é natural do indivíduo o temor ao desconhecido. Por outro lado, o adulto dificulta a passagem a essa nova geração que lhe impõe visão crítica de suas conquistas e mundo de valores. O mundo interno adolescente que foi se desenvolvendo através de toda a sua infância,

“identificando-se com aspectos de seus pais, professores ou figuras substitutas de ambos, servir-lhe-á de ponte para ligar-se novamente com um mundo externo, que é novo para ele, em conseqüência da sua mudança de status.”(ABERASTURY,1988,p.90)

Guilhermo Carvajal ao estudar a adolescência sob a abordagem psicanalítica, diz que deve se aprofundar em dois aspectos de análise da adolescência: 1. Metamorfose psicofísica do adolescente; 2. Aquisição do sentimento de identidade. Para Carvajal devemos fazer duas leituras do termo *adolescere* (com o *s* intermediário). Uma, primeira “do latim *adulescens* ou *adolescens* (homem jovem), como particípio do verbo ativo de *adolescere*(crescer). *Ado(l)ecer*, do latim *ad(a)*, e *dolescere*, de *dolere* (doer), cujo significado é “cair enfermo ou padecer de alguma enfermidade habitual” e “tratando-se de afetos, paixões, vícios ou más qualidades, tê-los ou estar sujeito a eles”, ou ainda, “causar doença ou enfermidade”.(CARVAJAL,2001,p.21)

Partindo desses sentidos o autor mostra que o próprio termo adolescência vem sendo

“tomado por decantação histórica, dando-se a ele uma conotação de mera etapa de crescimento e perdendo-se no tempo o significado de dor, de vícios e de paixões irredutíveis, sentido muito mais próximo do verdadeiro processo de adolescência, em contraposição ao puro e asséptico de juventude e crescimento.”(CARVAJAL,2001,p.21)

Ao estudar a rebeldia adolescente, Oliveira também coloca a questão de como tem sido vista a fase adolescente.

“Em nossa sociedade as relações estabelecidas com o adolescente permitem defini-lo pela intermediação entre essas duas fases (infância e adulta), e não por propriedades intrínsecas da adolescência. Sendo assim, o adolescente é visto como “intermediário” e tratado de modo ambivalente, ora como criança ora como adulto, o que o caracteriza como marginal em relação às duas fases acentuando dessa maneira a singularidade desse período.”(...) “A adolescência, enquanto momento de crise e de certa confusão da identidade, deve ser considerada como resposta possível do jovem na elaboração das vivências de suas transformações nessa família e nessa sociedade.”(OLIVEIRA,1984,p.20)

Nessa época da vida adolescente, o adulto deveria ser de muita importância, como modelo para que pudesse realizar esta passagem com êxito. Para isso o adulto teria, como nos mostrou Maria Lúcia de Oliveira(1984), que entender este período da vida como sendo uma fase com características próprias, inerente a todo ser humano e peculiar à sociedade ocidental.

Para Carvajal, o adulto rejeita, esquece que já foi assim. Este autor interpreta esse

“fenômeno de esquecimento e rejeição é, por um lado ativo, e, por outro, inconscientes. Ou seja, que em todo ser humano há uma força em oposição contínua, lutando contra a recordação da sua própria adolescência. Esse fenômeno pode ser explicado pelo modelo psicodinâmico do recalque.(...) os modelos pedagógicos, com frequência se orientam para o recalque ativo da existência das características da adolescência, com um profundo desrespeito pelos jovens, tanto nas técnicas pedagógicas, quanto no manejo das condutas.”(CARVAJAL,2001,p.22-23)

Oliveira em seu trabalho “Des/obede/serás”(1984) analisa o preconceito com que os adultos rotulam os adolescentes como rebeldes, e mostra na sua pesquisa como há uma multiplicidade de sentidos nas condutas opositoras quanto nas obedientes durante a adolescência.

“(…) tanto a visão que atribui ao adolescente uma essencial paixão pela desobediência, como a que lhe atribui uma fundamental necessidade de submissão a autoridade, pecam por apresentar uma reflexão bastante reducionista”.(OLIVEIRA,1984,p.180)

A autora mostra que a rebeldia é condição necessária e instituinte da construção da identidade, ela é elemento dos movimentos rumo à obediência, parte integrante da submissão do indivíduo à Educação.

Diante desta constatação, como o adulto reage à adolescência? Como se estabelece uma relação entre as diferentes gerações? Aberastury nos apresenta uma possibilidade de resposta quando diz que “o adulto tem dificuldade para dar passagem a essa nova geração que lhe imporá visão crítica de suas conquistas e do seu mundo de valores.”(ABERASTURY,1981,p.89) O mundo adulto deveria servir como uma ponte para o adolescente ligar-se novamente com o mundo externo. Os adultos deveriam preocupar-se mais em criar um mundo estável, com um clima necessário para um desenvolvimento normal, onde pudéssemos enfrentar a tensão e a ansiedade criadas pelo acúmulo dos meios de destruição que nos ameaçam permanentemente.

Pode-se dizer que o adolescente se faz na relação de embate e descrença com o mundo adulto, já que quando criança foi lhe feita a ‘promessa’: “espera para quando você crescer”; agora ele cresceu e ainda não tem acesso pleno ao objeto de desejo de sua escolha e, ao se fazer adulto, esta falta irá acompanhá-lo e moverá seus impulsos e buscas por toda a vida. Desta forma, afirma-se que o indivíduo se constitui pela falta e busca incessantemente, durante toda a vida, felicitar-se com o preenchimento dessa falta. Assim, não conseguimos nos conhecer a não ser no confronto com o outro, é nesse confronto que sabemos de nós. Mesmo com o outro sinto falta de algo, o sentimento de perda que é básico e inevitável em todos nós. A tendência é procurar objetos ou pessoas que substituam o bem perdido. (GUTIERRA,2003 apud HERRMAN, 1983)

Na relação escolar tanto o aluno como o professor despedeçará as palavras e o conteúdo um do outro conforme suas marcas subjetivas e de acordo com as representações que possui sobre o que é um aluno e qual o lugar do professor, estabelecidas no decorrer de suas relações. Outro aspecto desta relação transferencial, enfatizado por Gutierrez, é a transferência de expectativas e ideais. O professor é colocado no lugar de ‘modelo’, representando a figura paterna e carregando em si o lugar de Ideal-do-Eu. O Ideal-do-Eu é uma instância simbólica que corresponde aos traços que o sujeito supõe que esperam dele e comporta traços a serem almeçados, pois supostamente esses traços corresponderiam à questão- “o que o outro quer de mim?”. Para se aprender algo com alguém, este alguém deve ocupar uma posição especial, deve possuir certo poder e comportar traços ideais. O desejo de saber junta-se à figura do mestre. Este desejo está atrelado à angústia da castração, ou seja, quando o sujeito humano se depara com a falta. Esta percepção ocorre na vivência do complexo de Édipo quando a criança investiga sobre a diferença sexual anatômica e tem a percepção de que algo falta ou pode vir a faltar. É o processo de busca por conhecer o lugar sexual, ou melhor, o lugar em relação ao desejo dos pais: “O que querem de mim?” Esta investigação cai sob domínio da repressão, mas uma outra parte sublima-se em ‘pulsão de saber’. Assim a maneira como o professor lidará com este poder que lhe é atribuído pelo aluno, é a marca do tipo de educação, ou mais alienada ou mais voltada à separação.

“(…) podemos pensar num professor que diante do aluno que pretende servi-lo (...) contribui para que esse aluno possa servi-se dele, utilizando o estilo e a cultura transmitidos pelo professor para construir seu próprio estilo de relação com o saber.”(GUTIERRA,2003,p.84)

Por este entendimento, o professor deve suportar uma posição paradoxal, sendo um sujeito em falta, deve sustentar o suposto saber para que o desejo do aluno possa circular e produzir seus efeitos. O professor deve suportar ser usado pelo seu aluno como suporte para a construção de conhecimentos, mas não pode acreditar demais no seu suposto saber para poder abrir espaço para a falta e saber do aluno. Na relação

educacional ao mesmo tempo em que o adolescente se dirige ao outro e denuncia a falta no outro, visa também uma nova inscrição, a possibilidade de um novo saber que o sustenta na vida e no laço social.

Para Mezan (2002), para que o adolescente possa alcançar a vida adulta com amadurecimento, deverá passar por processos de rupturas e recomposições. A estabilidade das identificações e das defesas culmina com a vida adulta. Nesta fase, percebe que um certo grau de concessões é necessário e válido, pois poderá às vezes sentir-se limitado, mas também, poderá perceber que o outro lhe faz feliz ou infeliz. Assim, para a constituição da identidade, é necessário

“o acesso à educação (tradicional ou informatizada), porque ela veicula os produtos da cultura e habilita o indivíduo para gozar deles, bem como para tomá-los como objetos de desejo, no sentido de representantes dos objetos internos.”(MEZAN,2002, p. 270)

A idéia de identidade pode ser entendida de duas maneiras diferentes: 1. como experiência de si; e 2. como a condensação de uma série de determinações. A experiência evoca aquilo que está no nível da consciência, significa ser afetado por alguma coisa, ter uma vivência perceptível. Entendendo que o sujeito possui também um inconsciente é possível dizer que mesmo estando no nível da consciência a experiência de si é co-determinada pelo inconsciente. O sujeito humano está tanto *sujeito a* quanto *sujeito da ação*. Isso significa que ele está numa linha de forças onde algumas ele determina enquanto outras o determinam. Assim a identidade é uma série de fatores combinados que engendram uma modalidade específica de organização subjetiva, ou seja, um molde para as experiências individuais. (MEZAN,2002,p.260)

Há três planos para melhor se entender o tema da subjetividade: o singular, o universal e o particular. O *singular* é aquilo que é único, pessoal, intransferível, o que faz de mim um sujeito e do meu vizinho outro. É criar um rosto próprio pelo qual nos identificamos e não nos misturamos com todos os outros. Já o *universal* é aquilo que

compartilhamos com todos os outros humanos: criatividade, inventividade, a linguagem, a mortalidade, a sexualidade, as pulsões, a necessidade de investir objetos psíquicos, as defesas, as fantasias, etc. E o *particular* é aquilo que é próprio a alguns mas não a todos. Isto quer dizer que as condições de subjetivação não são iguais para todos que vivem uma mesma época. É possível dizer que a subjetividade como estrutura e experiência de si depende do lugar social que o indivíduo ocupa, de que lado está na luta de classes.

Por tudo isto pode-se afirmar que a formação da subjetividade se dá na conformação das experiências sociais e individuais. A subjetividade é instituída socialmente, é criação social. Toda sociedade precisa produzir modos de aculturação eficazes para transformar os mais novos em membros daquele grupo.

Entende-se que a educação e a família funcionariam como meio de apresentar ao indivíduo os valores da cultura a qual pertencerá. Os processos pelos quais cada um introjeta, incorpora, absorve o que é próprio da sua cultura, ou seja, os processos pelos quais cada um se torna humano e parte da cultura é a psicanálise que pode responder. A sociedade oferece os modelos, o sujeito se identifica, se organiza psiquicamente, investe de sentido psíquico aquilo que o ambiente lhe oferece e conforme suas necessidades.

A educação é o espaço possível de integração, descoberta de identificações. Ela pode contribuir para a construção da identidade, de um sujeito autônomo, com desenvolvimento emocional, assim como também se apresentar como espaço de luta e de expressão e manifestação de conflitos de identidade. Porém, não tem alcançado este objetivo, haja vista as grandes dificuldades vividas na educação, problemas de desempenho escolar, políticas públicas contraditórias, evasão, violência, apatia etc.

Conforme as asserções acima, pensa-se a constituição do espaço escolar como uma possível abertura para acolher o desenvolvimento, e o sofrimento que este implica, dos processos psíquicos da adolescência. Numa sociedade que desvaloriza a História, em que

se perderam, onde a memória está refém da aquisição do novo, valendo o capital, o consumismo e o “gozar”, as construções subjetivas via desejo e saber ficam comprometidas, complicando as relações escolares, de aprendizagem e com a cultura.

Teoria Freudiana da e na Cultura

A Psicanálise entende que o sujeito se forma, se constrói com o outro e na cultura. Por isso, a teoria da cultura ocupa lugar de destaque na teoria freudiana. Assim, a história e a Educação, por serem espaços de expressão da cultura, estão sob foco nesta pesquisa.

Em Freud, a origem da história da civilização e da cultura é relatada através de um mito, o da horda primitiva: *Totem e Tabu*. O evento fundante das relações entre os homens seria a morte do pai primevo. Freud cria este modelo para ilustrar alguns aspectos da cultura: a violência, a ineducabilidade do ser humano ou sua agressividade. A partir deste mito, Freud cria sua hipótese de que os homens teriam se unido e fundado a vida social e a cultura.

Após matar o pai, todos devoram seu corpo num banquete, incorporam a sua força ocupam seu lugar de poder. O mais forte poderia ocupar esse lugar se os mais fracos não se unissem para impedi-lo. Assim, surge o Direito como forma de impedir o uso descontrolado da força que põe a segurança coletiva em risco. Por um lado criam o Tabu, ou seja, uma série de proibições que protegem a cultura contra o indivíduo, e por outro o Totem como representante do pai morto, que será adorado e respeitado por todos como forma de amenizar sua culpa, e símbolo daquilo que une todos os homens.(MEZAN,2002,p.321)

Ao constituir sua teoria da cultura Freud vai definindo a concepção de cultura e civilização que não se resumem a um movimento evolucionista e progressivo, pois estes conceitos estão dialeticamente ligados, sem a ação de um, a existência do outro está ameaçada.

Cultura e Civilização

Para Freud (1927, p.15-16) a cultura e a civilização são tudo aquilo que o homem conseguiu elevar acima da condição animal, e comportam dois aspectos: 1. é a capacidade do homem em controlar a natureza e extrair dela riqueza para sua sobrevivência; 2. inclui todos os regulamentos que ajustam as relações dos homens entre si e a distribuição de riqueza disponível. Mas para Freud essas suas tendências da natureza humana podem ser expressas da seguinte maneira,

“(...)não são independentes uma da outra; em primeiro lugar, porque as relações mútuas dos homens são profundamente influenciadas pela quantidade de satisfação instintual que a riqueza existente torna possível; em segundo, porque, individualmente, um homem pode, ele próprio, vir a funcionar como riqueza em relação a outro homem, na medida em que a outra pessoa faz uso de sua capacidade de trabalho ou escolha como objeto sexual; em terceiro, ademais, porque todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal.”(FREUD, 1927,p.15-16)

Nos primeiros parágrafos de *O Mal Estar na cultura* Freud não estabelecerá a diferença entre os termos cultura e civilização e os define como “Tudo aquilo no qual a vida humana se elevou acima das suas condições animais e se distingue da vida animal”. Ou seja, tudo aquilo que o homem conseguiu construir durante sua história seja no nível das relações sociais (as instituições sociais) e da arte (expressão do seu conteúdo imaginário/psíquico). Apesar de não explicar os motivos da não diferenciação entre cultura e civilização e isto parecer pouco relevante no texto, é importante conhecer o motivo desta atitude e seus significados para compreender a época em que Freud os produziu e como o sentido dado a cada um dos termos pode servir de instrumento para pensarmos a civilização e cultura atual.

Para o pensamento alemão do século XVIII, a diferenciação entre cultura-civilização faz parte da própria concepção que os alemães têm sobre o que é nação alemã, o que é o espírito alemão, em que a nação alemã se diferencia das outras nações européias, ou seja, estas concepções estão relacionadas com o processo de unificação da Alemanha que ocorreu mais tardiamente que outros países da Europa, por volta de 1870 com Bismarck. Até então o território que daria origem à Alemanha passou por vários conflitos como: as invasões napoleônicas, fragmentação política no norte e mistura com culturas do império austro-húngaro. O fato é que em meados do século XIX quando já havia um conceito de Estado Nação e vários outros países da Europa se organizavam em torno deste conceito, a Alemanha estava desprovida daquilo que poderia chamar-se “nação alemã”. Este conceito passou a ter grande importância após a Revolução Francesa, e, passou a significar a expressão política da nação e não uma região dominada por um rei ou imperador. Pode-se dizer que o objetivo político do século XIX era que diferentes nações se constituíssem no seu próprio Estado, ou seja, encontrarem uma espécie de homogeneidade: cada nação num Estado, cada Estado englobando uma nação.(ELIAS,1993; MEZAN,2002)

O que acontece nos países de língua alemã é que com a invasão napoleônica as idéias da Revolução Francesa são impostas junto com as armas. As idéias eram as mais progressistas possíveis: liberdade, igualdade e fraternidade, porém, eram impostas pelo invasor. O povo de língua alemã se viu diante de uma decisão: escolher entre a fidelidade à sua tradição ou aceitar as idéias da Humanidade que a França encarnava. Aqui reside a distinção entre cultura e civilização. Enquanto os ‘germânicos’(povos de língua alemã) sentiam a unidade de seu povo em torno daquilo que é patrimônio para todo alemão, a cultura alemã – a língua e a tradição cultural, viam a impossibilidade de manifestação de uma única forma política comum a todos os territórios.

Para os alemães, a produção cultural desta época não poderia apresentar caráter provinciano, mas sim, universal. A idéia é que aquilo que é produzido por um indivíduo genial transcenda a nação, a língua, a classe social e atinja toda a humanidade.

“*Humanidade* significa tanto o conjunto de todos os seres humanos quanto aquilo que os torna humanos: o que é que temos de universal, e a maneira de se atingir essa universalidade é a cultura”.(MEZAN,2002,p.330)

Uma maneira de diferenciar aquilo que era universal para os franceses invasores (os ideais iluministas) daquilo que era universal para os alemães foi estabelecer a diferença entre os conceitos de civilização e de cultura. Assim a cultura somos *nós*, civilização são *eles*. A idéia de nação alemã nasce neste contexto. Os alemães julgavam que tinham muito a oferecer aos outros, exaltam a raça ariana e daí surge uma posição xenófoba. Os franceses passam a ser descritos como os sem cultura, mas com civilização. E civilização neste contexto significa:

“(...) os bens materiais, o luxo, o *savoir-faire*, o refinamento, e também aquilo que vem junto com esses atributos: ganância, promiscuidade, apetite sexual desenfreado, astúcia, etc”(MEZAN,2002,p.331)

Desta forma, civilização está relacionada aos bens materiais, mundanos enquanto que a cultura àquilo que é apropriado ao desenvolvimento dos indivíduos. Este processo ocorre através do tempo, onde os recém chegados devem ser introduzidos. Cada um tem que absorver o máximo dessa tradição cultural. A cultura inclui valores e exemplos, ela contém ‘referenciais identificatórios’. O processo de apropriação destes referenciais identificatórios, a aquisição dos modelos, exemplos e valores constitui a tarefa de se formar, de se cultivar que é chamada de *Bildung*. O *bild* em alemão significa uma ‘estrutura’, uma armação estável, algo que permanece do jeito que se fez, por isto o termo conota tanto a idéia de algo organizado internamente quanto o aspecto visual de algo que aparece, que pode ser visto.

“(...) A pessoa que passou por este processo de *Bildung* é um indivíduo cultivado, *gebildet*: é alguém que tem uma espécie de solidez interior, dada justamente por esta estrutura estável, mas também pessoal, própria de quem a possui.(...) Há uma promessa de prazer envolvida, e essa estrutura interna é construída apoiando-se nos referenciais identificatórios que a cultura fornece”.(MEZAN,2002,p.332)

Esta concepção inclui ainda a idéia de que é impossível alguém autoformar-se. Este processo só é possível com um outro humano. Este pode ser o professor, o modelo, o colega, algo que se lê e que inspira, o contexto da cultura, um artista, um cientista,etc, mas sozinho o indivíduo jamais se torna um homem cultivado.

“A aquisição destes modelos da cultura dependem de uma experiência vivida, que só pode ser proporcionada no contato com aquilo que se fez antes de mim; e o que se fez antes de mim está encarnado, exemplarmente, no Outro”(MEZAN,2002).

Desta maneira, a *Bildung* é a formação do lado subjetivo daquilo que objetivamente se manifesta como cultura. “Cultura é o conjunto das produções humanas; *Bildung* é a maneira pela qual me aproprio disso e o torno meu”(MEZAN,2002,p.339). Esta idéia alemã de cultura pressupõe que o ser humano seja como um campo pronto para ser arado e daí germinarem coisas!! É então a partir desta diferenciação entre cultura e civilização e da *Bildung*, que Freud elaborará a sua teoria da cultura.

O Mal estar na cultura

Um dos pontos centrais da teoria freudiana da cultura é o fato de que a relação entre homem e cultura é marcada por um *mal-estar*. Segundo Freud o desenvolvimento da civilização passa pelo mesmo processo que rege o da gênese do eu, ou seja, controlar as excitações externas (isto quer dizer dominar as forças da natureza) e regular as tensões internas (entre seus membros). Nessa dinâmica, o autor constata que os homens não podem nem suportar a civilização nem viver sem ela, eles devem estar juntos/separadamente (REY-FLAUD,2002). Para Freud, a gênese da civilização humana pode ser explicada através do mito da horda primitiva – já citado. Segundo o mito, a horda primitiva era regida de fato pela vontade sem limite de um pai ‘animal’ que dominava todas as mulheres e bania seus filhos após tê-los castrado. Um dia os filhos unidos se revoltaram e mataram o pai, criando com esse mesmo ato uma nova situação conflituosa, posto que seria necessário agora regular a questão da divisão do poder e das mulheres. Há então um segundo momento: o da renúncia dos irmãos ao gozo, atingido pela evocação do pai assassinado nos traços do animal totêmico, a instituição da proibição do incesto e a delegação do poder às mães.

Este mito introduz a dialética entre Eros e Thanatos. Diante da expressão de Thanatos, o assassinato do pai primordial, a força de Eros, cuja função é ligar entre eles os elementos dispersos, se exprime pela vontade dos irmãos de fundarem uma comunidade originada do assassinato do pai. Aí instaura-se a dialética entre Eros e Thanatos. E este princípio vai comandar a civilização, ou seja, o de saber que o homem é cindido em duas tendências: de um lado a de se constituir ‘como um’ e, de outro, a de manter os privilégios de um. Por isso, os atos de autoridade vividos na sociedade serão evocações de castração mítica primitiva e ultrajes ao narcisismo (REY-FLAUD,2002). A questão que se coloca é: este afrontamento entre Eros e Thanatos poderá um dia ser ultrapassado de maneira

a introduzir o homem num espaço pacificado da razão? Este espaço pacificado pode ser entendido como o sentimento de felicidade ou sentimento oceânico descrito por Freud em *Futuro de Uma Ilusão*(1927) e apropriado pela religião. A criação de Deus pelo homem vem a desempenhar a função de completude de um sentimento de desamparo e castração primordial e arcaico. A invenção de ‘Deus’ tem a função de ‘aliviar’ o homem dessa dor ao mesmo tempo em que este garantirá os mandamentos e as proibições da civilização, assim como o pai primordial primitivo. Mas mesmo com a criação de Deus e da religião, Freud afirma ser esta a neurose universal da humanidade. Sendo assim, o espaço pacificado entre Eros e Thanatos ainda não pode ser ultrapassado.

A civilização sustenta a pretensão de estabelecer uma sociedade justa. Mas, ao fazer isto ela desconhece que é marcada, em seu cerne, pela falta que afeta o sujeito do desejo. As prescrições ‘educativas’ da civilização não são somente adestramento, mas um desenvolvimento subjetivo necessário que, ao ser posto em prática provocaria graves alterações psíquicas como as neuroses, perversões, psicoses. Assim, a criança durante um período ‘aceita’, a pedido do Outro, abrir mão do gozo narcisista (incompleto) de si para ‘buscar’ satisfações substitutivas trazidas pela civilização. Este processo acaba por deixar, no cerne do indivíduo, marcas de sofrimento difíceis de serem abrandadas. E é aí que reside a origem do ‘mal-estar’ que atinge o homem culturalizado.

A civilização prescreve ao homem as tarefas que lhe aguardam e os meios de realizá-la diante das agressões da natureza, mas o mais difícil é a parte que concerne às reivindicações internas, implantadas pelo processo pulsional. A civilização formula prescrições muito estritas no sentido do controle das pulsões, os indivíduos devem assegurar este controle através da repressão, da sublimação ou da inibição. Assim, o ódio sob o avatar da agressividade é um sentimento que deve ser eliminado do espaço social. Apesar de todo esforço humano para recalcar o ódio sob a capa do amor, esse empreendimento será

constantemente colocado em funcionamento, pois o ódio reprimido será sempre alimentado pela fonte inextinguível da pulsão e estará sempre ameaçando arrebentar as barragens encarregadas de contê-lo. Os grupos comunitários mantêm uma vontade velada de autarcia que os faz escolher seus objetos de amor no interior do grupo e reenviar o ódio para o exterior, naqueles que não pertencem à comunidade. Apesar de todo recalque, a fragmentação das culturas mantém fendas nas barragens do recalque por onde o ódio tem possibilidade de passar e jorrar com violência. Com o objetivo de tapar essas fendas é que a civilização promulga o adágio em favor do outro: “Amarás teu próximo como a ti mesmo”. Desta forma, a vida do homem nada mais é que a intricação entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, de Eros e de Thanatos. O lugar que expressa essa intricação é a culpa (advinda do assassinato do pai primitivo). A culpa é o motor da civilização:

“(…) em uma comunidade civilizada cada um sobrevive em nome do ódio do pai (metaforizado inicialmente no irmão, e em seguida no estrangeiro, o excluído) e se salva em nome do amor pelo pai (metaforizado no líder político, no ídolo esportista, na estrela). Descobre-se então que o fim da culpa (estabelecida na desintricação das pulsões) marcaria o fim da história, o que por um momento os nazistas estiveram próximos a realizar. Esse Apocalipse malogrado confirma que o curso da história segue um traço em círculos concêntricos no qual cada círculo reproduz o circuito precedente sem recobri-lo. Sem dúvida, uma cobertura perfeita (...) de um estágio da história por um outro, abolindo toda nostalgia e tornando a espera sem objeto, marcaria de fato a petrificação do processo.”(REY-FLAUD,2002,p.51)

Haverá uma civilização pacificada? As pulsões poderão ser controladas pela humanidade? Será a civilização um avatar da condição humana ou será ela mesma essa condição? Utopistas sempre buscam imaginar o destino dos homens fora da civilização ou buscar a possibilidade de uma civilização perfeita submetida à razão. Com Freud abalam-se essas ilusões. Primeiro porque não existe devir para o homem fora da civilização, esta é uma necessidade *psico-lógica* da humanidade, e, em segundo lugar, porque a civilização é um lugar onde emergem os efeitos da metaforização da linguagem, o que significa que o *mal-*

estar é do homem e se efetua *na* civilização. Sendo assim, a civilização não tem mal-estar, ela é mal-estar.

Pois o homem sempre estará em desequilíbrio quando uma pulsão se relança e o processo cultural se reinicia. A busca de satisfação própria é limitada pelas instâncias psíquicas e pela cultura, assim é necessário sublimar para sua própria satisfação e necessidade da cultura. Ocorre então que uma parte do ódio reprimido pelo imperativo cultural subsiste e permanece ativo no inconsciente, o que conduz à necessidade de sempre encontrar outros 'irmãos' para odiar e para matar. Aí, então, talvez o ódio se voltasse contra os membros da própria comunidade e, daí, poder-se-ia afirmar que Eros sobrepõe-se a Thanatos, e, em nome de Eros a civilização se exterminaria. Então quem ganha é Thanatos.

Com isso pretendemos mostrar que há entre Eros e Thanatos, e civilização e cultura uma dinâmica própria e necessária do homem com relação à cultura, na medida em que este necessita da cultura pois não vive fora dela ao mesmo tempo que esta o limita e inibe suas pulsões que sublimadas retornam para alimentar a cultura.

Teoria Freudiana da Cultura

O que pretendemos abordar é uma síntese de como Freud pôde tomar a teoria psicanalítica, pensada para o sujeito, para pensar a cultura. Para tanto utilizaremos como referência a obra de Renato Mezan “Freud- Pensador da Cultura(1985). A obra se debruça em saber como o mecanismo da identificação, a pulsão de vida e a pulsão de morte, o complexo de Édipo e de castração incidem sobre a cultura. Isso não significa verificar como estes fenômenos ocorrem em um ou outro plano, pois para Freud vige, entre o social e o individual, uma analogia ampla e fundada que permite a transposição de categorias de uma para elucidar problemas de outra. Mezan mostra como Freud desvendou que na dimensão social estão presente elementos da dimensão inconsciente.

Renato Mezan ao elaborar a teoria freudiana da cultura observa,

“quem diz cultura, diz história: e a elaboração freudiana terá que se haver com processos tais como o conflito social, a formação das ideologias, a dominação econômica e social, as vicissitudes das instituições políticas.”(MEZAN,1985,p.433).

Esta teoria teria como fundamento o que se passa nas sessões de análise, elas mesmas fenômeno de nossa civilização ocidental. A história mostra a Freud, pensador da cultura, aquilo do que se constitui a Humanidade, e como aparece nos fatos humanos os lapsos inconscientes do seu funcionamento mental.

A Psicanálise ao buscar entender a dimensão do inconsciente na cultura e daí, compreender aquilo que é essencial ao desenvolvimento humano, pode se mostrar como caminho fecundo nesta relação que se procura estabelecer nesta pesquisa com a História. No prefácio, Mezan (1985) indica que a Psicanálise fala do inconsciente e tem seu território próprio e que é um grave equívoco pensar que ela pode explicar tudo ou todos os aspectos sobre alguma coisa.

O autor apresenta a relação pulsão de vida e a pulsão de morte, assim como o complexo de Édipo como os pilares que fundam a cultura e por isso deverão servir de referenciais teóricos. Segundo Mezan a psicanálise usa a cultura para ilustrar suas teses assim como também a contribuição psicanalítica para compreender as várias esferas em que se desenvolve o fazer humano (MEZAN,1985,p.19). A cultura seria a manifestação da reação a estes complexos e às exigências advindas da civilização.

A partir dos anos 20, a análise da cultura começa a aparecer como momento essencial da teorização psicanalítica com a lente de aumento proporcionada pela dimensão social, o lugar de um reprimido que, como seria de se esperar, vem se manifestar sob a forma de uma distorção e de um compromisso.(MEZAN,1985,p.436)

Durante uma parte do seu estudo, Mezan traça um percurso mostrando:

1. o complexo de Édipo como fruto da dialética das identificações e das escolhas de objeto de desejo; 2. o complexo de castração como avatar da angústia da perda de objeto e o superego como resposta a esta angústia – mas ao mesmo tempo fazendo-a surgir de um novo modo -, o sentimento de culpabilidade como expressão das tensões entre ego e superego.

“Mas em cada um destes momentos, anuncia-se no horizonte a dimensão cultural correspondente: a proibição do incesto ligada ao Édipo e ao complexo de castração é o fundamento da vida social, o superego inclui em si os resíduos das identificações com os substitutos sucessivos da instância parental, e o sentimento de culpabilidade encontra na civilização o fator exponencial que o torna índice de uma infelicidade amplamente difundida”. (MEZAN,1985,p.481-2)

Ao relacionar o lugar da cultura dentro da dualidade do pensamento pulsão de vida e pulsão de morte, Mezan afirma que “se toda pulsão visa restaurar o estado de quietude, e se a quietude do inorgânico é perturbada pela irrupção da vida, então o retorno à quietude é um retorno à não-vida, e a pulsão é um esforço para atingir a morte.”

(MEZAN,1985,p.443) É então necessário a introdução de Eros como tendência a conservar a vida.

Dentro desta dualidade pulsional, a esfera social se apresenta como campo de Eros já que a libido sublimada se vincula em unidades cada vez mais amplas e infinitamente mais vastas que no nível celular ou da sexualidade no sentido estrito do indivíduo. Mas também oferece tendências agressivas que na esfera social se manifesta sob a forma de hostilidade entre grupos, classes e povos. Por isso, o que une indivíduos, diferentes níveis, classes, nações é o processo de identificação.

“(...) A identificação atuante nos grupos não é primária, mas resulta da transformação de um sentimento primitivamente hostil. A hostilidade surge da inveja infantil (do desejo de que todos sejam igualmente amados pelos seus pais). Sendo isso impossível, a hostilidade se inverte, todos passam a amar o mesmo. (...) a condição de tal transformação é a presença, real ou imaginária, de uma pessoa exterior ao grupo, cujo amor há de ser igualmente distribuído por todos os seus membros: a identificação recíproca exige assim a posição do líder como aquele para o qual convergem as aspirações libidinais inibidas quanto ao fim, e é somente porque todos amam o mesmo que a hostilidade mútua pode ser vencida. (...)”(MEZAN,1985,p.453)

Dessa forma, a identificação vem a funcionar como intermediária entre Eros e Thânatos, limitando a agressividade entre seus membros e deslocando-a para o exterior do mesmo.

Se o conflito entre pulsão de vida e de morte alcança na civilização sua máxima envergadura, também é verdade que, sob a forma da coerção social, as inclinações pulsionais são refreadas e provocam graves conflitos na vida psíquica do animal civilizado!(MEZAN,1985,p.454). Conforme este raciocínio, as relações humanas são determinantes para a satisfação das pulsões. Nessa caso, o outro aparecerá para o sujeito sob quatro possibilidades: ou é objeto da pulsão, ou meio para obter este objeto, ou obstáculo a este fim ou, ainda, modelo para o sujeito. Para tanto Mezan entende a identificação,

“(…) É um processo pelo qual o sujeito assimila um ou mais traços de um outro indivíduo, integra-os a seu ego e portanto se modifica de acordo com o ou os modelos em causa. Ela se diferencia, fenomenologicamente, da escolha de objeto, na medida em que escolher um objeto é desejar tê-lo, enquanto identificar-se a um objeto é desejar sê-lo ou ser como ele.(…) Em todos os casos, a identificação se traduz por uma modificação no ego, sob a forma de um resíduo ou depósito; o ego é constituído por estas identificações sucessivas, que podem ser contraditórias e heteróclitas.(…), a identificação equivale a uma operação de abertura à realidade externa, constituída por fatores estranhos à vida puramente pulsional do indivíduo.(…) É por esta razão que Freud pode afirmar que a psicologia individual é desde o início psicologia social.”(MEZAN,1985,p.455/456)

O que conduz o raciocínio de Freud sobre o funcionamento do mecanismo de identificação é o Complexo de Édipo. Este complexo é o conflito estruturante de todo ser humano porque através dele se opera a articulação entre a vida pulsional e a esfera social fazendo com que o outro ocupe um lugar na vida psíquica do sujeito seja enquanto modelo, objeto auxiliar ou adversário. O resultado do conflito vivido durante este complexo é que fará o sujeito transformar-se em sujeito desejante, capaz de desejar e de reconhecer na realidade o objeto de seu desejo e os limites intransponíveis para a realização deste. O reverso desse complexo ocorre conjuntamente a ele, o complexo de castração, este não se refere a uma perda efetiva, mas à ameaça da mesma que o sujeito reage com o luto. Este complexo introduz o sujeito com suas limitações desejantes, aprimora seu contato com a realidade, com o contato identificatório com o outro e com o sentimento de culpa que o leva a investir na cultura.

A perspectiva freudiana considera “os fenômenos culturais apenas como elementos de um balanço econômico que se opera no nível do indivíduo, e onde será decisivo o resultado da comparação entre prazer e desprazer”.(MEZAN,1985,p.484) Entendida dessa maneira, a cultura é o espaço que precisa de

“enorme investimento de cada indivíduo em atividades realizadas afastadas do erotismo fundamental, e que ao mesmo tempo este investimento só pode provir da sublimação das pulsões sexuais (pré genitais) ela impõe a cada qual uma renúncia cada vez mais intensa às

demandas eróticas.(...) a cultura se constrói com a energia desviada da libido, e esta termina por protestar; embora a intensidade da renúncia libidinal possa ser diminuída(...), a necessidade desta renúncia é contínua e integral, sob pena de desmoronamento da civilização.”(MEZAN,1985,p.488)

Dessa forma Mezan nos mostra a maneira como a civilização age sobre o homem. Ela reprime e sublima tanto as pulsões eróticas quanto as de morte, mais que na repressão das primeiras, é na neutralização das segundas, metamorfoseadas em agressividade²¹, que consiste o essencial fundamento da cultura. A cultura não se revela somente como coerção, mas também como espaço de manifestação e satisfação das pulsões.

A religião é uma das formas sociais que tendem à proteção do homem. Primeiramente porque aparece como aquilo que compensa seu sacrificio, é também porque o protege contra as forças da Natureza, que destroem aquilo que o homem edificou. Assim a criação da divindade tem a função de compensar os defeitos e danos da civilização, “prevenir os sofrimentos que os homens se causam reciprocamente, e velar pelo cumprimento dos preceitos culturais, tão pouco obedecidos por eles.”(MEZAN,1985, p.517 apud. Freud,1976) Sua função essencial é servir de consolo às dificuldades de viver e o modelo o qual vai se edificar a figura protetora do pai, ou seja, é uma criação humana para conciliar os homens com suas mazelas e com aquilo com o qual ele é impotente:

“a morte , os cataclismas naturais, o terror inerente à pequenez do homem e à desproporção entre seus meios e os da Natureza. Ela preenche esta função criando a ilusão de que estes fenômenos são apenas aparentes, e que os deuses ou Deus velam por sua proteção. Este Alguém é fruto de uma projeção, pela qual o pai infantil é transformado em Deus, e a condição humana assimilada à de uma criança indefesa.”(MEZAN,1985,p.519)

²¹ Este termo já foi especificado na parte anterior deste trabalho e não se refere à violência, mas a um movimento psíquico necessário, inclusive, à sobrevivência humana na cultura.

Para boa parte das análises realizadas por Freud entre o social e o individual a base de seu pensamento está no reconhecimento de que o comportamento individual comporta elementos do evento fundador da cultura, ou seja, o assassinato do pai primordial. Assim entre a universalidade da repetição dos traços de evento e sua impressão no núcleo do inconsciente vigora a formação e interação com a singularidade do sujeito com a cultura. Visto por este ângulo a sociedade seria determinada pela ação da recordação do crime originário, e daí, derivam as teses freudianas do direito, da religião, da ordem política e da arte. A cultura seria a elaboração do mesmo evento em diferentes registros. Conforme essas asserções, Mezan observa que,

“(...) A História se decifra como momentos sucessivos da trajetória deste conteúdo reprimido, como “retorno do reprimido”, pelo qual cada vez mais as formas de vida e de pensamento se afastam, aparentemente, do ponto zero, mas na verdade se aproximam dele, até que, por obra e graça de uma formação cultural (a psicanálise), o segredo pode ser finalmente revelado.”(MEZAN,1985,p.555)

Sendo assim, tudo está dado desde o início? A história é o retorno do reprimido? A possibilidade do novo é inconcebível? E a fonte da dinâmica social? Para essas perguntas o autor diz que a Psicanálise tem que se haver com seus próprios limites e procura na noção do fazer humano e de compreender como ocorre o processo histórico, o fazer histórico. Os conceitos de complexo de Édipo, o inconsciente, o complexo de castração e outros tantos são patrimônios da Psicanálise como disciplina independente da pessoa de seu fundador, susceptível de ser apropriada por outros pensadores. Ou seja, apropriar-se da Psicanálise não é aceitar como verdadeiro tudo o que Freud fez e pensou. A própria existência da Psicanálise repousa sobre o que Freud fez e descobriu como analista e o que construiu a partir disso.

Para então saber o que constitui a dimensão social em Freud, Mezan(1985) recorre à obra de Castoriadis para através dos conceitos de “sociedade instituinte” e “sociedade instituída” definir a dimensão social como sendo,

“(…) É aquilo que não pode ser reduzido às projeções individuais, à noção de alteridade dupla ou tripla, ou aos efeitos da identificação recíproca, porque é a condição de possibilidade delas; aquilo que a psique não pode inventar sozinha, porque não é engendrável a partir de nenhum jogo de representações; aquilo que funda a presença dos elementos transindividuais na psique de cada indivíduo, sem recorrer à filogênese como mecanismo explicativo.”(MEZAN,1985,p.569)

Assim, é na possibilidade de auto-alteração, criando diversidades de sociedade que repousa a existência das diferentes sociedades, da criação de novas feições de si mesma, por criar-se como auto-instituição originariamente transformável. Por isso, não se pode considerar os fundamentos da Psicanálise como sendo fundamentos da sociedade e não como únicos, mas que operam na sua dinâmica e manutenção.

Dentro desse contexto da concepção da instituição da dimensão social, a temporalidade histórica deve ser entendida como aquilo pelo qual e no qual as transformações sociais ocorrerão, e não se reduzem ao tempo das representações ou a uma representação de tempo, mas que tem a ver com o fazer, ou seja, aquilo que antes não era e não poderia ser e depois passa a existir. Como essa noção de fazer funcionaria na dinâmica interna, com o mundo externo e que lugar ela ocuparia na vigência entre o individual e o social Freud não explica em sua teoria. Seria um tema para pesquisa ainda não realizada, segundo nossos levantamentos bibliográficos. Mas Mezan indica em sua pesquisa que o fazer individual é um aspecto ou momento do fazer social, portanto do fazer histórico. Pois para ele o tempo de fazer não é suscetível das mesmas determinações que o tempo do representar porque envolve uma relação com o outro enquanto co-agente, e este outro é o representante da sociedade em seu funcionamento, ação e fabricação.

Se entendermos a História enquanto “retorno do reprimido” e o tempo do fazer como uma ação que estabelece a relação entre o sujeito e a sociedade, consideremos que o parricídio ocorreu inúmeras vezes ao longo dos séculos e que por este movimento repetitivo se inscreveu no inconsciente e passou a ser transmitido de geração a geração ao mesmo tempo em que se inscreveu socialmente no direito e na religião. Ao se reinscrever ao longo dos séculos parece que está se distanciando cada vez mais do crime originário, mas na verdade se aproxima mais dele, até tornar possível se revelar pela Psicanálise. Por esse raciocínio, a relação entre progresso e regresso fica estabelecida da seguinte maneira:

“(…) O “progresso” é assim um “regresso”, e os progressos de que fala Freud – progresso secular da repressão, progresso na espiritualidade e o progresso na atribuição de direitos cada vez mais amplos a frações cada vez mais vastas da sociedade – podem ser vistos como outros tantos regressos. O “progresso na liberdade” é retorno à igualdade dos membros da aliança fraterna; o progresso na repressão anuncia a inevitável explosão de barbárie que reconstitui, multiplicado, o cenário do crime primitivo. O progresso na espiritualidade, que é a vitória do princípio paterno sobre o materno, também não deixa de ser um regresso à hegemonia do chefe da horda,(...).(MEZAN,1985,p.587)

Mas, seria então a História algo pré-determinado, o retorno do reprimido sempre? Ao que Mezan indica a resposta seria não! Pois o fato de existir um fazer humano irreduzível ao jogo das pulsões e das representações é que se pode pensar tanto na expressão do retorno do reprimido na História, pois sendo um fazer humano deixa de ser retorno e passa a ser o que é: criação de figuras, formas e conteúdos novos materializados nas instituições. Dessa forma não se pode considerar a História originalmente o momento em que o pai primitivo dá seu último suspiro, mas sim e também como surgimento de uma série de novas determinações sociais e individuais, assim como indetermináveis.

A teoria freudiana da cultura está fundada sobre a relação que vige entre o social e o individual que institui o indivíduo singular como resultado da combinação dos elementos universais que caracterizam o psiquismo humano, mesmo não podendo dar

respostas sobre o fazer humano, o fazer a história, mas contribui para reconsiderarmos a História como um aglomerado de fatos, determinações sócio-política-econômica-culturais. Os fatos humanos estão para além das intenções humanas e a História pode ser repensada conforme esta nova acepção.

CAPÍTULO 4

Psicanálise e História

A Psicanálise entende que há uma mesma e única fonte dinâmica para as realizações psíquicas e sociais. E que ambas buscam satisfazer suas necessidades e aliviar tensões. Por isso, o modo de pensar psicanalítico pode atuar como novo instrumento de pesquisa, pois levanta novos problemas como também joga luz sob os antigos e nos capacita a contribuir para soluções. Mas aí há uma questão: como pode então ser entendida a história conforme essa dinâmica da necessidade e satisfação?

Para buscar essas respostas iniciamos o texto com outra questão: qual seria afinal, a origem da História? Ao que tudo indica nos mitos. Para dominar o tempo e a história e satisfazer as aspirações de felicidade e justiça ou os temores face ao desenrolar inquietante dos acontecimentos, as sociedades humanas imaginaram a existência no passado e no futuro, de épocas excepcionalmente felizes ou catastróficas e, por vezes, inseriram essas épocas originais ou derradeiras numa série de idades, segundo certa ordem. (LE GOFF,1990,p.283) .

O estudo destas idades míticas permite entender concepções de tempo, história e sociedade ideal que os homens constroem em cada época. Há sempre um movimento de repetição nas histórias míticas, o momento final é uma repetição do inicial, como um eterno retorno que faz o homem passar pelo mundo, como uma série de ciclos eternamente repetidos. A descrição das idades míticas é realizada através dos estudos dos mitos em sua primeira forma, depois nos textos religiosos e filosóficos e por último na literatura que acabam também por transmitir mitos, às vezes até bem pouco conhecidos.

Sobre esta relação história e mito há duas considerações a fazer. Uma que diz respeito à relação mito, homem primitivo e homem contemporâneo e outra que refere-se à diferença entre história e mito.

Azoubel(1993), estuda o mito através da Psicanálise e afirma que para Freud o mito pode ser estudado no homem civilizado, tanto quanto no selvagem e primitivo. Estas formas primitivas de pensamento constituem mecanismos de adaptação e de defesa tão importantes e tão necessárias como qualquer outra para garantir o equilíbrio do funcionamento da mente humana. Conforme seu entendimento, o sentido do mito refere-se a uma necessidade de repetição (compulsão à repetição).

“Uma vez que uma compulsão repete-se indefinidamente, existem acréscimos e modificações que aumentam a complexidade dos fenômenos mentais, e rituais a princípio muito simples, rudimentares mesmo, vão sendo reestruturados com novos elementos, aquisições adicionais.”(AZOUBEL,1993,p.21)

O mito teria sofrido alguma forma de repressão numa etapa indeterminada do desenvolvimento humano, passando a constituir-se no reprimido, e daí, passaria a fazer parte do próprio inconsciente. Entendido desta forma, o mito, pode-se estabelecer várias relações com a teoria da transferência²²: 1) o caráter da inconsciência de que está sentindo, pensando e atuando sob efeito de um acontecimento do passado; 2) o caráter de repetição, ou seja, a compulsão de repetição coloca-se a serviço do princípio de realidade enquanto favorece o desenvolvimento através da ‘reedição’. Este processo envolve modificações, mas também revisão, atualização e contemporização que inclui acréscimos, supressões, pois entre uma edição anterior e uma posterior podem ocorrer modificações; 3) a noção de passado e futuro na consciência coexiste com a falta da mesma no inconsciente. Este último favorece um acontecer contínuo, alheio às dimensões de tempo na consciência o que é útil para o funcionamento da transferência; 4) a evitação do novo; 5) enquanto o mito

²² Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada. É a transferência no tratamento que os psicanalistas chamam a maior parte das vezes transferência, se qualquer outro qualificativo. A transferência classicamente reconhecida como o terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este. IN LAPLANCHE E PONTALIS(1992,p.514)

permanece fiel à sua forma e conteúdo, a transferência permanece em seu conteúdo podendo mudar sua forma. O objetivo da sua mudança é manter a sua preservação.

Desta forma o mito passou desde os povos primitivos e encontra manifestações no homem civilizado. Nas sociedades primitivas ele se encontra conservado pela tradição verbal ou não-verbal. Nos homens civilizados o mito também conserva suas características básicas, muito embora os rituais tenham sido modificados, e até diluídos pela vida moderna obrigando cada um a estabelecer seus próprios rituais, o que cria uma situação de confusão e perplexidade, condição comum ao homem moderno.

A segunda consideração diz respeito à relação entre mito e história. Ainda segundo Azoubel o que o homem moderno chama de história e pretende categorizar como conhecimento consciente pode ser uma derivação do conceito de mito, mas está longe daquilo que um homem primitivo considera como sendo a “verdadeira” história, aquilo com o qual se reconhece e acredita que contribuiu para que ele fosse o que é.

“ Uma diferença fundamental entre o primitivo e o civilizado é que o primeiro tem em si e bem definidos em sua mente (no seu inconsciente) os seus mitos, sendo que os vive diretamente no cotidiano, regulando todas as suas atividades, enquanto o civilizado põe-se como um ser alienado dos seus antepassados, fazendo um grande esforço para procurar uma identidade perdida. A questão seria mais simples se o homem civilizado não tivesse também, no seu inconsciente, o primitivo fazendo parte do reprimido.(AZOUBEL,1993,p.33)

Voltamos à questão, como conceber a história? Freud indica uma resposta quando afirma,

Todo o curso da história da civilização nada mais é que um relato dos diversos métodos adotados pela humanidade para ‘sujeitar’ seus desejos insatisfeitos, que, de acordo com as condições cambiantes (modificadas, ademais, pelos progressos tecnológicos) defrontam-se com a realidade, às vezes favoravelmente e outras com a frustração, (FREUD,1913,p.187)

Entendida assim, a história é resultado da dinâmica que se vem estabelecendo entre as instâncias do social e do psiquismo humano, e ambos são constituídos pela mesma substância.

Vista a História pela Psicanálise pode-se melhor compreender porque o homem repete a guerra mesmo já sabendo da sua catástrofe, porque mata em nome de Deus se a religião prega o amor ao próximo, porque busca a felicidade em teorias e ‘remédios’ para o corpo e para a alma (descobertas bio-médicas, remédios anti-depressivos, pílulas da potência sexual, etc) mesmo que não as alcance de fato. Olhada pela Psicanálise, a História permite apreender o sujeito em sentido mais amplo. Tanto como aquele que está *sujeito a*, como também aquele que se aplica a aspectos da ação, liberdade e iniciativa.

A História expressa os desejos humanos na medida em que é produto da dinâmica particular de cada um e destes com a cultura. Ela é o processo educativo na medida em que mostra para as novas gerações os movimentos da civilização na cultura. Expressa ainda a universalidade, a singularidade e a particularidade da constituição do ser humano. Enquanto processo educativo ela é universal, pois se apresenta como a necessidade daquilo que todos precisam para civilizar-se, ou seja, as regras sociais criadas por homens que existiram antes de nós, em outras épocas e que servirão de modelo identificatório para aqueles que nascem tornarem-se membros de determinado grupo e modificarem-na. Neste sentido, conhecer a história do seu grupo, da sua cultura auxilia a desenvolver o sentimento de pertencimento, fundamental à constituição e desenvolvimento do sujeito. Mas, é na forma como cada cultura educa, contém, limita, proíbe, pune, conforma o psiquismo que está a particularidade e a singularidade da História. É por meio da dinâmica entre o social e o individual que a História se constitui, e oferece elementos para cada época construir-se diferentemente de outra a partir da reelaboração dos vestígios anteriormente criados. Por isso a História é construída e construção do humano.

Entender a relação que se estabelece com o outro para a constituição de si é fundante e necessária para compreender a dinâmica que se estabelece no fazer a História.

Assim, a sociedade que criamos, a forma como “escolhemos” para criar, punir, educar, etc, são resultados da dinâmica entre o individual e o social e servem de modelo aos membros mais novos que incorporam, introjetam e absorvem aquilo que é próprio de sua cultura, de sua época e do ser humano. Aquilo que chamamos de desumano pode ser entendido como sintomas do descompasso do modelo identificatório com as necessidades psíquicas do desenvolvimento.

Vista assim, a História está além das noções de progresso e aquisições materiais, ela pode ser um atestado daquilo que nos faz humanos.

Uma Leitura Psicanalítica da História

Há duas experiências significativas da relação que se busca realizar entre História e Psicanálise. A primeira aqui apresentada, é a obra de Peter Gay(1989) *Freud para historiadores*, uma pesquisa teórica relatando não só as possibilidades e contribuições da Psicanálise auxiliar o entendimento que os historiadores têm feito à História, mas também apresentar os possíveis motivos por esta união não ter ainda se realizado. O autor não apresenta um método, mas uma busca de conhecimentos da Psicanálise para que o historiador utilize na sua leitura dos feitos do homem e da humanidade.

A segunda leitura é de Norbert Elias (1993) mostrando como ocorreu o civilizar dos costumes a partir do século XVIII. Elias mostra e parece acreditar na possibilidade da racionalização dos costumes levar o homem a um progresso civilizatório. Para realizar este intento o autor utiliza o método interdisciplinar- Sociologia, Psicanálise e História. O resultado é uma análise dos comportamentos social, econômico, político e cultural interpenetrados pela mudança dos costumes que os homens promovem e que influenciam suas escolhas.

Estas leituras apresentam uma concepção de sujeito que está bem próximo daquilo que apresentamos a pouco com Renato Mezan (1985;2002): um sujeito que é produto e produtor de cultura, que é feito a partir das determinações sociais assim como da instância inconsciente co-determinadora das suas realizações. O resultado é a cultura, um amálgama de desejos, pulsão e fantasias onde ao mesmo tempo o homem se reconhece e se estranha.

Freud para historiadores

Para Peter Gay (1989) os historiadores gostam de rejeitar a Psicanálise como uma disciplina auxiliar pois dizem que é impossível psicanalisar os mortos. Mesmo não sabendo, os historiadores atuam como psicólogos amadores, pois operam com uma teoria sobre a natureza humana, trabalham com a convicção de que os seres humanos exibem características estáveis e discerníveis, decifráveis de lidar com suas experiências. Assim, a psicologia seria uma das ciências que mais poderia ajudá-los, mas não a reconhecem.

Peter Gay considera a Psicanálise uma ciência de grande auxílio ao historiador e admite que o *corpus* freudiano ‘assusta’ os historiadores já que a mesma não se apresenta como uma teoria solidamente ligada, deduzida de proposições empíricas, experimentos testados de forma conclusiva. O historiador exige respostas e posições da Psicanálise que outras ciências humanas não estão possibilitadas a dar.

O autor aponta a importância das pulsões sexuais e de agressão como pontos centrais, combustíveis da ação humana importantes para pensar a História. Mesmo para os psicanalistas, não é fácil entender o funcionamento e complexidade das pulsões, mas admite que assim como a natureza humana elas também têm sua história dependendo dos objetos da cultura que foram traduzidos em representações mentais no indivíduo.

O complexo de Édipo é um dos mais proeminentes aspectos da teoria freudiana, essencial para entender a contínua interação do homem com a cultura. Ele é o destino do homem e deixa marcas nos locais por onde passa: na política, na educação, na literatura. Por isso o autor critica o fato de alguns historiadores recusarem a psicanálise por esta tratar de interesses privados. Para tanto ele questiona o quanto os historiadores podem reunir exemplos de como os políticos querem o poder, os executivos ganham dinheiro e os

generais guerreiam, àquilo que historiadores dão o nome de ‘grupos de interesse’. E afirma: a sobrevivência também é um interesse.

Se para a Psicanálise o homem é um animal desejante, para o historiador é um egoísta. O primeiro vive procurando reduzir as tensões contínuas sob seu inconsciente e o segundo vive sob o controle do egoísmo consciente. Peter Gay propõe um entendimento dos investimentos de ‘grupos de interesse’ e sugere que estes sejam vistos não somente como decisões racionais sobre a vantagem máxima, mas como sinais da incerteza e contradição humana, como produto de debates privados nos quais a vontade de jogar se opõe ao medo de fracassar.

“(…) Eu acrescentaria que o historiador deve fazer ainda mais: deve rastrear a percepção do interesse até as suas fontes variadas e freqüentemente conflitivas.

Neste ponto, certamente, o historiador desloca-se para o domínio que o psicanalista transformou em seu. Na extensão em que os historiadores exploram desejos que, traduzidos racionalmente em planos de ação, somam-se ao interesse privado de indivíduos ou de grupos, lidam com manifestações conscientes. Mas esses programas organizados de desejos são um resultado, o vetor de muitas forças, tanto palpáveis quanto obscuras. Obviamente, são suficientemente fortes e afastados de suas origens para derrotar a censura. Ainda assim, suficientemente próximos de seus genitores inconscientes, permitem que o historiador orientado pela psicanálise descubra a sua árvore genealógica.”(GAY,198, p.96)

Assim entendido, o interesse privado seria o princípio de realidade a serviço do princípio de prazer. Desta maneira, o interesse privado implica uma interação contínua entre necessidade e controle. O historiador psicanaliticamente orientado deveria olhar para o trabalho analítico, integrativo e sintético do ego, para essas capacidades que são pressionadas pelas exigências que o interesse privado impõe sobre elas. Deveria ainda compreender que a relação entre o individual e a cultura reafirma a idéia de que a cultura não é uma simples roupagem, mas parte integrante da própria definição da humanidade.

Para entender esta relação homem-cultura, Peter Gay considera importante para a História a utilização do conceito mecanismos de defesa. Estes atuam como manobras psíquicas pessoais como resposta às realidades coletivas externas, e permanecem em contato íntimo e contínuo com elas. Estes estratagemas utilizados pelos mecanismos de defesa é que tornam a civilização possível e suportável, mas também às vezes podem transformar em sofrimento para o indivíduo quando respondem com mais alardes que necessário. As defesas são mobilizadas pelo indivíduo e a serviço dele quando uma fonte de desconforto (as exigências da cultura) o atinge e o pressiona para realizar tarefas desagradáveis, adiar e desistir de seus desejos mais caros. Para tanto, os homens procuraram aperfeiçoar as instituições, a cultura, para trabalhar em seu benefício e extrair satisfações. Assim, as defesas constroem “códigos legais, injunções morais, ritos religiosos, costumes matrimoniais e forças policiais.”(GAY,1989,p.136) Desta forma, as instituições sociais são tanto forma de satisfação como de cobertura defensiva da honra, da indignação e das paixões.

A partir destas observações, Gay afirma a necessidade deste encontro entre historiadores e psicanalistas como possibilidade de enriquecer tanto compreensão da realidade histórica quanto da psíquica; como forma de compreender sobre os mecanismos da memória, matéria prima para a História, o que as pessoas escolhem para recordar, para distorcer e esquecer. Adverte para que não se misture os conhecimentos destas ciências sob pena de comprometer o que cada uma tem a oferecer. E para finalizar mostra que há riscos, mas que as colaborações podem ser muito ricas para ambas.

Por todas estas colocações e já pela apresentação dos estudos sociológicos de Freud, pode-se afirmar, primeiro que a História tem meios e instrumentos para analisar os sujeitos históricos e as atitudes e decisões humanas tomando em consideração elementos da constituição psíquica do sujeito. Segundo, entender a História como expressão

das vísceras humanas na cultura, seria o mesmo que entender a História como o relato do educar o humano para a cultura. Assim, a História é o processo do fazer-se humano.

O Processo Civilizatório

A obra de Norbert Elias (1993) buscou na Psicanálise, na História e na Sociologia elementos para compreender o processo de constituição humana. Num trabalho que se pretende interdisciplinar, Norbert Elias(1993) expressa no *O Processo Civilizador* v1 e 2, aquilo que entende ser a civilização: um longo processo de construção da condição humana, ou seja, uma prolongada construção do próprio homem. Para entender como funciona e como é construído este processo é necessário articular uma série de elementos da cultura humana ao que à primeira vista parecem descontínuos, estranhos, absurdos para então entender como os homens vivem e o que eles produzem. Para efetivar este projeto é imprescindível a utilização de toda sorte de documentos e toda espécie de ciência.

Segundo Renato Janine Ribeiro, na introdução à obra de Elias, a civilização enquanto processo se substantiva no *civilizar os costumes*. Este processo inicia-se com a queda do absolutismo e com a Revolução Francesa, os dois acontecimentos preparados pelo Iluminismo do século XVIII que marcam o fim do *desdém* que era a maneira aristocrática de ver o mundo. Os hábitos mais rudes e soltos da sociedade medieval, com sua classe guerreira e uma vida incerta e constantemente ameaçada serão suavizados, polidos e civilizados. A necessidade de disputar um favor do príncipe, de distinguir-se dos outros e de lutar por melhores oportunidades através de meios pacíficos, impuseram uma tutela dos afetos, uma autodisciplina e auto controle, uma racionalidade distintiva da corte e torna o cortesão o supra-sumo do homem de razão. O civilizar das pulsões e da conduta acompanha a formação da sociedade absolutista, e indica como que a regulação dos anseios elementares foi acompanhada de um maior controle do social e da dependência da nobreza para com o príncipe ou o rei.

“A sociogênese do absolutismo ocupa, de fato, uma posição decisiva no processo global de civilização. A civilização da conduta, bem como a transformação da consciência humana e da composição da libido que lhe correspondem, não podem ser compreendidas sem um estudo do processo de transformação do Estado e, no seu interior, do processo crescente de centralização da sociedade, que encontrou sua primeira expressão visível na forma absolutista de governo.”(ELIAS,1993,p.18)

A humanidade entendida a partir deste acontecimento é uma invenção do século XVIII mesmo que seus sinais precursores venham de longo tempo. É nesta época que o civilizar os costumes ou a extensão da dignidade humana vai se estender para campos cada vez mais vastos e que alcança a dimensão que hoje conhecemos. O processo civilizador nada mais é, entendido desta forma, que um caminhar histórico.

Mas como é este processo para Elias? Como ele se desenvolve? Segundo o autor, ele não é resultado somente da razão, de uma intenção consciente das pessoas do passado que quiseram efetivá-la no presente. Pode até ser que pessoas dotadas de uma perspectiva futura, de longo prazo pusessem este projeto em andamento, mas nada na História indica que este processo tenha se realizado ‘racionalmente’, através de meios educativos de pessoas ou grupos. Apesar de acontecer sem planejamento prévio, não significa que não há uma ordem específica. E é através do autocontrole que este processo pode efetivar-se.

Os planos, ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam com os de outras pessoas formando ora um tecido hostil ora amistoso. Este tecido pode dar origem a mudanças que ninguém imaginou, nem planejou. Assim, desta interdependência entre as pessoas, surge uma ordem mais forte que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compunham. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados que determinam o curso da mudança histórica e que subjaz ao processo civilizador. Por isso a ordem deste processo não é nem racional, no sentido de ser

intencionalmente preparado pelas pessoas isoladas que o compõe, nem irracional, no sentido de que tenha surgido de forma incompreensível.

“A civilização não é “razoável”, nem “racional”, como também não é “irracional”. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se vêem obrigadas a conviver. Mas não é absolutamente impossível que possamos extrair dela alguma coisa mais “razoável”, alguma coisa que funcione melhor em termos de nossas necessidades e objetivos. Porque é precisamente em combinação com o processo civilizador que a dinâmica cega dos homens, entremisturando-se em seus atos e objetivos, gradualmente leva a um campo de ação mais vasto para a intervenção planejada nas estruturas social e individual – intervenção esta baseada num conhecimento cada vez maior da dinâmica não planejada dessas estruturas.”(ELIAS,1993,p.195)

Ao realizar esta análise sobre a dinâmica social do processo civilizador observa-se que apesar de Elias considerar que há um lado cego nas intenções e ações humanas, que as realizações sociais são entrelaçadas das pessoais, o autor não inclui na sua análise, apesar de utilizar referenciais da Psicanálise na elaboração da sua tese, aspectos da dinâmica interna da pulsão de vida e de morte e de como estas agem sobre o indivíduo. Ao contrário, ao dizer que o conhecimento da dinâmica não planejada das estruturas social e individual podem levar a uma intervenção planejada nestas estruturas, Elias está sugerindo que o processo civilizador tem um rumo, uma direção e que esta é positiva? Elias entende que à medida que as teias de relações ficam mais complexas, exigem mais autocontrole do indivíduo. As pressões que atuam sobre ele tendem a produzir transformações na economia das paixões e dos afetos rumo a uma regularização mais contínua, estável, uniforme em todas as áreas da sua vida.

Comparando a vida do século XVIII com a sociedade guerreira, percebe-se que a vida tornou-se menos perigosa, mas também menos agradável no sentido da satisfação direta do prazer humano. Ao mesmo tempo, como também considera Freud, o campo de batalha foi trazido para dentro do indivíduo. As paixões e tensões que antes eram

liberadas diretamente nas lutas de um homem com outro, agora são elaboradas no interior de cada um. As limitações impostas socialmente se espelham dentro, um padrão de hábitos institucionalizados se internalizou: o superego se esforça por controlar, transformar ou suprimir as emoções em conformidade com a estrutura social.

“(…) Mas os impulsos, os sentimentos apaixonados que não podem mais manifestar-se diretamente nas relações *entre* pessoas freqüentemente lutam, não menos violentamente, *dentro* delas contra essa parte supervisora de si mesma. Essa luta semi-automática da pessoa consigo mesma nem sempre tem uma solução feliz, nem sempre a autotransformação requerida pela vida em sociedade leva a um novo equilíbrio entre satisfação e controle de emoções. Freqüentemente, fica sujeita a grandes ou pequenas perturbações -, à revolta de uma parte da pessoa contra a outra, ou a uma atrofia permanente – que torna o desempenho das funções sociais ainda mais difícil, se não impossível. As oscilações verticais, os saltos do medo à alegria, do prazer ao remorso, se reduzem, ao mesmo tempo que a fissura horizontal que corre de lado a outro da pessoa, a tensão entre o “superego” e o “inconsciente” – anelos e desejos que não podem ser lembrados – aumentam.”(ELIAS,1993,p.203)

Esse movimento civilizador dos costumes e da pulsão vai se estender cada vez mais do Ocidente para as regiões mais distantes de todo o mundo causando uma redução dos contrastes de comportamentos entre diferentes grupos. O autocontrole das pulsões e sentimentos, as formas de conduta e a constituição psicológica vão cada vez mais se aproximando entre diferentes grupos humanos. Em conformidade com as transformações sociais as relações pessoais também são modificadas, ou seja, são ‘psicologizadas’. Isto significa que o indivíduo também muda a forma como passa a encarar os demais membros do grupo. A imagem que ele tem dos outros se torna mais rica em nuances, mais isenta de emoções espontâneas, mais neutra de afetividade. A imagem que tem do mundo e das pessoas vai cada vez menos ser influenciada pelos desejos e se orientando mais pela ‘experiência’ ou para regularidades da realidade. Assim, o autocontrole e a observação do próximo estão entre os pré-requisitos para a preservação da posição social de cada um. A racionalização vai tornando-se cada vez mais perceptível e presente nas relações humanas, não que isto

signifique que a razão será mais utilizada que as emoções, mas sim que haverá uma presença forte da racionalização dos sentimentos, da pulsão nas relações entre as pessoas.

O que muda no curso da História são as relações mútuas, as configurações entre as pessoas e a modelação que os indivíduos sofrem através dela. Mas percebe-se que apesar das mudanças há uma regularidade na História, uma regularidade das características estruturais da existência humana que permanece constante. Assim estudar um fato isolado não faz sentido se não estiver relacionado com este movimento péripetuo e contínuo de constância. O fato histórico está dentro de um contexto móvel de mudança e ao mesmo tempo de permanência, por isso deve ser entendido como parte de um estágio.

Entendido desta forma, todo o processo civilizador ocorre em constante ligação com as lutas de diferentes estratos sociais. O que hoje parece ser harmonioso pode ser resultado de discórdia, má vontade e incompreensão de determinados grupos. Por isso, as lutas e tensões entre os homens estão no cerne do processo de mudanças da História e influenciam a direção que tomam. Este processo pode atingir maior previdência e contenção das emoções e significar vantagem sobre outro grupo, ou, o maior grau de racionalidade e inibição das paixões pode significar um efeito debilitador e prejudicial. Sendo assim Elias entende que a civilização é uma faca de dois gumes, pois

“(...) os arrancos do processo civilizador ocorrem, de modo geral, independentemente de serem agradáveis ou úteis para os grupos envolvidos. Nascem da poderosa dinâmica de atividades coletivas que se entrelaçam, cuja direção geral qualquer grupo isolado dificilmente pode mudar. Não são acessíveis à manipulação consciente ou semiconsciente ou à conversão deliberada em armas na luta social, muito menos, na verdade, do que as idéias, por exemplo.(...) traços específicos da conduta civilizada são simultaneamente um produto e uma alavanca no desenvolvimento do processo social mais amplo, no qual se formam e se transformam classes e interesses distintos. A civilização, e por conseguinte, a racionalização, por exemplo, não constituem um processo numa esfera isolada só de ‘idéias’ ou ‘pensamento’. Ela não envolve mudança só no ‘conhecimento’, transformações de ‘ideologias’, em suma, alterações no *conteúdo* da consciência, mas mudanças em toda a constituição humana, na qual as

idéias e os hábitos de pensamento são apenas um setor. (...) Para compreender mudanças desse tipo, o modelo de pensamento trazido à mente por conceitos de “superestrutura” ou “ideologia” não é suficiente.(ELIAS,1993,p.235-6)

Não são apenas as pressões econômicas, nem tampouco as políticas que constituem os principais fatores de mudança sócio-histórica, mas a pulsão, os desejos e as paixões humanas influenciam e são modeladas pelas mudanças. Assim o meio externo e interno vivem numa dialética onde um não pode existir, nem ser pensado sem o outro. A riqueza do pensamento de Elias, e sua importância para esta pesquisa, está em articular estrutura subjetiva e estrutura social para mostrar o funcionamento humano, a criação da civilização e como se dá o processo civilizatório: o homem é tanto produtor como produto do mesmo. A sua maior proeza está em mostrar como isto pode ser visto através de um mergulho no processo histórico, naquilo que ele chama de civilizar os costumes, no curso da construção do homem do presente e mostrar como as proibições, o medo e a ansiedade foram criados e transformados pela humanidade. Compreender o processo histórico, neste sentido, é necessário para compreensão de nós mesmos.

Assim os medos, as proibições e a ansiedade são inculcadas pelos adultos na criança e no adolescente. Nenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem meios de controle de comportamentos. E, mesmo instituindo meios educativos para que estas limitações possam ser apreendidas pelos mais jovens, não é possível assegurar uma coexistência humana harmoniosa e pacífica, um equilíbrio estável entre desejos de muitos e a manutenção da cooperação social, e isto se dá porque a vida social está cheia de contradições, assim como nossas condutas individuais.

Elias acredita que quando as tensões entre e dentro dos Estados forem dominadas poderemos avançar e realmente nos tornar civilizados, pois diminuindo a tensão fora, diminuiria dentro e os homens poderiam viver limitados àquelas restrições necessárias e

com alta probabilidade de prazer e baixa de medo- seja dos outros ou de si mesmo. Este seria um meio de os indivíduos alcançarem um equilíbrio ótimo, mais durável entre suas paixões imperiosas, as limitações a ele impostas e as exigências da vida social. Apesar de considerarmos a contribuição do pensamento de Elias para nosso estudo sobre as contribuições da Psicanálise para a História, neste ponto específico da conclusão de seu pensamento vimos a retomar o pensamento de Freud em que a cultura, a vida social é mal-estar e produto da dinâmica existente entre pulsão de vida e de morte. Assim, não consideramos um movimento progressivo e contínuo do civilizar os costumes, mas sim, uma construção permanente. Por isso consideramos que as instituições, nossos governos, a educação escolar, deve tomar em consideração a constituição humana, a existência do inconsciente e sua influência na vida social e repensarmos a relação do homem, enquanto sujeito-sujeitado na e pela História como produto e produtor da mesma.

A partir desta leitura pode-se compreender a História para além de relatos e narrações de fatos, mas como produto da dinâmica psíquica que co-determina a existência do sujeito; mostram que é possível considerar a História a partir dos conhecimentos acumulados pela Psicanálise. Não psicanalisar os mortos como mostra Gay, mas talvez usar da Psicanálise sobre o sujeito e tomar a História enquanto reveladora do e para o humano.

CAPÍTULO 5

Psicanálise e Educação

Pretendemos mostrar que a concepção de sujeito oferecida pela Psicanálise pode auxiliar e ampliar nosso olhar sobre a Educação. Uma primeira questão que se faz é: o que significa educar para a Psicanálise? Em que a Psicanálise pode auxiliar a compreensão do processo educativo? Quais as contribuições de Freud e da Psicanálise para compreender a Educação? O que os conhecimentos da Psicanálise podem auxiliar o professor a compreender sua prática?

Atualmente a educação escolar se apresenta perpassada por técnicas que tendem a descartar as especificidades da constituição do humano. Educar contempla formação e desenvolvimento. Por isso, o processo histórico explicita os meios pelos quais o homem produziu a cultura para civilizar-se. Este processo de passagem, de construir o outro, de formá-lo é inerente ao sujeito histórico.

Essas são algumas das questões que perpassam esta pesquisa e que procuramos descortinar algumas respostas a partir de pesquisas já realizadas por educadores e psicanalistas.

Psicanálise e educação no Brasil- percurso histórico

No início do século passado, pediatras, psiquiatras e mesmo pedagogos buscaram as contribuições da Psicanálise com vista a uma reforma da Educação brasileira. Por volta de 1920 até 1940 muito se produziu sobre Educação e Psicanálise no Brasil. Os pesquisadores desta época buscavam soluções relacionadas não só às dificuldades de aprendizagens, mas principalmente às condutas morais e comportamentais dos estudantes. Os primeiros estudos destacaram medidas profiláticas. Baseados na constatação de que havia uma instância inconsciente e determinante das atitudes humanas, seria necessário direcionar a boa educação para a formação do bom caráter. Sendo a escola o espaço em que a criança passava um bom tempo de sua vida, onde estaria em idade de formação da personalidade, seria necessário, então, dar aos professores condições para ‘educar’ essas crianças para uma sociedade mais saudável, onde as neuroses fossem amenizadas ou, dito de outra forma, que os problemas escolares e de aprendizagem gerados na dinâmica do funcionamento da escola pudessem ser eliminados. Para estes estudiosos, a escola passaria a ter uma função normatizadora e locus ideal de transformação da sociedade. Assim, a utilização da Psicanálise se dá através de aconselhamentos e orientações sendo que o objetivo primeiro é classificar, selecionar, repressar e dominar o inconsciente.

Conforme nos relata Oliveira (2003), a apropriação da Psicanálise voltada para o cuidado com crianças passou por três períodos no Brasil. O primeiro caracteriza-se pela difusão da teoria entre médicos e educadores. O segundo buscava meios, métodos e técnicas para prevenir doenças mentais e o terceiro surgiu da concepção que as

medidas profiláticas pretendidas pela Psicanálise na educação não poderiam ser alcançadas já que a origem das neuroses era de outra ordem que não a da educação, nem a da moral. A partir desta constatação, os tratamentos psicanalíticos com crianças passaram a ser realizados individualmente em clínicas de higiene mental e, logo após, em clínicas particulares. Esta última fase coincide com a formação de psicanalistas pela Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo com especialidade em psicanálise infantil, a partir dos anos 50.

A maneira como se deu a entrada e utilização da teoria psicanalítica aplicada à educação escolar deve ser examinada em conformidade com as questões sociais e os interesses em conflito (PATTO,2002). No início do século passado ainda predominavam no Brasil as ideologias profascistas que afirmavam que índios, negros e mestiços ocupavam a condição de degenerados. Como pensar o futuro desta nação de ‘degenerados’? Falava-se muito em higiene física, intelectual e moral sob o conceito de aprimoramento da raça brasileira. A obsessão higienista entendia o homem como ser mensurável e a prevenção dos desvios morais era entendida como resistência ou rebeldia. Daí ser um período da vigência de atitudes hierárquicas e coercitivas que favorecia a criação de um aparato repressivo. Conforme estas concepções vigentes, a educação se apresenta como uma das instituições sociais adequadas para este fim de prevenção. Dentro deste contexto é que a Psicanálise é recebida pela sociedade brasileira entre as décadas de 10 e 20 do século XX. Os cientistas, médicos, educadores que se apropriaram da Psicanálise para estes fins educativos não se preocuparam em compreender se a teoria freudiana era compatível com a idéia de prevenção.

O que restou deste período para o campo educativo,

“(…) Entre as práticas psicanaliticamente informadas que então se instalaram, destacou-se o psicodiagnóstico. O que restou hoje da Psicanálise no campo educativo –(…) - é uma versão vulgar, esquemática e simplificada em fórmulas presentes em interpretações de testes de personalidade e em laudos psicológicos que patologizam alunos que não correspondem às expectativas escolares de trabalho e obediência, e que reagem ao “nonsense” das relações escolares, muitas vezes demonstrando saúde mental nesta recusa.(…), na política

educacional,(...) os ensinamentos da Psicanálise acabaram ficando de fora.”(PATTO,2002,p.154)

A autora conclui seu raciocínio considerando que mesmo não muito bem compreendida pelos educadores no início do século XX, no Brasil, a Psicanálise pode ter servido como contrapeso a uma concepção biocrática da conduta humana que dominava aquele momento histórico, e pôde iluminar lugares da constituição da psique humana que permaneciam na penumbra.

A Psicanálise para a Educação

Freud já havia feito algumas referências sobre educação e psicanálise quando em *Explicações, aplicações e orientações* diz que

“ (...) a tarefa primeira da educação é que a criança aprenda a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição.(...) Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história.(...) assim, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o ponto máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios.” (FREUD,1933, p.182-3)

Ao definir a tarefa da educação em inibir, proibir e controlar os instintos da criança, Freud não perde de vista a função do educador, que seja, a de atingir seu objetivo máximo com o mínimo de danos, este deve ainda encontrar meios os mais proveitosos e menos perigosos. Nesse mesmo texto Freud adverte que para alcançar essa possibilidade é necessário considerar as diferenças individuais de cada criança, assim como as particularidades da personalidade do educador para bem cumprir seu papel.

Dada a complexidade que Freud descobriu sobre a vida mental e dos processos de constituição do sujeito e do seu mundo, ele passou a considerar o afeto como combustível da educação e da vida mental (OLIVEIRA, 2003,p.5) e a entender que a realidade humana é composta de manifestações conscientes e inconscientes, do embate entre pulsões, e que, por isso, é tão necessário a contemplação destas instâncias e destes conhecimentos para se compreender as relações que se constroem no âmbito educacional.

O desejo é ingrediente elementar da nossa constituição, ele funda a educação, pois movimenta o sujeito em direção ao conhecimento, criando paixão pelo conhecimento como também pode criar impedimentos. Tendo o desejo esta ambivalência, ele pode criar como pode destruir, aniquilar. Por isso deve ser cuidado.

“Cuidar do desejo significa cuidar da construção do sujeito do conhecimento e, por consequência, cuidar do auto - conhecimento e do conhecimento que o sujeito adquire no mundo”. (OLIVEIRA,1996, p. 28).

Neste caso então, a autora sinaliza no sentido de que o professor que tenha conhecimento sobre as instâncias que constituem a psique humana e sabedor que no espaço da escola, da sala de aula co-existem muitos elementos afetivos que sustentam as relações de ensino-aprendizagem, que sendo conhecedor da complexidade de expressões conscientes e inconscientes do sujeito, deve favorecer a possibilidade de reflexão, vivência e rechaçar a repetição alienante. Que este lugar seja ocupado pela criatividade.

Desejamos coisas que são impraticáveis, por isso o limite é importante. Se conseguirmos, como sugere Freud, o ponto ótimo entre o permitir e o reprimir, estaremos ajudando os alunos, contribuindo para sua cura. Cura aqui tem sentido daquilo que expressa o amadurecimento da vida psíquica, ou seja, viver melhor com nossos desejos, angústias, etc. Habitar melhor nossas emoções como ensina Herrmann(1991).

A educação, então, poderia ser tomada pelos educadores e pela sociedade como uma medida profilática não propriamente como já se almejou no início do século XX, mas de fato como um recurso de constituição da identidade pessoal. A Psicanálise pode auxiliar o professor no seu auto-conhecimento, sendo condição do professor conhecer mais sobre si mesmo, suas frustrações, seus limites para poder lidar com as frustrações e limites dos seus alunos. O professor deve buscar seu desenvolvimento mental enquanto educador²³.

Vale destacar ainda que na concepção freudiana o termo educação tem significado mais amplo do que o comumente usado.

“Freud define a educação como um incentivo à conquista do prazer e a sua substituição pelo princípio de realidade, refere-se a ela como *protetora* do prazer e não como sua opositora(...) é evidente que

²³ Esse cuidado com a formação do professor tem sido alvo de preocupação da Professora Dra. Maria Lucia de Oliveira que inclusive desenvolveu junto ao CEAO da FCL da UNESP Campus de Araraquara um “Projeto de Atenção ao Desenvolvimento do Educador”.

ambos- Freud e Käs- vêm a educação como um processo de limites e possibilidades e, ao mesmo tempo, criativo, concebido como obra da imaginação e do desejo – num meio de conformar o desejo”.(OLIVEIRA,2001,p.41)

O termo inclui ‘a criação’ num sentido genérico e alerta para compreendermos melhor como vem sendo utilizado o conceito atualmente já que exige-se criatividade como traço de personalidade. Buscando o sentido de criatividade dado por Oliveira(2001) podemos questionar se hoje não está sendo utilizado como sinônimo de produtividade no sentido de massificador, descartável e mutante e não como produção que expresse a superação e se caracterize por “realizações significativas, valorizadas da renovação da vida e do convívio.”(Oliveira,2001,p.42), e se neste mundo de muitas construções e renovações constantes não estamos justamente mais exibindo aquilo que nos falta.

Os questionamentos da Psicanálise à Educação referem-se ao fato desta não contemplar a afetividade e não considerar as diversas instâncias que compõe o sujeito no processo e ato educativo. Para Mrech(2005), enquanto a sociedade tem promovido uma educação com vertente clara e evidente, o saber é tecido não só do lugar do mestre, mas também do inconsciente, um lugar descentrado que conduz o sujeito antes mesmo de ser conduzido por ele. Para esta autora a Educação deve ser entendida como

“(…) Ela é uma das atividades que pertencem à ordem do incompleto. Uma profissão que nunca se fecha em si mesma. Uma profissão que se encontra sempre aberta aos laços sociais que ela estrutura por meio do ensino, da pesquisa, dos cursos de atualização, de formação, de extensão, etc.”(MRECH,2005,p.28)

Portanto, deve-se considerar que o ato educativo está constantemente fugindo por entre os dedos do educador quando este pensa em poder abarcá-los, prendê-lo, por isso a angústia que os professores sentem. Por isso também a decorrência de aparecer na Educação várias propostas normativas como os “parâmetros curriculares”, “as guias de ação”, cartilhas, etc. Para esta autora, enquanto a Educação estiver atrelada aos processos de idealização, poucas condições a Educação, o professor e a prática pedagógica terão de fazer

perguntas, se colocar dúvidas e se mostrar como lugar das incertezas. Pois nunca houve nem haverá uma prática perfeita, a Educação perfeita, o professor perfeito.

“Uma prática limitada, uma Educação limitada e um professor limitado. Uma visão da qual muitos educadores procuram se afastar para ficar com o “ideal” da Educação: o modelo ideal, o professor ideal, a escola ideal, e Educação como ideal.”(MRECH,2005,p.29)

Para Assis (2003) a não intencionalidade da Educação se dá em função da natureza intersubjetiva que comporta essa relação. Pois se educa mais pelo que se é, apesar do que se é, do que pelo que se quer, se objetiva. Portanto a maneira que o educador se coloca diante de seu educando depende da representação que tem o conhecimento para ele. E se conseguir conviver com a diversidade e divergências de idéias numa relação de reciprocidade e transformar-se, poderá pensar como um ser que é inacabado e que abre mão da própria onipotência para auxiliar o desenvolvimento do outro e fazê-lo ser pensante e independente capacitado para ocupar seu lugar na cultura podendo usufruí-la e transformá-la.

Betts(1995) dirige seu olhar para a criança e mostra como os adultos e a educação têm alimentado a expectativa de que as crianças realizem o ideal de felicidade dos adultos. Para este autor esse voto de esperança é um voto de morte dirigido à criança. Esta se torna cada vez mais o centro das atenções. Aos poucos ela vai assumindo rosto, voz e estatuto jurídico. Por outro lado, os poderes do pai vêm diminuindo e seu lugar está cada vez mais incerto, enquanto da criança espera-se cada vez mais. O autor vai analisar esta distancia entre pai e criança ao analisar filmes da ficção científica onde destaca a precariedade em que o pai aparece no discurso da ciência. Esta fala sobre um saber do real, um acúmulo de saber, tendo como ideal um saber total e a universalidade desse saber.

“O discurso científico expulsa ao sujeito de seu saber, que assim se torna universal e propõe pela via de seu saber um objeto real, cuja posse e uso conforme as prescrições pretensamente constituiria o sujeito da felicidade.”(BETTS,1995,p.60)

Como a ciência fracassa em trazer a felicidade hoje, esta será deslocada para o amanhã da infância, aí sim a criança torna-se esperança. Esperança de completude e felicidade que os pais, os adultos, fracassaram em realizar. Ou seja, quanto mais a criança é esperança do gozo de felicidade, mais é sacrificada e mortificada. Um futuro- uma educação- baseado no racional do ser, na função ideal, que não interdita o sujeito e nem o reconhece como limitado, incompleto, tende a fracassar e se auto exterminar.

Para Bacha (2005,p.118) a educação não é somente a poda de uma natureza indômita que grita para ver a luz do dia, enquanto a cultura, essencialmente repressora, insiste em calá-la. A criança da Psicanálise não se assemelha com a máscara de pureza e inocência da cultura ocidental. Para essa ciência, a criança é sempre viva com impulsos libidinais e hostis, e o infantil evoca o fantasma originário do incesto. “(...) O incesto que aqui se teme e se deseja é a volta, numa união mortal, a um ventre voraz e devorador como a Esfinge, cujo nome é “a Angustiante”.(Bacha,2005,p.118) Por este raciocínio o trabalho intelectual exige a destruição tanto da figura materna como da sedução que ela encarna quanto o encobrimento da idealização freudiana da mãe como objeto de amor para o menino. Assim,

“Conhecer é triunfar sobre a mãe devoradora. A iniciação do logos se dá por um combate violento que visa a domesticar o irracional e enterrar a potência materna. Para cruzar o limiar da razão há que se destruir o feminino.(...) Ele(Édipo) funda seu conhecimento sobre o assassinato de uma figura feminina e esse é o tema de que trata o mito edipiano. Um mito que a escola reencenará, fazendo a razão higiênica nascer dos despojos da mãe destruída.”(BACHA,2005,p.120)

Dessa forma, educar evoca sempre um choque, um conflito. Na fantasia, a Educação não se distingue da maternidade e do sacerdócio, mas formar, pensar, conhecer implicam um feminino criador, criativo, assim como a ameaça da bruxa. O professor sacerdote, pratica na sala de aula rituais purificadores, fala da imperfeição humana, repete verdades distantes que estão nos textos que tem por missão transmitir, mas é na sua identificação a Édipo que se constituirá o lugar da sua formação e formador.

“(…), identificado a Édipo, o herói do saber e criador de conhecimentos, o professor recusa sua face de Esfinge. Contudo, é a efígie da Angustiante criadora de enigmas que a interpretação psicanalítica incita-o a vislumbrar em si. Esse material altamente inflamável provoca uma catástrofe em seu narcisismo, que nada quer saber de sua face sombria. Dando lugar à vergonha e à angústia, as dores de uma formação.”(BACHA,2005,p.123)

Emir Tomazelli (1999) desenvolve pesquisa para mostrar como a dimensão do conhecimento está perpassada pelo medo, ódio, tragédia. Entendendo o conhecimento desta forma, o autor critica a *hard science* mostrando como ela é fruto do narcisismo, da mentira e como se sustenta em explicações científicas que não consideram o humano – emoção e psiquismo – no pensar e conhecer. Neste sentido, dirige-se então a elaborar um novo conceito de ciência, que seja aquela que considera o hipnótico, a telepatia, as emoções e não considere o conhecimento simplesmente como prazer somente, mas também como dor, tristeza e melancolia. A depressão (perda) é necessária ao conhecer, é um dos aspectos do conhecer.

Sobre a Educação, Tomazelli frisa em muitos momentos a necessidade de se integrar os movimentos emocionais da constituição do sujeito para a educação. A escola tem expulsado a mente do espaço do conhecer e em lugar disso impõe uma mente mecânica, submissa, esvaziada. O autor propõe uma educação inconsciente, feita no silêncio e fora do ambiente escolar, mas que principalmente esteja atenta às forças potentes primitivas que se agitam dentro da mente humana.

Critica a escola em dois sentidos. Um no sentido da escola não reconhecer a dor e a tristeza como sentimentos intrínsecos ao conhecer, por negar que o processo de conhecer envolve as partes mais íntimas e mais intensas do homem. Em outro sentido, o autor critica as instituições como estufas narcísicas, locais propícios para o crescimento e o cultivo de perversões, verdadeiros hospícios da cognição. A escola deveria ligar o homem com a cultura, mas ao contrário vem fortalecendo e favorecendo vivências narcísicas e impedoras da experiência com a verdade. Para Tomazelli este fato ocorre pela

falta de contemplação das emoções, das paixões do prazer de conhecer que inclui a tragédia igualmente.

Sendo assim, o autor realiza uma crítica à maneira como estamos nos conduzindo, ou seja, pela cegueira de nós mesmos. Cultuamos a *hard-ciência*, a instituição perfeita, a explicação sobre o que somos e nos esquecemos de que somos feitos e de aprender essa verdade. Sugere uma nova forma de aprender, uma maneira que esteja comprometida com a verdade de aceitar quem somos, o que somos e como somos, de aceitar o sonhar como condição para se aprender.

Inserir um pensar que necessite olhar para o conhecimento diferente da maneira como faz o mundo narcísico. É necessário introduzir o trágico nesse âmbito de discussão. Além disso, nos mostra como a aceitação do narcisismo em nós se dá como defesa aos processos mentais turbulentos e, assim, nos esvaziamos de humanidade e empobrecemos a cultura da qual somos criados e criadores.

Outra contribuição importante deste autor é quando sugere que a Psicanálise pode contribuir com a educação quando permite outras formas de pensar sobre o ato de educar, as concepções que envolvem esse ato, assim como os processos mentais que lhe são inerentes. Pois, a negação dos processos emocionais podem ser prejudiciais ao homem e à cultura.

“A negação de qualquer uma dessas condições emocionais próprias ao conhecimento, implica também, na deplorável manifestação de mecanismos de defesa narcísicos que atacam o compromisso do homem com a experiência da verdade. Cortado o laço com a verdade, imediatamente cortado o laço com o simbólico, com a cultura, com a beleza, e, conseqüentemente, com os pulmões da vida mental do homem, isto é, a pulsão de vida (não apartada da de morte), a psique e o sonho.”(TOMAZELLI,1999,p.163)

Por meio desses autores e de suas pesquisas mostramos o que pode vir a ser a Educação para além da ciência pedagógica e dos parâmetros educativos da sociedade ocidental racionalizadora e objetiva. A relação entre Educação e Psicanálise não se deu de forma linear e progressiva nem para Freud, nem para os primeiros psicanalistas. Há muito ainda por se fazer.

Educação e Psicanálise – contribuição aos educadores

Para Lisondo(2000), o caminho não é fazer da sala de aula um consultório clínico coletivo, e também não devemos perder de vista a função do professor que é ensinar. Talvez tomar a Psicanálise para entender um pouco mais da mente humana, auxilie a compreender a forma de funcionamento, as limitações, e, daí, o conhecimento sobre o que e como podemos ser para sermos melhores educadores. Freud disse que o pedagogo deveria entrar na alma da criança. Buscar esse caminho não perdendo de vista sua função talvez seja uma solução. Para esta autora, a Educação para ser fiel ao seu objetivo de formar deve trabalhar a interdisciplinaridade e os professores devem ter condições de se conhecerem para ajudar seu aluno e poder ler nas formas de expressão de cada um a sua história mais íntima.

“(…) Como educadores, é preciso ter ouvidos e olhos muito refinados para poder observar escutar, compreender e transformar o sofrimento emocional e mental. O educador, como agente de saúde mental, precisa saber como, quando, a quem, por que encaminhar um aluno. Este é um compromisso ético com o sofrimento humano.”(LISONDO,2003,p.70)

Lisondo (2000) ainda nos atenta para a questão dos significados mais profundos e necessários dos conteúdos escolares. Aprender os fatos históricos, as operações matemáticas, a localização dos relevos, os procedimentos das experiências química e física, não cumpre a função da Educação. Para esta autora, aprender Educação Física não está restrito somente à sua capacidade de aprender os jogos, as regras dos mesmos, a ganhar, a perder, a respeitar o adversário, a atacar e se defender, mas também é importante instrumento para se aprender sobre o seu próprio corpo, a conhecê-lo e aprender a lidar com ele, pois tudo começa no corpo. Entendido este conteúdo escolar de forma mais ampliada, a aula de Educação Física “pode ser uma aula de filosofia ao vivo, transpirada”.(Lisondo,2000,p.81) Sobre a Geografia a autora diz que “é o lugar que se refere ao corpo materno – o lugar habitado por todos nós. (...) É a procura do sentido de uma história em que se encrava o

nascimento de sua vida”.(LISONDO,2000,p.9) Nesses sentidos é que a escola deveria tomar em conta o inconsciente em consideração para ajudar na construção da identidade.

Maria Lucia Oliveira (2001a) analisa, através de um adolescente, a postura da escola e o quanto as avaliações escolares podem estar sustentadas por preconceitos. Trata-se da história de um adolescente que é considerado o melhor aluno da escola, o mais dedicado, mais disciplinado; extremamente dedicado e bem sucedido. Sua história pode ser vista sob a perspectiva do método interpretativo para ler este sujeito:

(um aluno que) “esconde” uma significativa incapacidade para o conhecimento, incapacidade essa que é essencial na representação que tem de si. (...) Ângelo representa um fracasso que a escola “não vê” e que, embora pouco difundido, não deixa de ser um desafio ao projeto educacional e à formação dos educadores. (OLIVEIRA,2001a, p.112)

A análise de relatos sobre seu comportamento em casa, na escola, no lazer, etc levaram Oliveira (2001a) à apreensão de que a personalidade de Ângelo expressa a dinâmica da neurose obsessivo-compulsiva. Como tinha horror ao conhecimento ele repetia comportamentos e informações, não se permitia pensar ou conhecer. Desconhecendo características de sua personalidade os professores o elogiavam e era considerado um modelo a seguir. Este estudo nos leva a questionar a postura valorativa de comportamentos, de produção e de conhecimento. Seja por nós professores que não temos capacidade mental de acolher as ‘falas’ de nossos alunos ou, porque não temos condições de permitir autonomia a eles. Talvez tenhamos que nos preparar mais teórica e mentalmente para acolher nossos alunos e permitir que sejam melhores que seus mestres e alcancem um amadurecimento mental e intelectual. O estudo mostra que o fracasso que a escola não vê é o do pensar, do conhecer, do tornar-se sujeito. A luta por uma aprendizagem mais expressiva e criativa para o sujeito que se traduziriam em “*amor ao conhecimento*” “talvez seja a função mais difícil, mas essencial, da experiência educativa e da escolarização”(OLIVEIRA,2000).

Para Oliveira (2003) a função do educador não se restringe somente a técnicas, mas no envolvimento que possa vir a ter com o conhecimento na relação educativa. O papel do educador é o de oferecer suporte para que os impulsos alcancem representatividade na escrita, na leitura, na criatividade e no gosto pela descoberta. A educação é formatação dos desejos, amansamento dos impulsos, humanização e criação. Ela substitui a frustração ao conformar o desejo de tudo querer.

À pergunta tão comum realizada por educadores, o que devo fazer? Junta-se outra: o que devo ser? A primeira é da ordem da técnica, da ação e não inclui o educador, a segunda alerta para o quanto o educador está envolvido no processo.

“Freud concebe a educação bem sucedida como sendo aquela que luta para dar voz aos sonhos infantis. Trata-se de uma técnica humana que assegure a permeabilidade entre realidade psíquica e realidade externa, um processo que substitua os instintos, que busque o ponto ideal que permita atingir o máximo com um mínimo de dano. A criação, num sentido genérico.”(OLIVEIRA, 2003,p.10)

Neste sentido não há pretensão de tornar-se um método de ensino embora tenha uma teoria da aprendizagem. A Psicanálise pode auxiliar os professores não só com informações sobre os conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento afetivo das crianças, mas também com informações sobre aspectos que subjazem na relação educacional. Na relação com o outro (pais e professores) as crianças aprendem mais do que nossa intenção quer ensinar. Concebida desta forma, a relação educacional não pode ser entendida a não ser no campo da intersubjetividade. O reconhecimento da intersubjetividade pode transformar as demandas dos recursos técnicos na busca de informações para o autoconhecimento. Conhecendo sobre seus desejos poderá o educador guardar e fazer ver o desejo de conhecer do outro, podendo ser capaz de acolher, de pensar, de promover transformações, simbolizar e sonhar, dando sustentação ao processo civilizatório. (OLIVEIRA,2003).

A Psicanálise recusa-se à tarefa de prometer prazer e empenha-se em permitir que o que faz o homem sofrer mostre sua face, presentifique-se na experiência

humana para que possa ser tratado e cuidado e não apenas excluído da consciência pelo recalque. Dentre as várias terapêuticas criadas na atualidade, a Educação pode ser uma delas.(OLIVEIRA, 1996)

Com o desenvolvimento da pesquisa freudiana, a educação deve ser entendida como reconhecimento dos desejos. Isto significa dizer que a meta da educação seria fazer a criança considerar a realidade externa, material e social, assim como também a realidade psíquica, a realidade do desejo. O fim da educação seria o de assegurar o domínio do princípio de prazer pelo princípio de realidade. Para que esse princípio se realize é necessário um meio de ação chamado amor. (BACHA,1996)

“O amor é um dos principais motores da educação. Esta consistiria em ensinar a criança a dominar o princípio de prazer e substituí-lo pelo princípio de realidade, quer dizer, a tolerar o desprazer da renúncia às satisfações pulsionais imediatas, em função desse outro prazer, que é o amor (uma satisfação de ordem sexual) .(BACHA,1996,p.67)

Conforme este raciocínio o educador não é aquele que só reprime, que força o abandono do princípio de prazer, mas que também propõe um modelo à criança que com ele se identificará. Para conservar o amor do adulto a criança se identifica ao Ideal-do-eu proposto por ele adulto. Desta forma, o processo educacional repousa sobre essa relação imaginária. Através deste processo o adulto e a escola introduzem o desejo na psique da criança, ou seja, através da ação do inconsciente dos pais sobre o psiquismo infantil. O instrumento que promove a introdução de elementos da cultura no indivíduo é a sedução, entendida não como estupro, mas como introdução do desejo. Entendida desta forma,

“(...) a Escola, com suas prescrições normativas (de comportamentos, sentimentos, pensamentos, conhecimentos), desmantelaria o Eu e o remontaria, invadindo seus limites narcísicos e convidando-o, incitando-o, seduzindo-o, enfim, a entrar e re-entrar nos vários espelhos que, através dela, a Cultura lhe propõe.”(BACHA,1996,p.144)

É bom que se entenda que por esta teoria da sedução não é o professor que seduz a criança, mas sim a paixão deste pelo seu objeto (de conhecimento, ofício, arte ou técnica), que provoca efeitos sedutores.

Da Psicanálise depreende-se ainda que o professor não espere de todos seus alunos a mesma fome. Há que se renunciar a seus desejos de onipotência que incluem a idealização que levaria o professor a exigir de todos um máximo interesse. Bacha ressalta que o professor deve oferecer a seus alunos uma festa de Babette mesmo sabendo que alguns preferiam um cachorro quente da carrocinha da esquina, deve fazer deste momento uma oportunidade para reflexão: cuidar-se para não se voltar com mágoa, autoritarismo, indiferença ou uma outra posição extrema para o aluno.

O professor estaria posto numa posição de mercador, tanto de raridade como de quinquilharias. Por isso a concepção de que o conhecimento estaria prestes a formar cientistas, a provocar imensas e bem-vindas transformações sociais é muito questionável. O que é certo é que os conhecimentos transmitidos pela instituição escolar têm a sua importância na constelação psíquica do sujeito. Com isso entende-se que nem tudo que é ensinado é aprendido e exerce determinada função, mas que aprender significa também incorporar algo de estranho, e triturá-lo para decompor em elementos assimiláveis e metabolizá-lo, retendo o valioso e expulsando o desprezível. Daí se conclui que nada pode ser colocado dentro sem ser afetado pelo sinal da pulsão. Colocar dentro e desejar são a mesma coisa. Só pode ser pensado aquilo que é desejado. Assim Bacha enfatiza que

“Bons” conhecimentos permitem à criança “costurar” ou “abotoar” com eles sua história e fazer, senão uma bela, pelo menos uma confortável roupa, e não uma camisa-de-força adaptativa. Longe de negarem as marcas da identidade do sujeito, e que incluem os afetos e interesses pessoais, oferecem-se, ao contrário, como ocasião para sua elaboração. Os conhecimentos são “bons” quando permitem ao sujeito atar e reatar os laços consigo lá onde eles se romperam, rompendo-o em tantos pedaços quantos podem ser capazes a fragmentação pulsional(...) Os conhecimentos são bons quando vão de encontro ou ao encontro, isto é, quando *reconhecem* as marcas que

identificam a criança às quais prestam sua colaboração.(BACHA,1996,p.162)

Os conhecimentos, vistos desta forma, podem servir para ajudar o sujeito a elaborar seu antagonismo com a cultura. Se a inserção do sujeito na cultura provoca sacrifício pessoal, frustra, gera rancor, assim como a entrada na escola pode ser uma relação traumática, é também a escola que pode ou não usar dos conhecimentos e da atividade intelectual para oferecer uma via para o exercício da agressividade e desafio para os limites.

Uma outra autora que contribui para a relação Educação e Psicanálise é a professora Leda Barone que constata a distância que os psicanalistas tem vivido da Educação. Reconhecendo a distância existente entre estudos sobre desejo e cognição, e, analisando casos da clínica psicopedagógica na qual atuou, Barone entende que muitas vezes para os casos de dificuldade da aprendizagem a análise clássica e a interpretação tão somente não bastam. Por isso, a autora busca contribuições de Sandor Ferenczi para mostrar como o encontro do adulto com a criança assume a dimensão do trauma, uma vez que essa relação é marcada por uma assimetria entre os pares. A equação entre os pares, filhos-pais, paciente-analista e alunos-professores é sempre assimétrica entre os membros do par já que se referem a uma relação entre duas pessoas, as quais existe uma diferença no tocante a quantidade de experiência, no grau de integração egóica e no tipo de linguagem. Como os limites entre estes membros não são claros nem fixos, os efeitos desta relação podem ser negativos ou positivos, em grande parte desconhecidos e tremendamente complexos, abrindo espaço para a dimensão do trauma.

Não é qualquer acontecimento que se configura como trauma, mas somente aqueles em que a criança já estabeleceu uma relação de confiança com o adulto que lhe infringe o dano. Este pode tornar-se patogênico se o adulto desmenti-lo. Esses traumas serão revividos na relação professor-aluno através da transferência, por isso é necessário ao

professor um conhecimento íntimo de seus desejos e integração egóica para que possa agir com a criança com empatia.

Sobre a atuação dos adultos para com as crianças, o próprio Ferenczi sugere:

“Os pais e os adultos deveriam aprender a reconhecer, como nós analistas, por trás do amor de transferência, submissão ou adoração de nossos filhos, pacientes e alunos o desejo nostálgico de libertação desse amor opressivo”(FERENCZI,1933,p.104)

Apesar de ter como base uma relação de desigualdade, seus limites não são rígidos e poderia o professor-adulto ouvir a criança para ajudar-lhe a soltar a língua e aprender junto com ela (FERENCZI,1933).

Freud julgava necessário que o professor tivesse conhecimento de si para que pudesse exercer melhor sua função.

(...) para que, ao perceber-se, não se identifique ao saber, mas se posicione como mediador entre a criança e as produções culturais. Caso contrário, ele vai confundir-se com o saber que porta e tornar-se autoritário, não aceitando a forma de ver de seus alunos quando diferentes das suas.(BARONE, 1995,p.62)

Se o professor pudesse lidar com a transferência do aluno sem perder de vista sua função de professor, possivelmente ele ajudaria seus alunos a se libertar de seu modelo e atingir uma autonomia.

Kupfer (1990) considera que embora haja transferência de um aluno para seu professor, este não pode agir como um analista que busca através da transferência acesso ao saber inconsciente do seu aluno, pois seu papel não é o de analista, mas sim de professor e sua função é de ensinar e fazer aprender. Não poderia ser analista até porque seus alunos não lhe pedem isso. Daí que os papéis não podem se confundir.

Para essa autora, o professor comparece na relação como analisando, e é assim que permite o aparecimento de uma aprendizagem autêntica. O professor buscou ocupar seu lugar porque também desejou saber. Essa busca prossegue no ato de transmitir, pois o ensinar contempla um aprender ativo. Ao falar, o professor busca respostas para suas próprias perguntas, supostas no lugar dos seus alunos, ou seja, ele ocupa o lugar do outro no discurso em posição de sujeito que nada sabe sobre aquilo que diz. “(...) E pelo fato de estar o outro em lugar de agente, é possível também que esse falante venha a conjugar essa escuta com a sua própria verdade.”(KUPFER,1990,p.190)

Na exposição que faz de seu conteúdo não é o saber que se expõe, mas o próprio sujeito. Mostra ao aluno a relação que mantém com seu saber e verdade, mostra a paixão de ensinar, na medida em que se apresenta como implicado com aquilo que faz e ensina até o último fio de cabelo. O aluno percebe que o professor sabe, se apaixona por ele e fascina-se porque pode se identificar com seu professor. Coloca este no lugar de seu Ideal-do-eu e pela via da identificação, o professor é colocado como modelo que sustenta a relação pedagógica. Ao mostrar sua paixão pode despertar em seus alunos

“(...) o desejo de ir em busca do mesmo objeto tão amado pelo professor – neste caso estarão identificando-se com o objeto de desejo do professor, e passarão a gostar, por exemplo, de Geografia. Ou talvez a identificação seja aquela que se dá ao nível dos traços que o professor exhibe, em sua especial relação com seu desejo e saber inconscientes. Esse traço pode bem ser, por exemplo, um especial tratamento dado aos saberes constituídos, ou mesmo um modo de raciocinar e de organizar o saber.”(KUPFER,1990,p.194)

Esse lugar de Ideal-do-eu que o aluno coloca seu professor deverá em algum momento ser desocupado quando o aluno também assumir o lugar de analisando diante de seu discurso. Assim será relançada a dialética entre saber e verdade inconsciente. Aí talvez possa se dizer que o aluno aprendeu com seu professor. Por isso para Kupfer não pode, o

professor, desejar motivar seu aluno a partir de condições exteriores ao processo de aprendizagem.

“(…)Querer monta-la, ou seja, desejar motivar um aluno, é empresa fadada ao fracasso, tanto quanto é empresa falida querer produzir um lapso, uma formação inconsciente, um sonho.”(Kupfer,1990:195)

Então fica a questão: para que serve aprender sobre a estrutura da aprendizagem se não se pode montá-la através de métodos e técnicas? Para Kupfer, a resposta está em que o professor possa ocupar, no mínimo, uma posição de humildade; possa se libertar das amarras normatizantes e homogeneizadoras da Pedagogia; pode levá-lo a perseguir o desejo que o levou a ensinar e aprender; pode ainda não se angustiar tanto ao não ver seus alunos ocuparem os níveis postos de antemão para sua aprendizagem. O professor nada pode saber sobre o desejo de seu aluno a não ser que ele está em curso, que não pode desviá-lo, nem criá-lo, nem motivá-lo a desejar saber.

“(…) Ele poderá induzi-lo a fixar conteúdos, a decorar regras e fórmulas, mas a aprendizagem só será realmente significativa pra um aluno quando este tiver sido impulsionado por seu desejo inconsciente. (...), o professor(...), não pode , com seu saber, fazer com que seu aluno aceda à verdade inconsciente que lhe é própria.”(Kupfer,1990,p.197)

Entendida dessa forma, a relação do aluno com seu professor, este pode criar condições para que o aluno caminhe em busca do objeto perdido do desejo; pode ajudá-lo a escolher uma via mais propícia a este encontro; pode ficar atento ao surgimento dessa via. Se num primeiro momento o aluno persegue o desejo de seu professor é porque precisa criar condições para dar início aos movimentos que resultarão em seu próprio desejo para tomar as rédeas de sua busca pelo conhecimento.

O trabalho de Maria Cecília Pereira da Silva (1994) mostra como os elementos inconscientes se revelam no processo formativo de maneira ‘desconhecida’ e desviada de seu fim. A autora investiga a representação dos desejos do homem pela atividade

formativa. Busca desvelar o que caracteriza e mobiliza as pessoas que tem entusiasmo para formar, que tem a capacidade para transmitir conhecimento, para a formação, buscando o que está por trás da “paixão de formar”. Utilizando-se de um método interdisciplinar onde a Sociologia, a Psicanálise e a Filosofia dialogam sobre as concepções de paixão e formação, a autora infere que formação é um ato social (Sociologia) e que envolve questões políticas, sociais, religiosas e psicológicas. Mas, é neste último âmbito que desenvolve suas idéias. A formação é atravessada por várias forças que permeiam esta ação. Forças opostas de amor e ódio, vida e morte.

“No que se refere à relação formativa, no professor e no aluno afloram sentimentos de amor e ódio, desejos contra as angústias e tendências destrutivas, há uma paixão que os anima. A paixão de formar é mobilizada por uma violência fundamental, em que há uma luta permanente entre as pulsões de vida e as pulsões destrutivas, atravessando, organizando, estabilizando as fantasias de base da formação.” (SILVA,2003,p.98)

Pode-se pensar que há uma pulsão para formar nos seres humanos, que permitam que eles venham a ser sujeitos sociais. Esta pulsão para formar é conflitiva, ela contém em si mesma uma violência, uma pulsão de destruir, de deformar. Estes aspectos são considerados necessários para que ocorra a formação, para que o aluno se desenvolva. A paixão do professor em formar seus alunos assegura, dá suporte, para a transmissão e o desenvolvimento da vida contra as forças da destruição e da morte. Estas também presentes no projeto de formação. Para assegurar que este projeto seja promissor e triunfe sobre a pulsão de morte, se instala um processo de angústia capaz de ser vivido através da fantasia. A fantasia de formar é a luta contra as angústias e as tendências destrutivas, ou seja, na sua forma mais pura, “ela é uma fantasia de onipotência e de imortalidade, na sua outra face encontramos a destruição, a angústia e a culpa.”(SILVA,2003,p.99).

A atividade formadora supõe, desta maneira, recursos para a manutenção da vida. Ela deve seguir o movimento do desejo do homem. Sendo o homem um ser desejante este mobiliza a paixão e o sentimento de risco da formação. É verdade que na

sociedade atual a formação tem se reduzido a uma técnica pura de economia de risco, o que tende a tornar racional a paixão. A formação perderá, então, a origem própria de seu interesse pelo homem.

Desconsiderar estas relações que nos impõe sobre a forma de pensar, de conhecer, de formar e desenvolver o outro, promove o desconhecimento de nós mesmos, a não sabedoria, a falta de prazer pelo conhecer sobre nós mesmos. Um professor que consiga promover um encontro com seus alunos, que tenha valor terapêutico no sentido de que podemos ter a convicção de que não se é mais o mesmo, está favorecendo que se revele um *rostro*, ou seja, aquilo pelo qual nos reconhecemos e nos sentimos reconhecidos. Um rosto não é dado de graça, ele é construído pouco a pouco, guardando feições de sua história de vida. O rosto tem uma certa consistência, pois é a partir dele que nos diferenciamos do outro. Assim o homem se faz homem através do contato que mantém com um outro. Se o professor puder ver o cidadão implicado na construção de sua identidade e realidade e ajudar-lhe com uma parte de sua alma emprestada empatizar com o sofrimento do outro e, ao mesmo tempo, com a outra parte auxiliá-lo para pensar e agir, pode contribuir para a sua formação. Adquirir um rosto significa sair do contágio com o grupo e poder se diferenciar, ou melhor, “reconhecer-se habitado pela história humana”.(SILVA,2003,p.170 apud HERRMANN,1992,p.91)

Desta forma a Psicanálise não pretende contribuir com a Educação tornando os professores analistas de seus alunos, interpretando suas falas e ações, mas sim como capazes de se posicionar no lugar do outro, numa posição que ocupe distância e aproximação ao mesmo tempo e, assim, capazes de emprestar parte da sua alma para compreender seu aluno e os seus sofrimentos, e, daí, poder pensar e agir sobre o mesmo. Esta ação não se dá sobre o cuidado individual de cada um, mas através do conteúdo escolar, seu objeto de conhecimento. Através deste e em condições de realizar esta passagem, transmissão, incorporação, despedaçamento do seu conteúdo, pode o professor introduzir seu aluno na

cultura humana (*Bildung*). Neste sentido é que o ensino de história é objeto de conhecimento apresentado para o sujeito como modelo da forma como a humanidade se construiu. O professor pode juntamente com seu aluno se apropriar do conhecimento inerente ao seu conteúdo de modo a permitir que em cada um dos adolescentes se revele com um rosto próprio para que possam, no grupo, ver-se diferenciados do todo.

PARTE III

Sobre História

“Mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.”

(Guimarães Rosa)

CAPÍTULO 6

Em que medida e de que maneira a História pode servir ao sujeito - sua formação e seu desenvolvimento? Para desenvolver essa questão, nesse capítulo, buscaremos historiar a História e o ensino de história como forma de compreender o sentido da disciplina e resgatar seu sentido para a Educação.

Nas comunidades sem escrita os mais velhos são os guardiões da história do grupo. A história é ensinada pelos mais velhos. Estes conhecem a história de seu povo e têm a responsabilidade de ensiná-la aos mais jovens para que estes, inseridos na sua cultura, possam sentir-se parte do grupo. Saber história era fundamental para participar, interferir, modificar um grupo. Supomos que saber de si mesmo e dos outros do grupo é, ainda hoje, condição *sine qua non* para realmente fazer parte de uma comunidade.

É com esse intuito que se ensina História? O objetivo é que todos saibam da sua história, da história da sua comunidade, para que possam agir, fazer parte, inserir-se, integrar-se de fato. Ensinar história conforme esta concepção deve significar construção contínua sobre o conhecimento histórico e para o auto-conhecimento?

Os fatos da história, aqueles feitos pelos homens em determinadas épocas, já estão escritos nos livros. Ensinar aos alunos o significado deles é mais que ensiná-los somente uma seqüência de datas. Atribuir significado aos fatos realizados por homens em outras épocas é uma das funções do professor de história. Aprender fatos, um bom leitor poderia fazê-lo em sua casa. Discutir os significados das guerras, das conquistas, dos impérios e dos seus imperadores é mais que saber as datas e os fatos que as correspondem. A partir das leituras realizadas da obra de Lisondo (2000), que o significado de aprender história está para além dos fatos, temas e períodos que preenchem os conteúdos desta disciplina. Lisondo (2000) dá significados para os conteúdos escolares além daquilo que está proposto pela Pedagogia e Políticas Educacionais. Ao comentar sobre duas disciplinas escolares, ela

considera que a “(...) Geografia é o lugar que se refere ao corpo materno – o lugar habitado por todos nós”(LISONDO,2000, p.9), e sobre a Educação Física, diz o seguinte:

“(...) Tudo começa no corpo, para Freud o ego é antes de mais nada um ego corporal. Então a possibilidade do aluno poder conhecer e lidar com o próprio corpo é fundamental,(...). A postura como condição para a dignidade, a força, a permissão para o movimento, para a investigação do mundo. Eu não estou preocupada com a força muscular,com o tônus. Eu estou preocupada na estruturação do ser, da mente porque este é meu ângulo.”(LISONDO,2000,p.80-81)

Buscando elementos da História que possam confirmar essa suposição, pretendemos, nesta parte do trabalho, perseguir um percurso sobre os significados da História para diferentes épocas, do significado da criação da ciência histórica, das especificidades do ensino de história no Brasil a partir do século XIX e, por último, apresentamos a concepção de História, a questão da identidade no ensino de história, e a função do professor como concebida nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, documento de referência para historiadores que atuam na área educacional.

Em Busca de um Conceito

O homem sente necessidade de pesquisar, estudar, buscar teorias e significados ditos científicos para aquilo que ele mesmo cria e faz. Nesse sentido, a História é feita pelos homens e a existência desta faz os homens. Estes por sua vez criam uma ciência para explicar sua origem, os motivos e razões da sua existência. Daí a História ser uma ciência humana.

Por isso, é necessário explicar essa História para o leitor. Mostrar por que é que essa ciência diz tanto sobre o processo de construção da humanidade e de humanização do homem.

Como se refere a uma construção, o termo comporta uma diversidade de significados. Segundo Cardoso (1984) há vários significados para o termo História. Dentre muitos o autor seleciona três que considera mais básicos: 1. diz respeito aos fatos e processos sociais ocorridos em determinado tempo e espaço; 2. uma disciplina cujo objeto é o anterior e os especialistas são os historiadores que se ocupam; 3. o conjunto das obras dos especialistas.

A palavra história é ambígua e, talvez por isto, a própria ciência tenha se tornado também! A palavra ‘história’ vem do grego antigo *historie*, em dialeto jônico. Esta forma deriva da raiz indo-européia *wid-,weid*, ‘ver’. Daí o sânscrito *vettas* ‘testemunha’ e o grego *histor* ‘testemunha no sentido daquele que ‘vê’.

“Esta concepção da visão como fonte essencial de conhecimento levamos à idéia que *histor* ‘aquele que ‘vê’ é também aquele que sabe; *historien* em grego antigo é ‘procurar saber’, informar-se’. *Historie* significa pois ‘procurar’. É este o sentido da palavra em Heródoto, no início das suas *Histórias*, que são “investigações”, “procuras”.(...) Ver, *logo* saber, é um primeiro problema.”(LE GOFF,1990,p.17)

Nas línguas românicas história exprime três conceitos diferentes: 1. esta ‘procura’ das ações realizadas pelos homens que se esforça por constituir a ciência histórica; 2. o objeto de procura é o que os homens realizaram; 3. o sentido de narração. Diante da

ambigüidade e amplitude do conceito, das relações que a História estabelece entre presente e passado, com as filosofias da história com os usos que realiza da memória, Le Goff (1990) acaba por considerar que há pelo menos duas histórias.

“(…) A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *mass media*, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. Mas estará o historiador imunizado contra uma doença senão do passado, pelo menos do presente, e, talvez, uma imagem inconsciente de um futuro sonhado?(LE GOFF,1990,p.29)

Qual seria então a função do historiador e do professor de história?

Qual seria a medida ótima entre o vivido e o cientificizado? Qual a medida entre passado e presente?

Em seu livro “História e Memória”, Jacques Le Goff(1990) diz que hoje é possível colocar seis tipos de problemas para o conceito História:

“1. Que relações existem entre a história vivida, a história ‘natural’, senão ‘objetiva’, das sociedades humanas, e o esforço científico para descrever, pensar e explicar esta evolução, a ciência histórica? (...) 2. Que relações tem a história com o tempo, com a duração, tanto com o tempo ‘natural’ e cíclico do clima e das estações quanto com o tempo vivido e naturalmente registrado dos indivíduos e das sociedades?(...)3. A dialética da história parece resumir-se numa oposição – ou num diálogo – passado/presente (e/ou passado/presente). Em geral, esta oposição não é neutra mas subentende, ou exprime, um sistema de atribuição de valores, como por exemplo nos pares antigo/moderno, progresso/reação.(...) 4. A história é incapaz de prever e de predizer o futuro. (...) 5. Em contato com outras ciências sociais, o historiador tende hoje a distinguir diferentes durações históricas. Existe um renascer do interesse pelo evento, embora seduza mais a perspectiva de longa duração.(...) 6. A idéia da história como história do homem foi substituída pela idéia de história como história dos homens em sociedade. Mas será que existe, se é que pode existir, somente uma história do homem?” (LE GOFF, 1990,p.7-8)

Conforme os escritos de Le Goff, a história abriu-se para várias e diferentes vertentes, abordagens de estudos e interpretações. Isso mostra a amplitude desta ciência. Por outro lado, apresenta-se como uma ciência em que se estendeu tanto de sentidos

que agora busca sua identidade nesta multiplicidade de possibilidades. Vive o paradoxo da sua cientificidade, sob diversas formas se torna popular nas sociedades ocidentais, as nações do Terceiro Mundo procuram dotar-se de uma história e talvez até possam criar tipos de histórias diferentes do modelo ocidental, ou seja, quando tornou-se um elemento essencial da necessidade de identidade individual e coletiva ela vive uma crise: “(...) no diálogo com as outras ciências sociais, no alargamento considerável de seus problemas, métodos, objetos, ela pergunta se não começa a perder-se.(LE GOFF,1990,p.16)

Apesar de toda polêmica em torno do significado e origem do termo história, tradicionalmente a utilizamos no sentido da origem grega que significa investigação, informação. Com este significado, a história deve ter surgido no século VI antes de Cristo na região mediterrânea, ou seja, nas regiões do Oriente próximo, da costa norte-africana e da Europa Ocidental. Mas, antes dos homens usarem esse termo para designar uma explicação de algo vivido, outros homens criaram o mito na tentativa de ter uma explicação sobre sua origem e vida. Isso mostra que os homens sempre sentiram necessidade de explicar para si próprios sua origem. (BORGES,1983)

Construção Científica da História

O mito é próprio nas sociedades de tradição oral. Dentre os conhecimentos práticos transmitidos oralmente incluem-se explicações mágicas e religiosas da realidade. Para os povos que o aceitam ele passa a ser uma verdade. Neles, os homens aparecem como seres passivos e os personagens são sobrenaturais. Os mitos se referem a um pseudotempo e não a um tempo real. Daí o mito mostrar um eterno retorno, a repetição infinita: é um tempo circular e não linear. É visto como modelo, um exemplo para as outras realidades, sempre aplicado a situações concretas, e vistos como exemplos da situação criadora. Nas sociedades egípcia e mesopotâmica, o mito explica a origem do grupo e o governante representa um deus que os originou. Na Grécia, o mito terá uma conotação diferente, pois aparece no poema de Homero, a *Ilíada*, onde apresenta em uma das partes uma explicação divina para a origem da Europa e sua posterior relação com a Fenícia.

Quando a História começa a ser escrita e mistura elementos da tradição mítica para explicar fatos, a seqüência dos acontecimentos, a identidade de um povo, ela encontra resistências. Sócrates é um dos que lamentam a expansão da leitura e da escrita como processos que auxiliariam no esmorecimento da memória e suas faculdades críticas. Assim também Heródoto se preocupa em registrar os feitos na guerra entre gregos e bárbaros com medo que se apagassem da memória. Centrado no mundo da ação há pouca ênfase na relação entre universo e humanidade. Hecateu de Mileto chega até mesmo a expressar o quanto de ridículo havia nas histórias gregas e que as mesmas deveriam ser repensadas e discutidas. A história escrita, implica uma desconfiança para com a memória e a oralidade, ao mesmo tempo em que privilegiará uma elite alfabetizada.

“(...)este processo de separação do mito e do fato concreto é semelhante àquele ocorrido no âmbito da passagem do pensamento mítico à razão e à construção da pessoa, como analisa Jean Pierre

Vernant em *Mito e pensamento entre os gregos*.(QUEIROZ; IOKOI,2003,p.15)

Com o desenvolvimento da humanidade, o mito não vai desaparecer, mas vai existir conjuntamente com outras formas de explicação, como a História. A História como forma de explicação nasce unida à filosofia, no sentido que esta vai tratar dos conhecimentos em geral.(BORGES,1980) Na Grécia com Heródoto a palavra vai adquirir o sentido de investigação, pesquisa. Esses primeiros historiadores vão fazer indagações entre seus contemporâneos, pois escrever a história para eles é anexar a essa escrita tradições orais e registros escritos. Querem conhecer a origem das organizações e as transformações que sofrem. A preocupação está em entender um momento histórico concreto, presente ou proximamente passado.

A explicação não é mais atribuída à causas sobre-humanas. Examinam-se os fatores humanos e a preocupação explícita é com a verdade. A história é vista como mestra da vida, levando os homens a compreenderem o seu destino. Apesar dos esforços dos historiadores gregos essa propensão à verdade não é o que vai prevalecer na escrita histórica. Uma História ainda sem muita definição, ela oscila entre estória e história. “(...) O modelo épico ainda se encontra na base da narrativa e o historiador ainda não existe como profissão.”(QUEIROZ; IOLOI,2003,p.19)

Apesar de não ser o primeiro e nem o único, o título de ‘pai da história’ dado a Heródoto pelo republicano Cícero é o que permaneceu como o originário, uma espécie de raiz da árvore genealógica fantasmagórica dos historiadores. Pouco se sabe sobre sua pessoa. Viveu numa época atormentada entre o fim das guerras médicas e o início da guerra do Peloponeso, trabalhou com material diverso e enorme, fez da Grécia o centro do mundo, foi tolerante com as diferenças, e apesar da vontade dos poderosos aparecer em seus textos como determinante de uma engrenagem histórica, o Destino prevalece sobre tudo e todos.

Embora tenha essa representação de ‘pai da história’, Heródoto deixou sucessores e outras perspectivas foram imprimidas na escrita da História. Tucídides, tradicionalmente considerado seu sucessor, descarta a idéia de destino e que a História tenha um curso a ser seguido. Considera que os fatos ocorrem pelos interesses e paixões humanas, que a moral guia a vida privada e não dos Estados. Acredita que a natureza humana é imutável e, por isso a História tende a se repetir, assim a natureza humana molda a História mas esta não pode afetar a natureza humana. Xenofonte prossegue com a idéia de uma História do presente, no entanto, considera que os deuses tem enorme papel a desempenhar no desenrolar dos acontecimentos. Para Políbio a História tem papel utilitário, deve ser universal, fundamentada nas experiências política e militar, lastreada pela geografia e iluminada pela filosofia. Já Plutarco não se considera historiador. Analisa a psicologia humana, elabora uma história em torno de personalidades e subsidia o individualismo e a heroicidade presentes na historiografia política. Por esses exemplos já é possível ter um idéia dos vários caminhos que seguiram a História em seu primórdio. Para as autoras a História da Antiguidade não se constitui como um gênero elaborado para ser ouvido, como a poesia, obras teatrais, oratória. Os historiadores dessa época não formavam um grupo profissional e nem mesmo um grupo distinto dentro da sociedade. A História se configura como atividade marginal e complementar à vida das pessoas, além do que não havia uma distinção clara e universal entre a história e a ficção. Fica uma questão

“(…), a de compreender o porquê da existência da história em sociedades onde ela não fazia parte da educação formal e onde a religião, a filosofia e os costumes determinavam a conduta dos homens.”(QUEIROZ; IOKOI,2003,p.39)

Com a decadência da Antiga Grécia e ascensão de Roma, surge e se difunde dentro do império romano, a religião judaico-cristã que vai fundamentar e justificar a História daqueles que viveram após a desestruturação do império romano. Assim, surge uma nova História de um novo historiador.

O cristianismo é uma religião eminentemente histórica, assim será a História um elemento primordial na composição da identidade do homem cristão. Não prega uma cosmovisão atemporal, mas sim uma concepção que aceita um tempo linear, que se ordena em função de uma intervenção divina na história. A História escrita nesse período não apresenta o mesmo rigor crítico de investigação que apresentava entre os gregos, nem a mesma procura de compreensão e explicação. É um período em que se vê associada à predominância da fé.

“(…) A verdade do passado terá fins utilitários, variados, como o de legitimar o poder, numa seqüência infinita, de Deus até o mais obscuro dos príncipes. A verdade da história poderá ser utilizada no momento de decisões, da tomada de atitudes políticas. As teorias do poder divino do papa e do imperador documentam-se nos exemplos da história, no poder exercido por Melchisedec ou no procedimento da passagem do poder de Cristo para S. Pedro”.(QUEIROZ; IOKOI,2003,p.42)

Assim, os historiadores dessa época procuram escrever a História de uma maneira mais definida. Apesar de a História ter grande importância para a consciência cristã, surge um tipo de historiador que ao receber um soldo escreve genealogias para a aristocracia. A partir do século XIV, com a Guerra dos Cem Anos, surgirá material para uma história nacional e política. Ao final desse período a escrita da História ainda é trabalho paralelo a outros e não se pode dizer que os historiadores têm um lugar preeminente, mas a produção desenvolvida pelos mesmos tem valor inimaginável para os historiadores do século XX.

Com o tempo e aos poucos, com melhor conhecimento do planeta, as navegações marítimas e a descoberta de um Novo Mundo, essa forma de entender a História vai sendo substituída. Há uma renovação da visão do mundo como um todo e a História acaba refletindo essas alterações: ao viver sua história os homens passam a entendê-la e escrevê-la sob outros paradigmas, com outros objetivos e fins.

Um outro mundo se estende a frente dos homens. O humanismo procura focalizar o homem no centro do universo. Aos poucos se abandona a visão religiosa da história e se elabora uma explicação racional. Mas é importante dizer que a providência divina não se aposentará. A questão da fatalidade terá outros nomes - fortuna, acaso, sorte. Caem por terra temas intocáveis e verdades consagradas passam a ser discutidas ou desmentidas.

No século XVII, o interesse do classicismo pelo permanente e o universal faz com que a História seja vista como o domínio do contingente e do particular.

“(...) Descartes (1596-1650) despreza a história em nome da metafísica e da física. O espírito científico prevalece sobre a erudição – sob seu signo era vista a história. Segundo Pascal (1623-1662) a história seria incapaz de qualquer progresso por ser um conhecimento livresco, dependente da memória;(...)”.(QUEIROZ;IOKOI,2003,p.69)

Com a desestruturação do feudalismo e ascensão da ordem burguesa surge o Iluminismo que procura mostrar a História como sendo o desenvolvimento linear progressivo e ininterrupto da razão humana. Voltaire, Kant e Condorcet, por exemplo, acreditavam num progresso da humanidade em direção a um ideal.

No século XIX, os conflitos nacionais vão estimular o interesse pelo estudo de sua história nacional. Dessa forma, o historiador volta ao passado procurando caracterizar o espírito de cada povo; esse espírito é que explica para eles sua situação e sua maneira de ser. Para isso era preciso levantarem-se os fatos ‘como eles realmente se passaram’- ciência positivista. Nesse período cabe à história um levantamento ‘científico’ dos fatos, sem procurar interpretá-los, deixando à sociologia sua interpretação. Os documentos históricos falam por si só, daí uma preocupação do pesquisador manter certa neutralidade na sua relação com o objeto da sua pesquisa para que não viesse a interferir nos resultados. Deve-se lembrar também que o documento histórico para pesquisa era, nesta época, basicamente os escritos, logo restringiam-se os temas de pesquisa às grandes instituições como o Estado e a Igreja.

A partir do século XIX algumas teorias serão criadas para interpretar os fatos humanos e, através destas interpretações, entender quem é o homem, como se organiza, como pensa, o que realiza, como 'evolui'. Hegel é o filósofo desse século que vai estabelecer uma nova atitude filosófica diante do conhecimento. Ele propõe a superação do racionalismo que endeusa a razão, como a verdade absoluta, e mostra que o conhecimento não é absoluto, mas se constitui como um movimento, o movimento dos contrários (lei da dialética: tese, antítese e síntese). O século XIX é o século da História e do historiador.

“(...) A história deixa de ser assimilada à erudição, ao antiquarismo e passa a desempenhar um importante papel na educação e no cotidiano das pessoas. Tudo se historiza, o historiador se profissionaliza e passa a encarnar a consciência da nação. De matéria secundária, apêndice do conhecimento humano, transforma-se num mecanismo imprescindível para a compreensão do mundo e dos homens. Esta mudança radical liga-se profundamente ao próprio momento histórico da Europa. Seu fundamento é a Revolução Francesa.”(QUEIROZ; IOKOI,2003,p.72)

Grande parte dessa mudança: ampla aceitação da História pelo grande público, valor primordial da escolaridade da disciplina e mudança de enfoque da história será empreendida pelos românticos. Os historiadores românticos serão liberais e terão por missão legitimar o valor e poder da classe detentora do poder, a burguesia, ao mesmo tempo procura criar uma identidade nacional. Ele é o porta voz da burguesia. Sua missão será questionada por alguns outros que interrogam sobre a história popular, os sentimentos e movimentos do povo.

Leitores atentos da historiografia romântica burguesa, Marx e Engels, vêem ali uma consciência explícita da luta de classes como motor da História. Ao fazerem a crítica da sociedade em que vivem e apresentar propostas para sua transformação, retomam a visão do filósofo Hegel sobre o movimento dos contrários e criam uma nova concepção filosófica do mundo (materialismo dialético). Seu método aplicado à História é o materialismo histórico. Segundo essa teoria não são as idéias que vão provocar as transformações, mas as condições materiais e as relações entre os homens, que estas

condicionam. Para Marx e Engels, a História é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição, o que gera a transformação constante na História. Independente da vontade dos homens um período histórico será superado por um outro mais ‘evoluído’ que o primeiro. Assim, as ações que os homens tiverem sobre o processo histórico que estejam vivendo podem acelerar ou não este processo de superação.

Neste mesmo século a História entra para a Universidade enquanto corpo sistematizado de conhecimentos, ou seja, como ciência. Ela se torna uma disciplina acadêmica onde os cientistas da história buscam sistematizar teorias do comportamento humano em sociedade, assim como investigar os modos de vida já construídos no passado para usufruir daqueles conhecimentos além de que melhorá-los para o presente. A escrita histórica é produzida, desde então, pelos historiadores, no âmbito das universidades. Nelas predominam somente uma visão filosófica liberal preocupada com a explicação do mundo e não com a sua transformação. O materialismo histórico não é aí adotado, por estar associado, desde seu surgimento, à crítica e transformação revolucionária da sociedade capitalista. Aos poucos é que vão aparecendo influências desta teoria.

Até o século XX a visão que predomina dentro das universidades é a positivista. As primeiras transformações dessa visão são propostas pela Escola dos Anais ou escola francesa. Na primeira metade do século XX, os franceses Jacques Le Goff e Pierre Nora lançaram uma coletânea composta de três volumes intitulados “História : Novos Objetos”²⁴, História: Novas Abordagens”, “História : Novos Problemas”.

No início do século XX , ao invés do estudo dos fatos singulares, estes historiadores propõem análises das estruturas sociais (econômicas, políticas, culturais,

²⁴ No volume “Novos Objetos” os autores tratam um capítulo sobre “O inconsciente” onde fazem um estudo sobre o inconsciente a partir de dois textos literários: *Que fazer?* E *O subsolo*. Queremos dizer com isto que houve uma tentativa de diálogo entre História e Psicanálise, mas que esta não frutificou em outros trabalhos científicos, nem na área de educação escolar.

religiosas, etc.), vendo seu funcionamento e evolução. Aceitam uma história total, que veja os grupos humanos sob todos os aspectos e, para tal, uma História que esteja aberta às outras áreas do conhecimento humano, numa visão global: economia, sociologia, política, etc. A partir daí, teremos dois pólos de influência da visão histórica: uma eurocentrista e outra norte-americana. Esta última vai ter maior aparição após a Segunda Guerra quando este país disposta como grande potência capitalista. Nos EUA, o estudo da História não é especialmente desenvolvido. É uma História em grande parte preocupada com o factual. Por isso, as maiores influências após a Segunda Guerra Mundial virão do materialismo histórico e da “escola francesa”. Apesar dessas duas visões partirem de explicações da realidade bem opostas, ambas preocupam-se com a sociedade como um todo e com a lenta evolução do processo histórico. Nesse momento os métodos empiristas positivistas passam a ser criticados e em alguns casos abandonados como instrumento da pesquisa histórica.

Assim, a História não será só levantamento de dados ou fatos, ela os relaciona entre si, ela cunha um sentido. A História, como toda forma de conhecimento, procura explicar uma relação desconhecida. Nessa explicação, temos duas ordens de elementos: os fatos e sua interpretação. Estes dois elementos estão presentes e inseparavelmente ligados num trabalho de História. Esquecer um dos dois ou dar maior importância a um deles prejudica fundamentalmente uma obra.

O historiador deve explicar os fatos que narra. Escrever a história é diferente de narrá-la. A tarefa do historiador é tornar explícita a forma da sua explicação, ou seja, destacar o processo explicativo da narração e fazer dele uma problemática diferenciada.

A explicação dos fatos está ligada diretamente a uma teoria, ao tempo que o historiador vive e aos dados que analisa. Dessa confluência de fatores surge a historiografia. Ao explicar determinados fatos em uma época os homens se munem de teorias que explicam sua época, sua vida, sua visão de mundo e da história além de apresentar sua

interpretação sobre os fatos. Ou seja, a historiografia é o que vai sustentar diferentes formas de explicação, é a teoria que aceitamos e que se apresenta estreitamente ligada à nossa forma de encarar o mundo e sua realidade. Sendo que nenhuma explicação é neutra, podemos afirmar que subjaz um viés ideológico a cada explicação histórica. Cada pesquisador vai estudar um fato com o enfoque que mais lhe satisfaz ou que representa o grupo, classe, segmento social do qual faz parte. Assim, podemos ter várias interpretações para um mesmo fato histórico.

O que nos importa destacar é que chegado o século XX, período em que as pesquisas históricas e também das ciências humanas de maneira geral parecem obter credibilidade no meio científico, dada a profundidade das mesmas tanto pela extensão de métodos de pesquisa quanto pela análise dos objetos pesquisados, ainda há dúvidas sobre a cientificidade da história. E, diante de tal profusão de teorias, abordagens, objetos... o que é a história?

Por isso, ainda hoje se discute se a História é ou não uma ciência. Para Cardoso (1984), a conquista de um método científico em História ainda está por se realizar, e portanto, a História é uma ciência em construção. Mas para ter o estatuto de ciência a História precisa ter um tipo de conhecimento especial e as maneiras de se obter este conhecimento, isto é, um método científico. Para cada teoria há uma concepção subjacente do que seja ciência, assim a concepção dos positivistas é diferente daquela utilizada pelos marxistas e destes pelos historiadores da Escola dos Annales. Uma concepção mais próxima das mudanças que vêm acompanhando o trabalho dos historiadores, e, por isso, mais adequada ao campo de conhecimento histórico, embora limitada às ciências factuais é nos dada por Cardoso,

“1. a ciência é o conhecimento das leis da natureza e da sociedade, tendo como finalidade proporcionar uma representação mental o mais adequada possível dos processos que ocorrem objetivamente na natureza e na sociedade (isto supõe as hipóteses filosóficas do realismo e do determinismo amplo); 2. para garantir o caráter objetivo

do conhecimento, a ciência emprega um conjunto de formas de agir que se conhece como “método científico” (...); 3. no método científico existem dois níveis qualitativamente diferentes(...): o teórico e o empírico; 4. o sujeito do processo de conhecimento científico não é individual e sim coletivo: a ciência é sócio-historicamente determinada, e se vincula em forma complexa ao conjunto material e cultural de cada época da história humana(...); 5. a ciência é histórica e portanto falível: não pretende acumular verdades eternas, imutáveis e absolutas, mas tende a um conhecimento completo pela acumulação de verdades parciais, de aproximações sucessivamente mais abrangentes; isto é, passa de estados de menor conhecimento a outros de conhecimento mais avançado.”(CARDOSO,1984,p.24-25)

Dessa forma, a História é uma ciência em construção. O que equivale a dizer que a conquista do seu método científico ainda não é completo, que os historiadores estão descobrindo os meios de análise adequados ao seu objeto, assim como contemplando novos objetos de estudo. Estes, por sua vez, tem se estendido desde os já utilizados documentos escritos, vestígios arqueológicos, material iconográfico, relatos de memória, documentos pessoais, objetos de uso cotidiano, etc. Para cada um destes materiais diferenciam-se os métodos de análise e debruça-se sobre o aperfeiçoamento dos mesmos. Estes fatos mostram a dinâmica com que uma ciência tão nova vem se movendo e se legitimando como método científico.

Apesar desta amplitude de concepções e possibilidades de interpretação pode-se afirmar que as influências mais importantes na construção da História como ciência, depois da Segunda Guerra Mundial, estão ligadas à influência de duas correntes: a marxista e a dos *Annales*.

“A concepção marxista da história humana parte de certo número de princípios que talvez possam ser sintetizados assim: 1) a realidade social é mutável, dinâmica, em todos os seus níveis e aspectos; 2) as mudanças do social são regidas por leis cognoscíveis que, num mesmo movimento de análise, permitem explicar tanto a gênese ou surgimento de um determinado sistema social quanto suas posteriores transformações e por fim a transição a um novo sistema qualitativo distinto; 3) o anterior implica afirmar que as mudanças do social conduzem a equilíbrios relativos ou instáveis, ou seja, a sistemas históricos-sociais cujas formas e relações internas (a estrutura de cada sistema) se dão segundo leis cognoscíveis”.(CARDOSO,1984,p.34-5)

O marxismo busca caracterizar as *leis* do desenvolvimento histórico-social e entende que estas é que determinam, para cada organização sócio-histórica específica, os seus fatores invariantes e os seus processos reiterativos ou repetitivos. Sendo assim, o marxismo expulsa qualquer explicação que comporte elementos metafísico ou externas ao próprio processo histórico: Deus, o ‘Espírito’, o gênio nacional, determinismos geográficos, ecológicos, raciais. Assim o método materialista histórico estabelece que a principal contradição que rege o funcionamento e mudanças nas sociedades humanas está no desenvolvimento das forças produtivas. Estas não são mais que o resultado da ação e das relações das sociedades humanas historicamente dadas sobre a natureza.

Cardoso (1984, p.36) se pergunta ainda como então o marxismo lida com a noção de *lei* histórico-social e o fato de que para a História e demais ciências sociais, o homem é dotado de consciência? Apesar de Engels em 1886 em *O Fim da Filosofia Alemã* dizer que os homens ‘fazem’ a sua história mas não de acordo com sua vontade ou plano coletivo, e, que os choques entre as inúmeras vontades individuais criam um campo análogo àquele que impera na natureza inconsciente, Marx já em 1846 em carta a Annenkov afirma que os homens não podem escolher livremente as formas sociais as quais vivem pois não são livres árbitros das suas forças produtivas- base de toda a história – pois estas são adquiridas a partir de uma atividade anterior.

“Assim, o marxismo ao mesmo tempo reconhece que, na história humana, os participantes têm consciência, e considera que, apesar disto, o curso da história obedece a leis tendenciais objetivas e cognoscíveis”.(CARDOSO,1984,p.37)

O grupo dos *Annales* existente entre 1929 e 1969 foi um dos mais influentes na busca de construir uma História reconhecida como ciência. Sendo bastante heterogêneo, há nele concepções comuns surgidas de discussões com historiadores mais tradicionais. As principais características deste grupo são nomeadas por Cardoso (1984, p.37-8) da seguinte maneira:

1) a passagem da “História-narração” para a “História-problema”, implicando o uso de hipóteses explícitas pelos historiadores; 2) a crença no caráter científico da História, mesmo tratando-se de uma ciência em processo de constituição; 3) o contato e o debate permanentes com as outras ciências sociais, incluindo a importação de problemáticas, métodos e técnicas de tais ciências para uso dos historiadores(...); 4) a ampliação dos horizontes da ciência histórica, que tem a pretensão de abarcar numa síntese estrutural global todos os aspectos da vida social: “civilização material”, poder e mentalidades coletivas; 5) a insistência nos aspectos sociais, coletivos e repetitivos de preferência aos biográficos, individuais e “episódicos”: daí a ênfase na História demográfica, econômica e social; 6) a utilização de todos os tipos de documentos disponíveis – vestígios arqueológicos, tradição oral, restos de sistemas agrários visíveis na paisagem contemporânea, etc - , acabando com a fixação só em fontes *escritas*; 7) a construção de temporalidades múltiplas em lugar de limitar-se o historiador ao tempo simples e linear característico da historiografia tradicional; 8) o reconhecimento da ligação indissolúvel e necessária entre presente e passado no conhecimento histórico, contra qualquer concepção que negue as responsabilidades sociais do historiador. (CARDOSO,1984,p.37-8)

A Segunda Guerra foi reveladora de dilemas e indefinições a serem superadas. Historiadores e filósofos marxistas se juntaram em torno do que ficou conhecido como Escola de Frankfurt. Estes passaram a ressaltar as subjetividades expressas na arte, na estética e na cultura.

“(...) Com objetivos claramente anti-políticos esses intelectuais procuram encontrar não os nexos do poder, mas o sentido do reencontro da humanidade com o homem, expressa na obra de arte e nos valores da vida, da ecologia, da defesa do devir e do planeta. Deste grupo, cujo fim trágico os unifica, reconhece-se a narrativa histórica como central. A relação do historiador com a obra de arte e sua dimensão documental reintroduz o sentido das subjetividades nos comportamentos humanos e a necessária recuperação deste nível na história.” (QUEIROZ;IOKOI,2003,p.117-118)

Outra tentativa de fusão da História com a Filosofia se apresenta na obra de Michel Foucault a partir dos anos 60. Este autor se localiza entre os *Annales* e crítica do estruturalismo. Objetiva constituir um método de análise do ser humano em sociedade na atualidade através do estudo genealógico das práticas humanas. Entende a objetividade como falsa e a subjetividade enganosa, restando então uma genealogia das práticas que fizeram o homem ser aquilo que é. Com este método de análise o autor privilegia as rupturas bruscas, as

descontinuidades, a emergência de novas estruturas sobre as antigas. A ele importa a coerência interna dos sistemas conceituais e a passagem de um sistema a outro.

“(...) Conceitos como tradição, evolução e influências devem ser aposentados.(...), os documentos não mais são considerados como reflexos do passado, mas como um material que deve ser recortado; a própria história não mais seria memória do passado, e sim apenas trabalho sobre documentos.” (QUEIROZ; IOKOI, 2003, p.119)

Nos anos 70, os historiadores dos *Annales* partem para a exploração das estruturas mentais, região nebulosa entre a organização social e a ideologia, o consciente e o inconsciente. É o momento da “nova história”, da “história das mentalidades”. Com essa nova história os livros de História se tornam *best-sellers* e os historiadores chegam ao grande público, através da imprensa e da mídia. “Aspirando “à mais global e coerente das visões sintéticas da história”(op. cit., p.121), os historiadores desta corrente de pensamento levantam hipóteses submetendo-as a verificação e as moldando conforme estas. Usam documentos de diferentes naturezas e os interpreta com todas as técnicas possíveis.

No final do século XX e início do XXI, percebe-se que os *Annales* negligenciaram a História política que já vem sendo retomada, não mais como o era para os historiadores do século XIX, mas com um sentido mais amplo, simbólico e antropológico. Outra tendência nessa passagem do século é a de estudar um passado mais recente e até o presente, incorporando a memória à história e a transformando em objeto histórico. O passado se amplia na oralidade e não mais nos vestígios tradicionais.

Realizado este longo percurso, as autoras concluem sobre o lugar da História, do historiador e do professor de história com a seguinte afirmação:

“(...) Podemos perceber que tanto a inserção da história como a do historiador no plano da educação e no plano social não são recentes. De uma atividade marginal, prazerosa, erudita, própria a velhos, aposentados, escritores em dificuldades financeiras, propagandistas políticos, monges reclusos, assume no século XIX seus contornos atuais. O historiador deixa de ser um diletante, perdido no mundo da erudição, para ser o professor, o especialista, dentro de um sistema

educacional, da sociedade. E faz a história do presente.(QUEIROZ;IOKOI,2003,p.125)

A história que se ensina na Universidade está marcada por estas correntes de pensamento ou quando não muito, saíram daí algumas outras vertentes que procuram se firmar enquanto método de pesquisa científico. Os estudantes de História, futuros historiadores, marcados por estas perspectivas de leitura e interpretação do processo histórico poderão ‘optar’ mais por um ou por outra corrente ou até juntar as suas próprias concepções com aquelas aprendidas academicamente. Talvez a concepção de História que perpassa o ensino através de seus professores se dê mais por uma amálgama entre as várias concepções e as experiências pessoais de cada um e menos por um ‘aprendizado’ acadêmico somente.

É importante destacar que academicamente cada pesquisador pode aliar-se mais a uma linha teórica que outra e dependendo de seu objeto de estudo e problema de pesquisa, a opção por esta ou aquela tendência se fará necessária.

Por esses relatos, podemos entender melhor o lugar que esta pesquisa ocupa no percurso da História. Influenciada pela tendência dos Annales, da escola de Frankfurt, da nova história, da história das mentalidades, do método foucaultiano, ou seja, grupos que destacaram a pesquisa voltada para as subjetividades. Esta pesquisa busca saber aquilo que fez o homem ser o que é, aquilo que está para além das intenções do fazer humano.

CAPÍTULO 7

História e Educação

A pesquisa de Magalhães (2005)²⁵ mostra que os alunos aprendem na escola muito além daquilo que a escola pretende ensinar. A análise de relatos de estudantes adolescentes de um colégio classe média alta em São Paulo mostra que há um leque diverso de conteúdos, comportamentos, habilidades que são aprendidos na escola por eles e que não estão contemplados nas políticas públicas, nem na elaboração de currículos e planejamentos didáticos-pedagógicos. Outra pesquisa (Silva,1994)²⁶, nos põe em alerta sobre a não especificidade de estudos da adolescência nos currículos de formação. O profissional da educação não tem esta formação na sua graduação e muito dificilmente terá elementos para lidar com o aprendiz adolescente que não seja da sua própria experiência. Alguns estudos têm mostrado o quanto este ensino está desinteressante para a vida dos adolescentes (Meinerz,2001) e o quanto os professores têm dificuldades para ensinar a história, seja pelas dificuldades

²⁵ Comunicação livre apresentada por Nanci Araújo Guimarães (UNINOVE0 no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste ocorrida na UFMG- Belo Horizonte no mês de junho de 2005 sob o título “Adolescência, Representações e Subjetividade: o que se aprende na escola?”

²⁶ Comunicação livre apresentada por Analise Silva (UFMG) no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste no mês de junho de 2005.

materiais, da formação profissional ou pela não clareza do conceito de História (Basso,1994; Ricci,1992). Por tudo isto, como fazer da História um instrumento de conhecimento e formação do sujeito?

Neste capítulo pretendemos apresentar a relação entre História e Educação: como instrumento para a formação do sujeito, como meio para construção da sua identidade e problematiza como os professores e as políticas públicas vêm possibilitando esta formação a partir dos conteúdos da História. Para tanto volto à questão dos alunos na sala de aula: Para quê serve história?

A História e a formação do sujeito

Propomos que saber sobre sua história é de certa maneira também saber sobre si mesmo. A história é importante no estabelecimento de vínculos entre todos os homens, entre estes e sua cultura. O sujeito que desconhece sua história não constitui identidade cultural. A História é o meio pelo qual nos espelhamos, nos idealizamos, criamos, destruimos. É pela história que o homem se humaniza e transmite às gerações mais novas o modelo do que é ser humano. Ao saber sobre seu passado o homem idealiza-se no futuro.

Atualmente a instituição responsável por realizar a transmissão da história da humanidade é a escola. Porém, há uma série de equívocos que têm marcado a relação educativa no âmbito escolar, alguns destes relacionados ao ensino de história mostram que as intervenções das políticas públicas dificultam e até impedem o acesso ao conhecimento histórico. Acrescente-se ainda os dados relevantes que mostram que o conhecimento da área das humanas, não tem o mesmo valor para as políticas públicas que aquele das exatas; que os adolescentes (público dominante do período de escolarização) não relacionam o conhecimento histórico com sua vida cotidiana; que as pesquisas sobre ensino de história se concentram em análise de técnicas e métodos para a aprendizagem, e que a partir de 1990, praticamente as pesquisas na área do ensino de história reduziram-se em quantidade (NUNES,1996).

Por outro lado, verifica-se uma tendência mais recente em apresentar a História de forma menos erudita para a população de forma geral. Esta nova forma vem sendo defendida junto às associações de professores de ensino de história da rede pública oficial e da rede particular, e pesquisadores de história²⁷ locados nas Universidades e Institutos de

²⁷ Resumos dos trabalhos e conferências apresentados durante o V Perspectivas sobre o Ensino de História, Rio de Janeiro, de 26 a 29 de julho/2004.

Pesquisa. Podemos ver também o crescimento desta tendência pelo número de revistas da área de História nas bancas durante o ano de 2004²⁸.

A possível acessibilidade do público à sua História não reduz as questões que perpassam a relação educativa. Entre o professor, seu conteúdo e seu aluno há uma série de equívocos que marcam a relação educativa e que podem não ser apreendidos num primeiro momento por nem uma das partes envolvidas. As teorias cognitivas do desenvolvimento vêm embasando as reflexões, ações e metodologias dos professores, porém um novo olhar tem se manifestado fecundo nas reflexões que englobam o desenvolvimento do educando, do educador e da relação afetiva que se estabelece no processo ensino-aprendizagem, que seja as contribuições da Psicanálise para a Educação. Assim, podemos pensar ou sugerir que mais que teorias, métodos, procedimentos e técnicas educativas, esta relação será perpassada pelas experiências daqueles que estão envolvidos no processo. Independente das teorias que possam embasar um novo olhar sobre a Educação Escolar e a história ministrada neste âmbito, é bom frisar que o professor desta disciplina a ensina como a concebe. Esta concepção é formada a partir de suas experiências: pessoais, acadêmicas e profissionais.

Assim, a relação que se estabelece com o conteúdo pode e deve influenciar na maneira como se ensina/aprende e os objetivos que almeja. O professor que ensina (história) está desempenhando um importante papel na (con/de)formação do indivíduo, independente da corrente, tendência e concepções que carrega da sua formação e no seu desenvolvimento como educador.

²⁸ Revista *Nossa História*, *História Viva*, *Almanaque da História e Aventuras na História*.

História e identidade

Nas entrelinhas da literatura sobre o ensino de história (estudos acadêmicos, material didático, políticas públicas educacionais, e, principalmente, nos programas curriculares dos professores) há uma idéia de que conhecer a História cria identidade. Como formar esta identidade é uma questão menos unânime e pouco discutida. Qual identidade é a pergunta que não se coloca em discussão. A idéia central que perpassa a história e identidade é que quem não conhece sua história não tem futuro. A identidade está atrelada à memória? A memória humana apreende e opera signos culturais, assim também como seleciona. Não são todos os elementos vividos que fazem parte da memória de uma pessoa ou de um povo. O esquecimento e a seleção são processos naturais e necessários do psiquismo humano. À medida que a História lida com os conteúdos de memórias individuais e coletivos para realizar novas leituras e interpretações, é possível afirmar que os conteúdos sócio-culturais podem ser reapropriados por diferentes lógicas, às vezes reforçando ou alterando identidades culturais?

As memórias sócio-culturais são frutos da história humana. A sociedade cria acervos para protegê-las e estas são veiculadas no grupo através das práticas culturais criadas pela humanidade. Assim, é através da interação e contato com o outro que ocorre o ato de identificar-se e reconhecer-se pertencente a um determinado conjunto. Sendo assim, a História, enquanto instrumento que veicula os fatos humanos como expressão da dinâmica interna-externa da constituição humana, serve como conteúdo institucional, sócio-cultural que revela ao homem sobre os elementos dos quais é feito e permite o reconhecimento de si próprio e de si com o conjunto de outros homens com os quais se identifica. Ao permitir o ato da identificação, a História proporciona a existência da relação entre perceber e o aperceber-se, e permite o sentimento de pertencimento e de reconhecimento da condição humana.

A preocupação com esse sentimento de pertencimento foi tão marcante que quando um território se constituía como estado-nação, uma das principais preocupações era a de construir a sua história, criar seus símbolos, oferecer à sua população meio para se identificarem enquanto pertencentes àquele grupo e não a outro. No início do século XIX, o Brasil criou símbolos como estátuas, bandeiras, emblemas, hino da Nação brasileira para que os cidadãos se identificassem. Havia um discurso que ligava o passado ao presente.

E hoje? Parece que se vive uma crise de identidade. As migrações de idéias, religião, economias e políticas, as quebras de fronteiras talvez venham contribuir com esta sensação de que não há mais identidades ou se procura uma. A sensação de que algo foi desfeito, perdido. Mas, do que de fato falamos quando falamos sobre identidade?

A identidade tem origem contraditória, pois mesmo sendo dividido ou partido o sujeito, tal como uma nação ser tão diversa, ela é vivenciada como reunida, resolvida, unificada. É como se partilhar de um desejo e memória comum, de uma herança e vontade de perpetuá-la. É o sentimento de unicidade e pertencimento. A identidade, entendida desta forma, a História pode ser um elemento que costura as diferenças, que se oferece como meio de representação do múltiplo ao uno. A cultura enquanto expressão dos feitos do homem é o campo onde se extrai elementos para realizar esta 'costura'.

Sendo assim, o ensino de história pode se apresentar como um elemento de vínculo com as memórias sócio-culturais, com aquilo que mostre sua raiz e indique sua origem. Este pode vir a ser um elemento da construção e reconstrução da identidade individual e cultural para o adolescente na medida em que o auxilie a perceber e aperceber-se na cultura humana. O conhecimento histórico não é uma curiosidade, nem um fato jornalístico, mas uma construção que envolve o homem em todas as suas dimensões. A repetição deste passado de forma sistemática ou a sua apresentação como 'novidade', como o faz a televisão, podem levar a uma construção de identidade, porém sem o questionamento, a

rebeldia, mas a um processo que conduz mais à forma de uma massa homogênea que não se vê como construída e vinculada a um passado.

Qual pode ser a contribuição do ensino de história para a formação da identidade? Será, então, que conhecer história por uma ou outra corrente faz alguma diferença²⁹? Além da produção acadêmica, dos entraves que os pesquisadores de história encontram diante do objeto de pesquisa, das questões sobre a cientificidade do seu trabalho e da profusão de concepções de História que podem emergir da pesquisa histórica, há ainda a questão de que o ensino de história procurou atender diferentes interesses políticos em diferentes épocas da História, pois estes acreditavam na força deste conhecimento para formar pessoas. O conteúdo do ensino dependia dos interesses dos grupos políticos, geralmente influenciados por interesses econômicos, e do método do conhecimento que os educadores tinham sobre educação, ensino, aprendizagem e da aquisição do conteúdo para o desenvolvimento individual e/ou coletivo.

A este respeito é necessário fazer duas considerações. A primeira diz respeito à denúncia que muitos historiadores, cientistas políticos e sociais fazem com relação ao uso do conhecimento histórico. Alguns acusam que a produção deste conhecimento legitima o poder explorador capitalista e os usurpadores do poder. Para os que defendem esta idéia, a História é aquela que privilegia fatos que enobrecem a existência de algumas pessoas, normalmente personalidades, que tem um poder político e/ou econômico assegurado e que são representados como aqueles que de fato fazem a História. Outros historiadores buscando

²⁹ Para Meinerz(2001) “(...) a mudança de conteúdo, seja ele crítico, libertador, inovador, multicultural, inspirado na “Nova História” ou não, por si só não garante que o aluno experimente os problemas propostos, ou seja, que ele se envolva na construção do conhecimento em sala de aula.(MEINERZ,2001,p.84)

eliminar essa situação começaram a reescrevê-la procurando dar enfoque aos chamados vencidos, ou seja, aqueles que fizeram a História, mas que não foram contemplados na versão dos chamados vencedores. A existência dessa dualidade vem nos mostrar como esse saber não é absoluto e que dependendo da versão e do uso, a História pode sim estar a serviço de interesses políticos partidários e/ou classistas, instituições e pessoas que queiram legitimar uma ação usurpadora e aniquiladora do sujeito histórico em prol da dominação e exploração e da manutenção da ignorância, mesmo que estes fins não sejam alcançados. Dessa forma, o conhecimento histórico não garante domínio e apreensão do mundo em que se vive. O uso da informação histórica não garante o conhecimento do fato, nem da História. Nossa sociedade veicula de diferentes maneiras este conhecimento: nos jornais, telejornais, documentários, minisséries, etc. Porém isso não garante a aquisição do conhecimento, nem a valorização da nossa memória e história. Essas atitudes favorecem a aquisição da informação e não da formação.

O imediatismo com que as pessoas querem ser informadas atualmente condiz com a época em que vivemos. A quantidade de informações com que convivemos junta-se a sensação de impotência diante da quantidade de acontecimentos que devemos dominar. Os meios de comunicação agem como se os acontecimentos históricos dependessem deles e vão além: dão sua forma a eles.

“Com a alta inflação factual na qual vivemos, os meios de comunicação acabam por fabricar o ininteligível, e aí está a necessidade do reflexo do historiador. A modernidade segrega o acontecimento (coloca-o de lado, isola-o) na medida em que o torna equivalente a um fato cotidiano, banal e não importante. É privilegiado, nos eventos, a potencialidade para o espetáculo, o que os torna todos iguais e sem sentido, dito de outro modo, não sabemos a que dar importância.”(SILVA,1999:109)

Aqui coloca-se a importância do professor enquanto aquele que media o acontecimento ao conhecimento. Deve significar, dar sentido ao conteúdo histórico. Pois a História é muito mais que um seqüenciamento de fatos e acontecimentos, ela pode servir

como um atestado do humano. O professor tem então, nesse sentido, um papel fundamental como mediador desse conhecimento aos adolescentes: o de desvelar sentido aos fatos humanos.

A segunda consideração diz respeito à História enquanto construção humana. Se voltarmos às suas origens, ou seja, ao mito e caminhararmos pela Idade Média onde prevaleceu o cristianismo como categoria de explicação dos acontecimentos chegaremos na idade da razão e aí a criação da História – ciência. Parece-me que tanto o mito e a religião quanto a ciência são formas simbólicas do homem para explicar algo a si mesmo ou sobre si mesmo. Ao criar esses símbolos tem a ilusão de saber de si e de que está construindo sua verdade. O caminho do mito à ciência demonstra as formas diferentes e mais complexas categorias simbólicas de explicação da sua verdade. Assim, nos primórdios da vida humana, vivendo ainda com recursos pouco amplos e com entendimento limitado sobre sua existência, o homem cria o mito. Neste, mistura fantasias, deuses, o homem e a natureza. Num segundo momento, na Idade Média, a categoria explicativa é o cristianismo. Apesar de mais ciente de suas capacidades, o homem ainda não se sente responsável pelos seus atos, acredita ser sua vida mediada pela vontade de Deus. O homem é instrumento desta vontade. Obedecê-la é a condição para uma vida plena e sem riscos. A vida aqui é passageira, a vida eterna virá após a morte. As decisões e determinações do seu mundo são de responsabilidade da Providência Divina. Parece que as explicações estão entre o real e a fantasia. Mais recentemente, o homem utiliza-se de recursos extremamente mais complexos do que os utilizados anteriormente - a razão. Através desta, cria a ciência e parece desejar interverter a situação predominante até então. Demonstra buscar o domínio da sua vida e da natureza, quer colocar-se no lugar que dera a Deus e decidir seu próprio destino. A vida deve ser vivida intensamente neste momento e lugar.

Acredito que compreender esse desenvolvimento humano é apropriar-se da sua história de como a humanidade se desenvolveu e se concebeu, não no sentido individual, mas coletivo da História da humanidade. É saber das ilusões do ser homem. É conhecer sobre suas fantasias, suas frustrações, seus desejos. Assim se faz a História, nós a fazemos como sujeitos, e nos sujeitamos a ela na medida em que também somos feitos por ela.

Hoje o ensino de história tem confirmado seu distanciamento em relação à realidade dos adolescentes e com a significação do conteúdo histórico. Para os adolescentes, a história é vista como coisa do passado, sem relação com sua vida; como uma história de heróis e de gente importante, ou seja, não se identificam com esse estudo. Sua vida está dissociada deste conhecimento mesmo que considerem sua importância para saber o que acontece ou aconteceu dentro e fora do país, como uma cultura geral e a parte de sua vida cotidiana. (MEINERZ,2001)

Na atualidade, com a sociedade mais tecnologizada, as distâncias tornam-se mais curtas, as relações e a troca de informações mais próximas e os conteúdos da memória estão mais disponíveis para novas interpretações da História, da mídia, e de outros receptores como acadêmicos, jornalistas, artistas, etc. Esse movimento pode descolá-las de suas matrizes geradoras, ou seja, da sua historicidade podendo ser apropriadas por diferentes lógicas que promovam transformações no sujeito dentro da sua cultura.

A sociedade tecnológica, progressista e racionalista exclui de seus projetos e programas futuros uma dialética humana, da pulsão de vida e da pulsão de morte, entre o individual e o social, entre saber e desejo, razão e paixão, que co-determinam muitos dos 'avanços' e 'atrasos' vividos pela Humanidade. Contemplar o inconsciente e sua dinâmica na cultura significa abrir novos espaços para a criação, para a ação, ou seja, para o fazer humano.

A História enquanto conhecimento que contemple o inconsciente nas relações que os homens estabelecem entre si na cultura, assim como na relação educativa podem indicar uma outra possibilidade para se conhecer e conhecer a cultura a qual está inserido.

A História do ensino de história no Brasil

A importância da História como explicação sobre um tempo e os homens deste tempo, tornou-se valor social e político após a Revolução Francesa. O ensino obrigatório era o meio de assegurar que todos tivessem esse conhecimento. No Brasil, a democratização do ensino se deu/dá de forma lenta e desviada de seus objetivos últimos. As escolas no Brasil sempre estiveram nas mãos dos jesuítas e religiosos de outras congregações. A preocupação de se ensinar especificamente História no Brasil advém da formação do Brasil enquanto Nação independente de Portugal a partir do século XIX. Sendo assim, a nova Nação precisa ter sua própria História e ensiná-la a seu povo, seus novos cidadãos.

Desta forma, o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, é a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, e estabelecia que “os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética(...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina de religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil”(BRASIL,1996). A história a ser ensinada nessa época compreendia História Civil articulada à História Sagrada, enquanto esta utilizava-se do conhecimento histórico como catequese, um instrumento para aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos. A História aparecia como disciplina optativa do currículo.

A constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do país, que apesar de público era pago e destinado às elites. Como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo.

A História do Brasil foi introduzida no ensino secundário depois de 1855. Ao lado da história nacional, a história sagrada também apareceu como matéria

constitutiva do programa das escolas elementares, como conteúdo integrante de educação moral e religiosa.

Por volta de 1870, os programas curriculares das escolas elementares foram sendo ampliados com a incorporação das disciplinas de ciências físicas, de História Natural, com a adoção dos preceitos metodológicos das chamadas ‘lições de coisas’ e a inclusão de tópicos sobre História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional. O ensino de História teria dois objetivos: serviria como lições de leitura, com temas menos áridos, “para incitar a imaginação dos meninos” e para fortificar o “senso moral”, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a “Instrução Religiosa”(Brasil,1996).

Ainda em 1870, foram feitas novas reformulações visando criar um programa de História Profana mais extenso e eliminar História Sagrada. Tal fato traduzia a atmosfera de discussão sobre o fim da escravidão, a transformação do regime político do Império para a República e a retomada dos debates sobre o ensino laico, visando dessa vez a separação entre o Estado e a Igreja Católica e sua ampliação para outros segmentos sociais.

O programa de História do Brasil seguia o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. A ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão dos reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros, de tal forma que a história culminava com os “grandes eventos” da “Independência” e da “Constituição do Estado Nacional”, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação”.

Os métodos de ensino nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos. Os poucos livros didáticos eram compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e

respostas, facilitando as argüições. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, considerando-se que aprender história reduzia-se a saber repetir as lições recebidas.

No final do século XIX houve novos desafios políticos. A educação era apontada como forma de realizar as transformações do país. O regime republicano buscava inserir a nação num espírito cívico. As disciplinas escolares foram adquirindo mais autonomia, afirmando seus objetivos, formando um corpo próprio de conhecimentos, desenvolvendo métodos pedagógicos. A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. A moral religiosa foi substituída pelo civismo.

Nas primeiras décadas do século XX ocorreram sucessivas reformas, mas pouco fizeram para alterar a situação da escola pública.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle do ensino. O ensino de História era idêntico em todo o país, dando ênfase ao estudo da História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental.

Nos programas e livros didáticos, a história ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Apesar das propostas dos escolanovistas de substituição dos métodos mnemônicos pelos ativos, o que predominava era

a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar.

Da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70 foi um período de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. Pode-se identificar dois momentos significativos nesse processo: o primeiro ocorreu no contexto da democratização do país com o fim da ditadura Vargas e o segundo durante o governo militar. Os anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada disciplina significativa na formação de uma cidadania da paz. A Unesco passou a interferir na elaboração de livros e nas propostas curriculares. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico.

Após a Segunda Guerra, o Brasil passou a ter forte influência dos EUA, inclusive, e principalmente, na Educação escolar e a perspectiva desta para a educação elementar era substituir História e Geografia por Estudos Sociais. A disciplina perdia o caráter do projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando a penetração da visão norte-americana nos currículos brasileiros.

Ao longo da década de 50 e 60, sob inspiração do nacional-desenvolvimentismo, e da presença americana na vida econômica brasileira, o ensino de história, no nível secundário, voltou-se especialmente para o espaço americano, fortalecendo o lugar da História da América no currículo, com a predominância da História dos EUA. A História era entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos da cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização.

No nível secundário foram propostos estudos econômicos baseados nos “modos de produção”, sob a influência da historiografia marxista, como os do grupo que lançou uma produção didática chamada História Nova, com uma abordagem histórica que enfatizava as transformações econômicas e os conflitos entre as classes sociais, em detrimento

da história tradicional que valorizava o político e a trajetória vitoriosa da classe burguesa na consolidação harmoniosa do mundo moderno.

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da lei n. 5692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica os fundamentos dos estudos históricos. Os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados, diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964.

No processo de democratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares. Nesse sentido iniciaram-se as discussões sobre o retorno da História e Geografia.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre diversas tendências historiográficas: marxista, história do cotidiano, temática, etc. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidade de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional.

A história chamada tradicional sofreu diferentes contestações. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massa e da sociedade de consumo.

Paralelamente às análises historiográficas, ocorreram novos estudos no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente da psicologia cognitiva e social. Os estudos na psicologia cognitiva levaram à implantação de propostas baseadas no lema 'aprender a

aprender' que hoje são utilizados pelas secretarias de educação dos estados brasileiros, assim como recomendados pela Unesco.

Os caminhos da história ensinada nos mostram o quanto dessa disciplina esteve durante todo o processo de formação de nossa nação atrelada ao desenvolvimento e formação do brasileiro, patriota, nacionalista e hoje, cidadão. O ensino tinha uma função muito precisa. A importância da história era formar pessoas de tal e qual maneira. Se em determinado período histórico 'precisássemos' de um tal sujeito, mais ou menos pensante, então o ensino seria dirigido para tal finalidade. O que quero dizer é que o ensino é instrumento ideológico com finalidades ideológicas.

Hoje, há uma diversidade de perspectivas curriculares, teorias da história, além de teorias pedagógicas que buscam apontar qual a melhor maneira de se ensinar conteúdos. O Estado tem fundamentado as políticas educacionais nas orientações cognitivistas buscando significar o ensino trazendo-o mais próximo à realidade vivida pelos alunos temperado com 'mais prazer e afeto'. Esta é uma perspectiva divulgada e implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na formação de professores e financiada pelas agências internacionais como o Banco Mundial. Mas, e agora quem e de que tipo se quer formar?

Diante deste histórico, pergunta-se que tipo de brasileiro quer se formar agora? Em nome de quais ideologias estará sendo ensinada a disciplina de História? Não se pode responder a todas estas questões levantadas neste trabalho. Mas, pretende-se que auxiliem o leitor a compreender como a sociedade atual esvaziando a educação e a história de significado desfavorecem o pleno desenvolvimento do sujeito.

As Produções Acadêmicas e o ensino de história

Ao discutir a inserção da História na educação escolar, procura-se destacar os caminhos e descaminhos percorridos pelo ensino de história na educação escolar brasileira e como esses descaminhos estão marcados pela intervenção estatal, determinações das políticas públicas e incertezas conceituais dos profissionais da educação. Mostrar como houve um investimento dos professores, nos anos 80, em fazer-se sujeito do processo de construção de um ensino mais significativo.

As pesquisas que tratam sobre como a História vêm sendo ensinada apresentam variedades de temas, enfoques teóricos e pedagógicos e objetivos dos trabalhos que analisam as práticas pedagógicas, variam quanto ao enfoque e objetivos. Não encontramos até o momento nenhum trabalho que relacionasse ensino de história e psicanálise. Assim as pesquisas referem-se aos materiais didáticos, às fontes de pesquisa e às metodologias de ensino: Azevedo, J. *Educação e reprodução* (1981); Massera, E. *Ideologia e Currículo: o método indutivo no ensino de história: estudo de caso* (1984); Silva, M. *Repensando a História* (1984); Baldin, N. *O ensino de história: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública* (1985); Mamede, M. *Ensinando e aprendendo História* (1985); Pereira, L. *Da memorização ao raciocínio histórico – o ensino de história na escola de 1º grau* (1987); Danielei, L. *Que história é essa?* (19-); Proença, M. *Ensinar, aprender história: questões de didática aplicada* (19-); Goularte, N. *O ensino de história como compreensão e pronúncia do mundo* (1991); Ricci, C. *Da intenção ao gesto, quem é quem no ensino de história em São Paulo* (1992); Fonseca, S. *Caminhos da história ensinada* (1993); Basso, I. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente – um estudo a partir do ensino de História* (1994); Nunes, S. *Concepções de mundo no ensino de História* (1996); Paim, E. *Fala professor(a) – o ensino de história em Chapecó de 1970-1990* (1996); Dmitiw, H. A

história que fazemos (1998); Bittencourt, C. *O saber histórico na sala de aula* (1998); Cabrini, C. et alli. *Enisno de História- revisão urgente* (2000); Lenskij, T e Helfer, N. *A memória e o ensino de História* (2000); Cordeiro, J.F. *A história no centro de debate- as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta* (2000); Nikitiuk, S.(org.) *Repensando o ensino de História* (2001); Meinerz, C. *História Viva: a história que cada aluno constrói* (2001); Rocha, R. *Identidades e ensino de história: um estudo em escolas do RN* (2001); Cordeiro, J. F.P. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)* (2002); Queiroz, T. A. P. e Iokoi, Z, G. *A história do historiador* (2003); Gusmão, E. *Memórias de quem ensina História- cultura e identidade docente* (2004); Karnal, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* (2004)

Por estas pesquisas constata-se que no início dos anos 80 a preocupação está mais voltada à questão da ideologia e do currículo. Depois, aparecem as influências das teorias cognitivas e do desenvolvimento e os títulos se reduzem mais a métodos de ensinar e aprender história. Já na década de 90 e início de 2000 os trabalhos se reservam a pesquisar os professores, os alunos, a forma como compreendem a História e, daí, repensar o ensino de história nas escolas. Outro indicador da necessidade de pesquisas na área de ensino de história é que levantamento estatístico sobre dissertações e teses, artigos em periódicos nacionais especializados em História e artigos em periódicos especializados em educação revelam que há baixa produção acadêmica nesta área.³⁰

As primeiras pesquisas sobre o ensino de história, na década de 80³¹

³⁰ Ver Nunes, Silma. *Concepções de mundo no ensino de história*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

³¹ Podemos perceber a preocupação com o ensino de História também pelo aparecimento de artigos nas revistas de História publicadas pelas universidades públicas e privadas. Há algumas destas revistas que reservaram uma seção somente para o ensino de história durante os anos 80 e 90. Hoje, os artigos sobre o assunto são menos expressivos nas mesmas revistas.

buscam significados no contexto educativo, questionam as políticas públicas educacionais para uma história mais próxima da realidade vivida. Nesse período, a preocupação era com quem ensina, qual o conteúdo e a sua finalidade. Essa preocupação resulta em movimentos organizados de professores e pesquisadores da área de História e da Educação que de forma geral lutaram contra o regime ditatorial no Brasil e exigiam democracia não só pelas vias formais (o voto), mas através da educação com o ensino obrigatório (a democratização do ensino). É deste período, a grande divulgação, no Brasil, da teoria cognitiva e do desenvolvimento de Piaget e Vygotsky, respectivamente, que subsidiam aqueles que procuram novas formas de ensinar às classes menos abastadas de forma a alcançar os objetivos educacionais, formar o cidadão consciente da sua realidade. Ou seja, era um momento propício para repensar, reivindicar e organizar formas legítimas de alcançar os objetivos a que se propunham.

Para citar algumas pesquisas da década de 80, momento de efervescência do pensamento e das propostas curriculares nesta área, o trabalho de Neves (1985) investiga a relação entre procedimentos pedagógicos e o índice de respostas ansiosas dos alunos à situação de prova, no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Cap-UERJ), a disciplina história foi a que apresentou o menor índice. A partir deste fato a autora investiga a metodologia destes professores para saber os motivos que levaram a tal resultado.

Dentre os muitos motivos elencados por Neves (1985), há alguns que merecem destaque. Trata-se de uma escola experimental ligada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro, os professores formam um grupo coeso, interessados em desenvolver um bom trabalho e que este resulte em bons resultados para os alunos. Os professores utilizam a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo e a partir dela escolhem e desenvolvem as atividades; as classes selecionadas para pesquisa são 5ª e 6ª série onde os alunos devem fazer

concurso de ingresso, ou seja, os alunos têm mais ou menos um bom e mesmo nível cognitivo; os professores afirmam que acham sua disciplina importante e promovem debates, slides, filmes, leituras, resumos, maquetes, ou seja, atividades que alternam o lúdico e cognitivo que para crianças desta faixa etária é muito importante para concretização de seu pensamento. Todos estes fatores contribuem para um aprendizado de sucesso, apesar da pesquisa indicar que os alunos não gostavam de leituras, resumos, produção de quadro-síntese e atividades similares. Segundo a autora este fato ocorreu porque eles associavam estas técnicas àquelas da escola 'tradicional' de onde tinham outras experiências escolares. Bem, julgo que esta escola conseguiu agregar uma série de condições que, pelo menos, atualmente não são facilmente encontradas em escolas públicas: professores estáveis e comprometidos, recursos didáticos diversos, reuniões periódicas e planejamentos adequados à faixa etária, mas que se configuram como técnicas e métodos de ensinar e de aprender.

Mais recentemente, Claudia Ricci (1992) investigou as concepções de história no professorado de 1º e 2º graus e conclui que há uma diversidade de concepções sobre o conceito história, assim como uma heterogeneidade de postura com relação ao ensino da disciplina no âmbito educacional. Da mesma forma as reflexões produzidas na Universidade sobre o ensino de história são igualmente diversificadas. “Não há uma fala única, homogênea.” (RICCI,1992,p.135) A autora procura acompanhar as percepções dos professores da rede oficial de ensino do estado de São Paulo a respeito de seu papel, sua formação acadêmica, seus alunos, órgãos governamentais, e suas concepções sobre a História e a produção do conhecimento. Quando da implementação da proposta curricular para o ensino de história junto às diretorias de ensino, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) requisitou aos professores, em 1987, um relatório acerca da discussão da Proposta Curricular para o Ensino de História. Desta proposta surgiram amplos debates entre segmentos dos 1º, 2º e 3º graus do ensino e atingiram a mídia além dos vários setores da

sociedade. A História foi amplamente debatida e possibilitou igualmente amplas reflexões desde condições de vida e trabalho dos professores, até os métodos de ensino, e inúmeras experiências didáticas vieram à tona, além de debates científicos da relação presente-passado, tempo-espaço, memória, história local e regional, etc. Segundo a autora que analisou estes relatórios realizados pelos professores em todo o Estado de São Paulo, as diferenças e divergências são muitas, em diferentes assuntos e setores do ensino. A postura e o trabalho dos professores de História, no 1º e 2º graus, mostraram-se heterogêneo e as concepções atribuídas à história não são consensuais. Ricci considera que o motivo de tal diversidade está marcada pela perda de significado do papel social do professor. Observou ainda a distância das concepções trabalhadas na Universidade com aquela utilizada pelos professores.

Selva Guimarães Fonseca (1993) trilha pelos “Caminhos da História Ensinada” nos estados de Minas Gerais e São Paulo sobre as experiências das reformas curriculares e da elaboração das propostas. Trilha pelas diferenças ideológicas da teoria da História que embasam as propostas curriculares destes estados, e na relação estabelecida na época entre as políticas públicas educacionais e as linhas de pesquisa acadêmica que num jogo de forças, alianças e concessões resultaram num documento oficial para o ensino de história durante a década de 80 e início dos anos 90 nos estados de São Paulo e Minas Gerais. A autora considera que a História deve ser discutida e refletida, mas observa que o professor a ensina como se já estivesse concluída, pronta e acabada. E aí a questão: qual a concepção de história dos professores? Ou como a Educação Escolar tem utilizado a História?

Sobre a hipótese de que as pesquisas tratam mais sobre análise de técnicas, métodos e procedimentos ao invés de elementos da formação do educador e do sujeito em formação, podemos citar alguns trabalhos que demonstram esta tendência.

Na intenção de compreender as relações objetivas e subjetivas do trabalho docente, tendo como enfoque professores de História, Itacy Salgado Basso (1994)

conceitua história numa abordagem histórico-social, que pressupõe a produção e a reprodução dos bens materiais historicamente construídos pelo homem, sendo que estes determinam a sua forma de existência.

“A sobrevivência humana é garantida através do trabalho, isto é, da atividade vital do homem que ao transformar a natureza garante a sua sobrevivência individual e do grupo, criando um mundo humano e transformando a si próprio.”(BASSO,1994,p.30)

Basso (1994) entende por condições subjetivas do trabalho docente aquelas que se manifestam através da formação do professor.

“(...)o docente, ao realizar a prática pedagógica, põe em ação os seus conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre a metodologia que irá utilizar para que o estudante se aproprie daquele conteúdo (conhecimento e seu processo de produção)” (BASSO,1994,p.55)

Por estas passagens pode-se perceber que há uma limitação conceitual daquilo que a autora considera como sendo condições subjetivas. Pois, para ela subjetiva está no nível daquilo que é concreto, visível, mensurável.

Concebendo a história como um conhecimento múltiplo em saberes, Nikitiuk (2001) questiona a produção de um passado uniforme que os grupos dominantes vêm durante décadas e séculos financiando, produzindo e reproduzindo a história em filmes, livros escolares, história em quadrinhos, programas de televisão, colaborando, assim, para um atrofiação do conhecimento histórico. Um rompimento com a divisão do trabalho intelectual, a hierarquização das funções, com uma concepção de saber e de produção de saber é que poderiam aflorar outros saberes. O professor enquanto inserido na relação ensino-aprendizagem não pode se eximir de abrir as janelas para este saber. A autora deixa subtendido que a História tem sido transmitida como algo distante da realidade do sujeito, por isso sem significados para ambos envolvidos. Acredita que este fato ocorra pelo conhecimento estar alienado e hierarquizado sob controle de grupos dominantes da classe social produtiva.

A pesquisa de Rocha (2001) busca estabelecer a relação entre o ensino de história, o aluno e a instituição escolar. O autor procura mostrar como o espaço escolar pode ser meio de conscientização e/ou de alienação. Assim, a prática do professor deve se voltar para a transformação dos alunos no sentido de construírem instrumentos teóricos que possibilitem uma leitura crescente e objetiva da realidade social. Para tanto é necessário que o professor conheça como o aluno pensa e onde se processa seu conhecimento: o subconsciente e o inconsciente. Consideradas como instâncias constitutivas do ser humano, Rocha afirma que os professores deveriam tomá-las em consideração para que o imaginário do aluno possa servir de elo entre aquilo que já sabe e o que se supõe necessário que ele venha a saber. Indo além do que a maioria das pesquisas e manuais citam, este autor sugere à história um cunho significativo dado pelo professor. O papel desempenhado pelo professor diante de seu conhecimento é de fundamental importância para a relação que se estabelece entre ele, seu conhecimento e o Outro.

Num outro sentido, Gasparello (2001) discute sobre as mudanças que vem se configurando nos últimos anos sobre currículos de história. Faz um breve histórico destas mudanças e os contextos em que se consolidaram e conclui que uma atitude interdisciplinar desenvolvida num enfoque temático e problematizador apresenta-se como possibilidade, num trabalho da reconstrução da história local, de trabalhos coletivos podendo ser enriquecidos por outros campos do conhecimento que resultem num fazer criativo. Segundo Gasparello as novas orientações curriculares para o ensino de história promovem uma prática pedagógica aberta e dinâmica, que se preocupa com a questão da cidadania, e por isso, de uma instituição que se preocupe com a formação. Assinala que as mudanças mostram um avanço tanto quantitativo como qualitativo para o ensino como para a História enquanto instrumento de formação do sujeito.

Meinerz (2001), realiza uma pesquisa com adolescentes de 13 a 18 anos para investigar a representação de história dos adolescentes e mostrar o quão distantes estão daquelas representações produzidas no debate na ciência histórica. A autora não só busca compreender a representação que têm deste conteúdo escolar como pretende evidenciar a questão da gênese e do desenvolvimento das suas representações sobre esta disciplina. Para tanto utiliza conceitos da teoria piagetiana da construção da representação. Entende a representação como algo construído e que pode ser dinamizado no processo ensino-aprendizagem. É a condição que possibilita construir outros mundos, ir para o passado e ao futuro a partir das experiências do presente. Sendo este um processo construído deve ser reconhecida a influência sociocultural na construção das representações, especificamente acerca do conhecimento histórico. Ao mesmo tempo então que é um processo individual, o é também coletivo. Assim, as representações são construídas no âmago das mediações entre o social e o individual. Desta forma, à medida em que constrói suas representações, o adolescente dá significado para as mesmas, e este significado é que se torna objeto de investigação e reflexão da autora.

Algumas conclusões podem ser aqui enumeradas a partir das reflexões de Meinerz (2001): os alunos não vêem relação dos conteúdos históricos nem com sua vida individual quanto coletiva; alguns representam-se como conhecedores da História, mas não se identificam com este conteúdo, sua vida cotidiana dissocia-se deste conhecimento; outros o consideram importante enquanto cultura geral; de forma geral, significam história como disciplina obrigatória na escola.

Para a autora os motivos deste resultado se deve à interferência de altos escalões políticos na elaboração dos planos escolares, uma vez que considera que os relatos históricos podem tanto legitimar quanto questionar a ordem vigente.

Pesquisas realizadas na área das Políticas Públicas, apresentadas a seguir, mostram o quanto a educação escolar vem se ligando às políticas econômicas mundiais à medida que recebem financiamento internacional, limitando a formação do educador com ênfase na técnica (saber fazer) e associam formação do sujeito com aquisição de conhecimento com necessidades do mercado de trabalho internacional.

Há ainda outros trabalhos, não citados aqui porque não se referem ao ensino de história propriamente dito, mas sim, aos sujeitos históricos só contemplados pela pesquisa historiográfica mais recentemente (anos pós Segunda Guerra Mundial). Elas demonstram preocupação com camadas não historicizadas pela História, não contempladas pelas políticas públicas, nem as educacionais, de saúde ou bem estar social. Ou seja, mais recentemente tem havido um reconhecimento da necessidade de ampliar os olhares da História para o sujeito negro, índio, infantil e outros segmentos de diferentes níveis sociais, culturais, produtivo e político de nosso país. Aquilo que já se configurou denuncia de uma história seletiva, marginalizadora, de heróis, vem abrindo espaço para outros sujeitos históricos.

Esta história seletiva, restrita a alguns sujeitos e objetos tem sido julgada como instrumento para legitimar e hierarquizar uma organização social vigente: a burguesa. A questão que fica aqui é a seguinte: será que mesmo nas sociedades mais antigas não haveria um grupo que selecionasse, restringisse a história (oral) aos seus interesses? Será que o fato de um grupo ‘dominar’ outro e buscar mantê-lo alienado é inerente à dinâmica histórica?

Com base neste raciocínio pode-se pensar a história entre dois pólos: um onipotente, enquanto história de reis, heróis, duques, e outro de uma história castrada, enquanto aquela que busca ocupar o lugar de falta do sujeito – o negro, o índio, o pobre, o deficiente - , tanto na transmissão de uma como da outra, a história seria ‘deformada’ pelo

olhar daquele que a enfocasse. Poucas vezes estes opostos se encontram. Quando este momento ocorrer, talvez possamos perceber que há uma dinâmica movida por elementos que não estão somente no social nem tão pouco só no individual.

É necessário pontuar que apesar dos avanços reconhecidos em termos da pesquisa, dos objetos, dos métodos de análise, a educação escolar de forma geral, e do ensino de história em particular, ainda tem deixado a desejar sobre uma educação mais criativa³², ampla e comprometida com a formação do sujeito.

³² No sentido utilizado por Freud In Oliveira, M.L.(2003) e já citado nesta pesquisa.

As Políticas Públicas Educacionais para o ensino de história no Brasil anos 70-90

Buscando informações, argumentos e subsídios na produção acadêmica dos anos 80 e 90, principalmente, objetiva-se apresentar ao leitor o percurso da História do ensino de história sob domínio das políticas públicas. Através dos materiais selecionados pode-se perceber a relação entre a História, a produção historiográfica e as políticas públicas educacionais. Isto equivale a dizer que a maneira como os homens vivem e pensam em determinadas épocas, vai determinar aquilo que valorizam como conhecimento a ser ensinado e como vão escrever os fatos já vividos por outros homens em outras épocas.

Entender os movimentos de como as políticas educacionais tem interferido sobre a educação e, mais especificamente, sobre a história para a educação são necessários neste momento para reafirmar a necessidade de novos parâmetros e referenciais teóricos que contribuam para ampliar a concepção sobre o sujeito histórico, as relações educacionais e a história enquanto espaço de humanização do ser humano.

As pesquisas sobre o ensino de história alcançaram um profundo olhar sobre as relações que perpassam o ensino, a pesquisa, a aprendizagem da história. Porém, entendemos que as políticas públicas educacionais para o ensino de História privilegiam a inovação de técnicas pedagógicas do que com a singularidade da formação do sujeito e a complexidade da formação docente.

Apesar do aumento do número de vagas na rede pública de ensino entre os anos de 1970 e 1987, a taxa de evasão e de repetência também cresceram enormemente neste período³³. Dessa forma a taxa de analfabetismo também era igualmente grande (uma

taxa de 20,1% entre pessoas de mais de 7 anos). Estes dados demonstram que o projeto educacional implantado pelos governos militares, e mais tardiamente pelo governo da chamada Nova República não conseguiram amenizar o problema da educação em nosso país. Neste mesmo período, a história do ensino de história sofreu muitas alterações já que o aumento da demanda provocou um repensar sobre a teoria, a prática e sua função social.

Este período foi marcado pela grande participação de professores, sindicatos, associações acadêmicas na construção de uma nova proposta curricular para o ensino e que o mesmo atendesse tanto às necessidades da classe mais baixa que chegava à escola como o ensino de uma História menos prolixa, mais próxima à realidade dos alunos. Para estes, o objetivo era ensinar uma História que levasse à formação de cidadãos críticos, cientes da sua realidade e em condições de modificá-la. Conforme o contexto da época, estas efervescência de idéias e mudanças ocorrem durante o período de passagem da Ditadura Militar à Abertura Democrática.

Nos anos 70, o projeto educacional esteve atrelado ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico, a educação era vista como instrumento a serviço do desenvolvimento econômico.

“No plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através do IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais). No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais como USAID, além de OEA e Unesco”. (FONSECA,1993,p.19)

Como a ênfase era dada à formação para o trabalho, pode-se dizer que o acesso à escola foi ampliado ao mesmo tempo que o acesso ao saber foi restringido, já que a formação geral era preterida em razão da formação para o trabalho. Assim é que a História sofreu uma série de mudanças nesse período, principalmente a partir de 1968 com a

³³ Dados apresentados em aula pela professora Roseana Leite (Professora Doutora do Departamento de Educação da FCLAr – UNESP e do Programa de Pós Graduação da mesma Universidade) no segundo semestre de 2004 a partir de dados obtidos nos sites oficiais do Ministério da Educação.

implantação do AI-5 (Ato Instituciinal nº 5). Sendo as estratégias deste período concentradas na formação profissional, a primeira medida a ser tomada pelos militares no início de 1969 amparados pelo AI-5 foi a autorização para organizar-se o funcionamento de cursos superiores de curta duração. Essa decisão endossa a que existia na área da educação. Esses cursos eram encarados como investimento, geradores de mercadoria e mão de obra para o mercado. Já que havia crescido o número de alunos matriculados era necessário uma formação mais rápida que pudesse atender ao mercado. Além do que estes cursos davam retorno rápido, e, exigiam um mínimo de investimento para sua manutenção.

É importante registrar a influência norte americana neste período quando o Presidente Médici assina e edita um Decreto sobre a Convenção sobre o Ensino de História firmada em 1930 entre as nações latino-americanas. Este documento analisa os conteúdos do ensino de História e sugere uma ‘depuração’ dos mesmos com a finalidade de evitar tudo que possa provocar aversão a outros povos americanos. Interessante notar que esse documento tenha sido assinado tanto tempo depois e que seja o EUA o único país que não o assinou argumentando ser diferente dos demais países americanos. Note-se que a influência norte-americana já se dava no país e na latino-américa através do golpe militar em vários países, na intervenção na elaboração da política educacional e dos currículos e também, é claro, da intensa propaganda anticomunista.

Essa atitude, acrescida da redução teórica e prática da formação do professor de História, acentua a desvalorização do profissional que num curto espaço de tempo não conseguia obter conhecimentos necessários para uma prática docente mais autônoma. Veremos mais adiante que essa falta de autonomia levará à adoção em massa de material didático produzido pela indústria cultural brasileira mediante convênio do Brasil e EUA, mais conhecido como MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development). Esse material normalmente seguia o roteiro dos

guias curriculares e, tendo a intenção de esvaziar os conteúdos de História assim como transmitir uma única imagem de história onde se impõe o silêncio do pobre e fragilizado que habita o Terceiro Mundo. Nestas versões, a história do sujeito comum é excluída, o seu tempo presente e passado são separados, o carácter desenvolvimentista impregnava a história apresentando-a como homogênea, linear e progressista.(FONSECA,1993)

Não muito distante deste episódio, outro fato mascarará ainda mais a desvalorização profissional do professor: a reforma educacional de 1971 prevê a adoção da disciplina de Estudos Sociais de forma que englobe os conteúdos de História e Geografia. Dessa forma, os conteúdos destas disciplinas ficariam restritos somente a Estudos Sociais e, com o agravante de que os cursos de licenciaturas curtas que formavam o profissional para Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica estavam já disseminados pelo país, tanto em instituições públicas como privadas. Começa a ficar claro que o objetivo da formação destes cursos era a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saber, além do que através desta nova disciplina poderia ‘doutrinar’ os alunos nas noções de moral e civilidade, ou seja, não era mais uma disciplina, mas uma doutrina propagada e controlada pelo Estado.

Um pouco mais tarde, em 1976 o governo edita outra portaria que autorizava somente os professores de Estudos Sociais a ministrarem aulas de história. As aulas de história e geografia praticamente estão excluídas do ensino de 1º grau, podendo ser lecionadas no 2º grau com um número reduzido de aulas, já que a intenção era formar para o trabalho, e as disciplinas de Humanas não se caracterizavam com esse objetivo.

Essa determinação do Estado em desvalorizar e reduzir a atuação dos professores das áreas de Ciências Humanas deixa claro, diante do período histórico que se trata, que o objetivo de tais medidas estão além das determinações econômicas e de atendimento ao mercado e que são mais de carácter ideológico, pois visam retirar a formação geral e valorizar a formação específica para o trabalho. O profissional da licenciatura curta,

sem uma formação mais crítica, estava mais propenso a atender os objetivos do Estado e firmar o ideário de Segurança Nacional. Acrescente-se que o uso do material didático, a que já fiz referência, contribuía para uma educação desprovida de formação crítica e criatividade.

Vale ressaltar que as mudanças e determinações que foram aprovadas pelos governos militares neste período de repressão, perseguição, exclusão e mortes, não se deu sem manifestações e polêmicas discussões por parte dos profissionais habilitados que estavam sendo excluídos deste processo educacional. Podem-se citar manifestações organizadas desde 1973. Estas se davam através do Fórum de Debates Sobre Estudos Sociais, realizado na USP, e das manifestações da Associação dos Geógrafos no Brasil (AGB) e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) (FONSECA, 1993,p.29). Essas reivindicações ganham força e se ampliam à medida que as tomadas de decisões governamentais desvalorizam estes professores e, também, com a crescente organização popular a partir dos anos 70, mais precisamente nas greves de 1978/79.

Dadas as crescentes reações contrárias às decisões governamentais, o MEC recua e determina a possibilidade de “introduzir História, Geografia e OSPB (Organização Social e Política do Brasil) a partir da 5ª série, como disciplinas autônomas, e também de os licenciados em História, Geografia e Estudos Sociais ministrarem aulas de Estudos Sociais no 1º grau.” (FONSECA,1993,p.30)

Durante a vigência dos cursos de licenciaturas curtas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, a formação dos profissionais de História e Geografia só podia ser realizada dentro dos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado. Assim, o tipo de formação de professores proposta pelo governo militar era uma forma de conseguir legitimar sua atuação, bem como lhe dava hegemonia no espaço educacional voltado para as massas.

Os profissionais da educação, historiadores, geógrafos, estudantes e professores, não concordavam plenamente com o recuo do governo já que os Estudos Sociais continuariam como disciplina, tirando ou reduzindo espaço de História e Geografia, e propunha que o currículo mínimo destas disciplinas fossem reduzidos conforme o curso de Estudos Sociais. A rejeição desta proposta foi mais ampla que a primeira manifestação: cartas, abaixo-assinados, organizações profissionais, comunicados públicos, etc.

É bom que se diga que o processo de desqualificação profissional empreendido pelos governos militares, agia de duas formas: uma, sobre a concepção de História subjacente ao ensino, descaracterizando-a como ciência; outra é que a licenciatura curta e a perda de controle de ensino dentro da escola levaram o docente à proletarização e sindicalização. Ou seja, o processo se deu de forma contraditória também.

Com o crescimento das organizações sindicais e sua capacidade de mobilização, as reivindicações tornam-se mais abrangentes. Dessa forma, além de revalorização profissional, a política educacional, a função social da escola, dos currículos e o processo educativo também passam a ser questionados. A partir dos anos 80 ocorreram mudanças significativas no ensino de História. Em São Paulo, Bahia e Minas Gerais já no ano de 1982 começam mudanças da grade curricular e a ampliação de um processo de discussão que buscam transformar História e Geografia como disciplinas autônomas.

Juntamente a este processo estão ocorrendo discussões no campo da produção historiográfica fazendo um balanço da produção histórica existente até o momento. Esse processo impõe que se repense temas, pressupostos e interpretações. Abre-se um leque para que a História englobe novos temas e documentos. A História Social passa a ser redimensionada e estudos sobre a classe trabalhadora são ampliados e enriquecidos. “A partir disso, por pressões dos setores organizados, começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e iniciam-se processos de reformas dos currículos de História em várias

Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, uma vez que os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 70 já estavam, para muitos, superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente. Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo ensino-aprendizagem.” (FONSECA,1993,p.:86).

A partir destas iniciativas passou-se a organizar vários encontros regionais, mesas-redondas seminários, etc. com o objetivo de preparar a nova proposta. Este processo ocorre paralelamente ao processo de redemocratização, 1984, quando havia governadores eleitos pelo voto direto e intensas lutas pela valorização dos profissionais da educação.

Dois movimentos de reformulação das propostas curriculares de História são analisadas por Fonseca (1993): a de São Paulo e a de Minas Gerais. A autora escolhe estas duas por serem estes locais onde atuou e que tiveram uma organização mais sólida que em outros estados. Durante sua análise de como se deu este processo nestes dois estados conclui que apesar de reestruturações constantes do trabalho de profissionais com tradição em participação nos debates, o processo não se desvincilhou de instrumentos e métodos do período do controle técnico-burocrático-militar. Por outro lado, as propostas apresentam uma nova concepção de conhecimento e novas funções para a escola, sua função social e seus profissionais. A escola, segundo as propostas, tem também responsabilidade para assumir a tarefa de produtora de saber. Estas propostas passam ainda, e são inovadoras por isso, a apontar a necessidade histórica de redimensionar o papel das instituições escolares nos diversos níveis de ensino.

Com enfoque centrado na mudança da prática, do fazer pedagógico que envolva alunos e professores como sujeitos, as propostas tendem a valorizar e a incorporar as práticas coletivas vividas quotidianamente. Apesar destas semelhanças, a partir de determinado ponto, as duas propostas, São Paulo e Minas Gerais, começam a se distanciar.

“As novas propostas curriculares situam-se em matrizes teóricas diferentes. Enquanto a proposta curricular de São Paulo revela dimensões da bibliografia (Nova História Francesa e Historiografia Social Inglesa) que faz a crítica da historiografia tal como colocada no *Guia Curricular* dos anos 70, na proposta curricular de Minas Gerais substitui-se um sistema explicativo da História (chamado de tradicional), por um outro, modelo marxista, que como todo modelo, unifica o campo da História em função dos caminhos previamente determinados.”(FONSECA,1993:98)

Apesar de referências às críticas realizadas da proposta mineira, a autora conclui que “as duas propostas buscam resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes representativas da época.” (FONSECA,1993,p.109)

Os movimentos reivindicatórios assumiram uma posição política diante do ensino, e os professores de história em particular passaram a repensar os conteúdos ensinados e a forma como eram transmitidos. Apesar deste período apresentar uma larga produção, Cordeiro (2000) ao analisar os *relatos de experiências e projetos didáticos alternativos*, afirma que não havia uma apreensão mais precisa sobre o que chamavam de “ensino tradicional” e do conceito de história. Não apresentavam precisamente o que deste ensino não era adequado, o que ele expressava e o que nele deveria ser modificado.

“Essa falta de clareza na definição do que seja o ensino que está sendo criticado expressa uma aceitação quase implícita de um quadro teórico e descritivo definido em outro lugar que não as experiências concretas dos professores de 1º e 2º graus. A mesma situação pode ser constatada quando se busca o *conceito de História* que está fundamentando as propostas relatadas – tanto o conceito defendido, quanto o criticado.” (CORDEIRO,2000:62)

Ou seja, havia nesta produção um entendimento genérico e impreciso tornando-se mais uma bandeira de luta contra o ensino tradicional³⁴. Assim, sobre outras idéias-chaves como: o homem como sujeito da História e da produção do conhecimento; a da associação íntima entre ensino e pesquisa; a necessidade de formar pensamento crítico, dentre outras, o autor considera que estas expressões podem se configurar uma maneira de promover uma identidade entre os companheiros e seus adversários no campo de luta que vivem naquele momento. Para estas expressões o autor dá o nome de “*slogans* educacionais.” (CORDEIRO,2000,p.113)

Por esta análise parece ter predominado mais uma certa renovação dos aspectos metodológicos, (CORDEIRO,2000, p.116), pois a literatura está marcada pela busca de métodos, procedimentos, novos modelos de organização curricular, uma concepção mais ampla para a história e neste montante busca contemplar as novas teorias cognitivas e do desenvolvimento na relação de ensino-aprendizagem.

Após este período houve uma redução das produções em relação a mestrado, doutorado e publicações de forma geral (NUNES,1996). O ensino de história saiu de cena. Mas, por quê?

“(...) por que a História e o seu ensino saíram do centro do debate sobre a transformação da escola e da sociedade?(...) Por que a escola e seu “produto” – o ensino oferecido – não são mais tema das reivindicações populares (pelo menos não com tanta intensidade quanto antes)?(...)” (CORDEIRO,2000,p.201)

Segundo o autor, algumas destas respostas podem ser encontradas quando se compara a Proposta Curricular para o ensino de história de 1986 com aquela de 1992 e daí percebe-se que o sujeito contemplado em 1986 era dotado de pura autonomia. Esta

³⁴ Sobre a conceituação e entendimento que os principais grupos editoriais na área da Educação entendiam por novo e tradicional ver Cordeiro, J. Falas do novo, figuras da tradição- o novo e tradicional na educação brasileira(anos 70 e 80). São Paulo:Editora UNESP,2002.

lhes era atribuída pelos movimentos sociais a que pertenciam e que lhes conferia liberdade para questionar a organização da sociedade. Estes temas e vocabulários são retirados do campo político vivido nesta época e estão diretamente vinculados com a participação nos movimentos sociais e da introdução de novos referenciais de estudo e pesquisa na historiografia brasileira que inclusive se ocupava em estudar estas manifestações populares. Quando em 1992, há a substituição da Proposta de 1986, ela já traz a concepção de sujeito atrelada à de cidadania, o que vem a significar aceitação das regras do jogo social democrático e meios de expressão conforme os canais institucionais competentes e oferecidos para tanto. Outros acontecimentos que talvez respondam as questões acima é o fato de que esta nova Proposta Curricular para o ensino de História de 1992 não mais pertencia às necessidades e expectativas do movimento em 1986. Dada à radicalização do debate sobre este tema, o Estado assumiu as fontes de legitimação da democracia formal, exclui a democracia como entendiam os movimentos sociais que propunham novas demandas e reivindicações que podiam ultrapassar os limites institucionais reservados aos cidadãos, e como solução definitiva para os problemas do Ensino no estado de São Paulo produz e aprova uma nova Proposta estabelecendo os conteúdos mínimos a serem ensinados. No entanto, à decisão estatal junta-se o esvaziamento dos agentes sociais presentes na cena política e nos debates sobre ensino. Cordeiro conclui que ,

“(...)A História enquanto possibilidade de um processo de transformação da sociedade que incluiria o próprio ensino da disciplina, não está mais no centro do debate na sociedade brasileira – e, talvez, mesmo fora do Brasil – havendo até mesmo os que falam em “*fim da história*”. (CORDEIRO,2000,p.208-9)

A questão é saber se todos os conhecimentos acumulados deste período, assim como as lutas para renovação do ensino de história resultaram em algo significativamente diferente do que havia no início. O autor responde: Tanto a atual proposta como a de 1986, embora apresente avanços significativos, “na verdade ela veio meramente

ocupar um papel formal, visto que tem sido muito pouco discutida nas escolas da rede oficial do Estado.”(CORDEIRO,2000,p.210)

Pela análise realizada por Cordeiro (2000) e os resultados de sua pesquisa vimos reforçar, a partir de sua análise, a importância desta pesquisa no que se refere ao conceito de História e sua importância para a formação e desenvolvimento do sujeito.³⁵

As conquistas obtidas e os avanços sobre os conteúdos, as metodologias e as teorias pedagógicas, penetraram num âmbito de discussões até então não alcançados pelos professores enquanto categoria. Porém, como parte da política pública para o país, a área da Educação passou a partir dos anos 90 a enquadrar-se nos moldes ditados pela política mundial, em especial, pelo Banco Mundial. Este passou a investir grandes montantes na área da educação com o objetivo de eliminar o ‘atraso’ que marcava a população latino-americana.

A partir dos anos 90, o presidente Fernando Henrique Cardoso divulga uma proposta de Reforma do Estado. Sendo o modelo até então existente de administração burocrática dos serviços públicos empecilhos para superar a crise, fiscal e econômica, era necessário implantar reformas que assegurassem ao país se *ajustar* a nova ordem mundial (grifo nosso). Isto significa que num cenário globalizado, numa conjuntura de desenvolvimento, os países latino-americanos se viram obrigados a velar pela competitividade de seus mercados. A maneira mais adequada para se fazer isso seria, e foi, investindo em recursos humanos através da educação, procurando garantir que a aquisição de conhecimentos

³⁵ Nos Relatos de experiência, Projetos didáticos alternativos e naquilo que Cordeiro chama de Contribuições críticas não há nenhuma referência à relação História e Psicanálise, fato que reforça a necessidade de estudo nesta área.

aumentasse a capacidade produtiva em todos os setores, “como se a educação se realizasse de forma autônoma e desvinculada dos condicionantes políticos, econômicos e sociais.”(ROSAR;KRAWCZYK,2001,p.34) Dessa forma, associa-se novamente (como na década de 70) educação com demanda de mercado. Para garantir o êxito desta política, implementa-se mecanismos de avaliação para garantir os requisitos de qualidade- como o SARESP. Assim o modelo gestor passa a substituir o modelo administrativo burocrático.

Esse modelo de administração burocrático começou a ser implantado no Brasil quando do início de nossa modernização, nos anos 30, mas só vai ser verdadeiramente incorporado quando ocorre o desenvolvimento das forças capitalistas a partir da década de 60 com o regime militar. Anteriormente este modelo era mesclado com patrimonialismo e clientelismo advindos da República Oligárquica.

Na década de 80 a herança administrativa burocrática favorece críticas a este modelo, dada a abertura para novas demandas políticas: mudanças nos padrões de gestão e da centralização política, financeira e administrativa. Houve neste período algumas práticas de descentralização de financiamento de políticas sociais.

“(…) os parâmetros assumidos pela reforma administrativa do Estado nos anos 90 são distintos daqueles reclamados pelas forças organizadas da sociedade civil quando das lutas pela redemocratização do país. A idéia da descentralização, por exemplo, que sempre foi identificada pelas forças progressistas com as aspirações por maior participação nas decisões e, portanto, com práticas democráticas substantivas, é inteiramente re-significada”(AZEVEDO,2002,p.58).

Esse cenário, no limiar do século XXI, reapresenta os fundamentos neoliberais sob o fetiche da modernidade e da democratização.(ROSAR; KRAWCZYK,2001)

Assim, a reforma proposta nos anos 90 sob o governo neo-liberal apresentou-se como uma forma da sociedade se ajustar a nova ordem mundial assim como também, atingir um novo nível cultural e político que as práticas patrimonialistas emperravam.

“A necessidade dessas reformas foi justificada mediante dois mecanismos:

1. A ineficiência do projeto desenvolvimentista associado a área da educação como meio para alcançar os padrões de Primeiro Mundo. Em substituição ao antigo projeto desenvolvimentista apresentam-se os grupos internacionais induzindo países mais pobres a ‘comprarem’ a reforma educacional;
2. a publicação de pesquisas, que evidenciam logros e deficiências do sistema educativo à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito da nova ordem mundial. De fato, esses estudos vieram a ilustrar pontos de vista já assumidos pelos organismos internacionais e justificar um modelo preestabelecido de reforma educacional.”(ROSAR; KRAWCZYK,2001,p.34)

Diante destes fatos era chegado o momento de realizar reformas e buscar uma gestão eficaz que as viabilizassem. Dentro deste contexto surge a discussão sobre governança do Estado. As crises fiscal e econômica, a centralização dos recursos, a burocracia tecnicista impediam ou dificultavam o exercício da governabilidade. De acordo com Oliveira, surge, neste período, uma concepção de governança do Estado, segundo “o qual deve assumir papel ativo na definição e controle das políticas e não na sua execução/operacionalização”. (OLIVEIRA,2002,p.70).

Este tema foi amplamente discutido não só neste momento de justificativas das reformas, mas também em outros períodos históricos, conforme outros contextos políticos.

Para a área educacional o discurso foi adequado às agências financiadoras internacionais: ‘é preciso ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial’. Dessa forma, o gerencialismo se torna a marca da reforma educativa, o que implica uma nova postura dos gestores em ‘administrar’ a comunidade local para se adequar às metas traçadas pelo governo central.

Vale lembrar que estas reformas não se realizaram somente no Brasil, mas em todos os países da América Latina, assim como nos países mais pobres da Ásia e da África. Em todos eles se manifesta o discurso pela inserção no mercado mundial e todos

procuram se adequar às exigências das agências financiadoras internacionais, principalmente o Banco Mundial. Assim, as

“reformas educativas em curso têm caráter homogeneizador, tanto na leitura das realidades nacionais quanto nas suas propostas, impondo uma padronização de política educacional para a região.”(ROSAR; KRAWCZYK,2001,p.40)

A educação dentro desta nova perspectiva será vista como uma obrigação do Estado, mas não de sua exclusiva responsabilidade. Assim, as municipalidades serão as responsáveis pelo aumento das matrículas na educação infantil e fundamental.

O papel do Estado será reconfigurado. O Estado passa a ter funções mínimas. Há mudanças não só na educação, mas também quanto aos valores: ‘a iniciativa privada faz melhor que o Estado e lá não tem corrupção!’ O próprio Estado argumenta a descentralização para aliviar o governo central, porém, ao mesmo tempo abre mão de regular a sociedade civil e econômica, com isso a população perde seu poder de mobilização e pressão já que não é mais o Estado que gerencia a sociedade e seus conflitos sociais.

A legitimidade deste esquema perverso está assentada sobre a seguinte equação: quanto mais descentralizado, mais próximo está da população; quanto mais próximo, mais democracia e eficácia com o serviço oferecido e o dinheiro público. Conforme esta lógica, o ‘local’ é visto como um agente administrativo que saiba gerenciar/gestar as ações concebidas no poder central.

Desta forma, a década de 90 é marcada por uma nova diretriz na política educacional que é a da política neoliberal. Com isso, o governo central induz a sociedade a aprovar a descentralização utilizando-se do discurso da democratização dos recursos e dos serviços. Algumas leis aprovadas, como a do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) , induzem os municípios a municipalizarem a educação infantil e fundamental com intuito de receberem verbas, mas mal sabem eles que estas não resolvem os problemas da educação para

que esta se torne universal e democrática. Pelo contrário, a prática desta política social, econômica e educacional tenciona a controlar a população e suas opiniões.

A educação escolar será avaliada e as verbas remanejadas conforme os critérios de qualidade alcançados. A educação é competidora assim como a lógica do mercado internacional. O governo central é o mentor das decisões e coordenador das mesmas, a aplicação fica reservada aos governos locais.

Com salários diferenciados, sindicatos enfraquecidos e classe dividida entre vários programas com salários diferenciados, os professores e outros profissionais da educação não vêem meios de se organizarem e reivindicarem melhores condições de trabalho.

Todo o discurso da descentralização está pautado na deficiência do sistema, por isso é necessário reformar. A reforma é realizada a partir da gestão dos recursos, dessa forma, o problema deixa de ser político e passa ser técnico. Retira-se assim o âmbito político da discussão. Dessa forma, a questão da educação vai deixando de pertencer ao lugar público, político, coletivo e fica cada vez mais reservado à questão de técnicas. Assim, a política neoliberal mata o poder de articulação e participação dos profissionais da educação e da sociedade civil naquilo que se refere à política educacional. A participação é confundida com fiscalização- “A Família na Escola”. As avaliações medem e quantificam os benefícios financeiros que a escola pode ganhar e não a qualidade de ensino que tem. Assim, a escola fica cada vez mais presa à lógica do mercado, da lógica neoliberal da economia de mercado. Com isso o que morre é o espaço público, político, coletivo da democracia.

Para adequar seus interesses mercadológicos internacionais àqueles curriculares nacionais, o Ministério da Educação passou a organizar nos anos 90 o documento curricular nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs . Este viria a substituir as propostas curriculares estaduais elaboradas na década de 80. Apresenta de certa forma uma tendência pedagógica construtivista conciliada com a perspectiva mercadológica da educação

(RAMOS,2003). Independente desta perspectiva apontada por Ramos (2003), este documento é o resultado das disputas, alianças e concessões de diferentes grupos, classes e instituições que decidiram sobre qual perfil humano formar, e como é pensada a função da escola, e o projeto social considerado válido e que foram amalgamadas pelo MEC num documento que de reivindicatório e transformador como acreditavam os sujeitos envolvidos nos anos 80, passou a ser instituído como elemento essencial da política educacional brasileira, e que pretendemos apresentar alguns pontos para dialogar com a Psicanálise, como apresentada anteriormente.

A maneira como vêm sendo formuladas as políticas públicas para a Educação desde os anos 30 no Brasil, tem como objetivo basicamente atender o mercado produtivo externo e interno, com relação ao fornecimento de mão-de-obra qualificada. Este item não merece menosprezo, haja vista, que é imprescindível para a manutenção física do homem, mas a Psicanálise têm procurado lembrar à Humanidade da ambigüidade e contradições iminentes ao funcionamento humano. Enquanto trabalha em busca de satisfação de uma necessidade mais premente, qual seja tornar trabalhadores mais capazes e eficientes para atuar no mercado de trabalho, esquece de cuidar da outra parte do funcionamento humano, que é a vida mental, responsável pela saúde humana, em seu contexto mais amplo. A humanidade tem produzido doenças mentais, o stress mental, a dor psíquica, num momento de desenvolvimento e ‘evolução’ das forças produtivas como nunca houve igual em toda a história humana. Por isso, pode-se afirmar que o avanço e investimento nas necessidades humanas que se apresentam mais urgentes ou mais visíveis, nem sempre acalmam, acalentam as necessidades inconscientes.

É neste sentido que a Psicanálise serve como crítica às políticas públicas educacionais (desde os anos 30), já que estas buscam soluções pragmáticas para as questões complexas da educação e do funcionamento humano, abandonando o cuidado que

merece a instância psíquica. Esquecem-se de que um dos meios para assegurar uma melhor formação e desenvolvimento do sujeito humano está em reconhecer as instâncias que formam o sujeito e contemplá-las no desenvolvimento de sua formação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de história

Conforme as diretrizes internacionais para a educação básica em nosso país, o governo federal iniciou em meados dos anos 90 um movimento, centralizado por instituições oficiais do governo federal com a participação restrita dos profissionais da educação, para discutir e elaborar um documento que viesse a servir como parâmetros curriculares para o ensino de nosso país. Assim, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais com o intuito de direcionar um currículo que fosse flexível o suficiente para atender as diferentes regiões conforme suas necessidades.

Quanto aos objetivos deste documento, a Secretaria de Educação, que assina a apresentação do mesmo, se manifesta da seguinte maneira,

“(...) A proposta de História para o ensino fundamental apresenta reflexões amplas para estimular o debate da disciplina. Objetiva levar os educadores a refletirem sobre a presença da História no currículo e a debaterem a contribuição do estudo da História na formação dos estudantes. (...) São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar.”(BRASIL,1996,p.4)

Em conformidade com estes objetivos do ensino de história, pretendemos apresentar três temas que constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história e que de forma mais diretamente são temas relacionados e tratados nessa pesquisa: 1. qual a importância e o papel da História para o ensino fundamental; 2. como é apresentada e o que é a identidade no ensino de história; 3. a função e as especificidades do professor de história.

Sobre o primeiro item o documento afirma o seguinte:

“(...) Nesse diálogo (conhecimento histórico e pedagógico) tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação.(...), em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de

indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.(BRASIL,1996,p.18)

Em outra passagem define a História como “campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate que está longe de apontar para um consenso.”(Brasil,1996:19). Afirma que os currículos escolares, ao longo da história da educação brasileira sempre destacaram a função social do ensino de história, mas atenta para que hoje se repense o que se entende por identidade. E numa última citação sobre o papel do ensino de história, diz o seguinte:

“(...) o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas.”(BRASIL,1996,p.26-27)

Para que se alcance a formação de cidadãos conscientes e críticos da realidade é necessário e depende das escolhas pedagógicas que leve os estudantes a conhecer as problemáticas do local onde está inserido, os anseios individuais, de classe e de grupos. É nesse contexto que se projetará a cidadania como prática e ideal.

Complementar à função de formar cidadãos conscientes e críticos, o documento aponta para a importância social do ensino de história que tem sido a de contribuir para a construção da identidade,

“(...) sendo esta entendida como a formação do “cidadão patriótico”, do “homem civilizado” ou da “pessoa ajustada ao seu meio”. Isto é, caberia à História desenvolver no aluno a sua identidade com a “pátria”, com o mundo “civilizado” ou com o “país do trabalho e do desenvolvimento”.

Atualmente é preciso considerar essa tradição no ensino de História, mas é necessário, simultaneamente, repensar sobre o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea.”(BRASIL,1996,p.24)

O documento indica que a construção da identidade se fará através de escolhas pedagógicas que possibilitem o aluno a refletir sobre seus valores, suas práticas e as problemáticas históricas inerentes ao seu grupo, localidade, região ou nação. A escolha indicada pelos PCNs para o ensino de história é a que favorece a construção de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência.

“Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos de uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços.”(BRASIL,1996,p.25)

Segundo o documento essas noções interferem nas estruturas cognitivas modificando a maneira como o aluno vai compreender os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si.

Sobre o terceiro e último tema a que nos propomos a discutir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história é o que diz respeito à função e especificidades do professor. Pelo documento, este seria o principal responsável pela criação de situações de trocas, pelas relações entre o vivido e o estudado, pela integração com outras áreas de conhecimento, acesso a novas informações, confronto de opiniões, recriação de explicação para os fatos e realidades históricas e transformação das concepções históricas.

“(…)Para atender à diversidade de situações que encontra quando se coloca diante dos alunos, deve conhecer uma variedade de atividades didáticas. Nessa linha, deve aprender a registrar as situações significativas vividas no processo de ensino, procurar conhecer experiências de outros docentes e socializar as suas com outros educadores.”(BRASIL,1996,p.32)

Para que as atribuições restritas à função do professor possam ser atingidas, o documento indica que um instrumento importante é a produção de relatórios escritos. Pois, além de construir um acervo sobre as experiências didáticas e socializar suas vivências, ele pode apontar pistas para recriar sua prática.

Baseados nos referenciais psicanalíticos que norteiam esta dissertação, levantamos alguns pontos destas passagens do documento buscando aproximar a História, a Educação e a Psicanálise. Em primeiro lugar, o texto diz que uma das funções da História é difundir e consolidar identidades. Como isso pode ser feito? Qual é o mecanismo pelo qual se cria identidade? Como está posta nos PCNs, a identidade é algo a ser apreendido pelo e através do conhecimento histórico, quando na verdade, a psicanálise mostra que a construção da mesma se dá no cruzamento de vertentes que partem tanto do indivíduo quanto da sociedade. Identidade é antes de tudo a sensação subjetiva de que “eu sou eu”, de que algo em mim é permanente em diferentes momentos da minha existência. Por me ver como um é que a identidade exige que se diferencie entre mim e os outros, “cada um é um”. Sendo assim, o sentimento de identidade é a constância e continuidade de uma existência no meu interior e a diferença que estabeleço com os demais e que é também reconhecida pelos demais. Mas há uma outra vertente desse sentimento que é o que diz respeito ao social. Aquilo que torna possível um indivíduo se localizar no conjunto do *socius* por meio das funções e papéis que cada um desempenha.(MEZAN,2002^a). Ou seja, surge a face cultural da identidade subjetiva sob a forma dos laços de classe, profissão, sexo. O sentimento de pertencimento está interpenetrado por determinações de si e sócio-culturais, por isso não pode-se dizer de uma oposição entre indivíduo e sociedade.

“(...) Uma representação de si mesmo enquanto grupo é indispensável para que o grupo possa inculcar em seus novos membros um aspecto de identidade destes últimos (a identidade cultural) que, por sua vez, irá reproduzir a identidade do próprio grupo.(...)”(MEZAN,2002^a,p.285)

Assim, a identidade surge como ponto de intersecção entre várias determinações, algumas advindas e impostas pelo indivíduo e vinculadas a seu sentimento de continuidade subjetiva, outras selecionadas pelos critérios admitidos na sociedade a que pertence. Dessa forma, o sujeito é constituído por um conjunto de identificações que, sempre

instáveis, estruturam as diversas instâncias da personalidade. A instância responsável por este equilíbrio é o ego, este trabalha com representações fornecidas pela experiência social, e a instância responsável por supervisionar o ego é o superego. Este zela pela observância das normas culturais e dos valores educacionais. Dessa forma, como já foi exposto anteriormente com Kupfer (1990) sobre o papel de o professor ocupar o lugar de ideal-do-eu, a cultura veicula, através de seus modelos (professor) ideais que estão enraizados na realidade social e o sujeito adere ou não a eles conforme as exigências de seu ego. Assim, podemos concluir, reiterando o já observado anteriormente: a identidade não se refere a idêntico, a criar um outro igual, mas sim a que cada qual se sinta pertencente à mesma cultura, ligado ao outro, mas com rosto próprio. A identidade não se cria ou se oferece ao indivíduo de ‘fora para dentro’, ela marca o sujeito, apesar de ser mutável, flexível e conflitiva ao próprio sujeito.

Então, o ensino de história não pode difundir ou consolidar identidade étnica, cultural etc, pois elas não podem ser coladas no sujeito, mas devem chegar no sujeito através do outro, como modelo da cultura e atingir o sujeito pelo mecanismo de identificação. As especificidades desse movimento fogem ao controle dos Parâmetros Curriculares e da Educação Escolar, inclusive do ensino de história. Como disse Bacha (1996), o professor é um mercador de quinquilharias assim como também de raridade, o seu aluno adquirirá aquilo que melhor lhe convier para o momento em que esteja vivendo. Além de oferecer uma variedade de ‘produtos’ e conteúdos para seu aluno, o professor também o ensina pelo que é, pois os alunos aprendem para além da apreensão do que está para ser mostrado, aprendem por aquilo que na Psicanálise de Ferenczi (1933) chama-se de aprendizagem ‘extra lúcida’. Por isso, a formação engloba e envolve instâncias do sujeito além da social e intelectual, como citado nos PCNs, ela envolve a aprendizagem do sujeito sobre ele mesmo e sobre o outro que expressa os valores da cultura em que vive. Este aprendizado envolve instâncias que não são

determinadas por técnicas, procedimentos ou regulamentos de ensino, mas são determinadas nas relações intersubjetivas que perpassam o sujeito durante todo o seu desenvolvimento.

A não intencionalidade da ação educativa é evocada no fragmento dos PCNs citado, mas não é explicitada e nem contemplada como elemento do ato educativo. Segundo, o documento, o sujeito deve ser antes de tudo um cidadão (mesmo que não esteja claro o que isso signifique já que a escola e educadores é que vão definir seu significado), pronto para participar, discernir, transformar, ou seja, o ato educativo como evocado no documento remete para aquilo que está fora do sujeito mesmo e apesar de seu objetivo ser a formação do sujeito. Talvez a questão seja: a que formação se refere os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história?

Para Laville (1999), a guerra das narrativas cria a ilusão sobre a formação da identidade em torno do ensino de história. Isso significa dizer que acredita ou já se acreditou que pela manipulação dos conteúdos fosse possível dirigir as consciências, memória, ou seja, se formar identidade. Este autor dá vários exemplos de países que por interferência política e em nome de um programa nacional para o ensino de história, passou a atacar alguns conteúdos que se apresentavam factuais, centrados no ensino, para que houvesse maior preocupação com conteúdos centrados na aprendizagem, como exemplo dessa intervenção cita a França e a Inglaterra nos anos 70. Outra forma de intervenção governamental é a de alguns países, no fim da Segunda Guerra Mundial, proibirem o ensino da história ministrado nos países vencidos. O ensino de história era submetido a revisões (dos manuais e programas mais que da pedagogia) de narrativas. Como exemplo cita a Alemanha, a Rússia, a Bósnia. E ainda houve lugares em que a necessidade era de trocar uma narrativa por outra. Pois, a narrativa era vista, neste caso, como uma tomada de poder por grupos sem poder. E há casos ainda em que se queira oferecer uma narrativa para além de seu alcance nacional, como é o caso do projeto de ISESCO (Programa de Ensino da História e Geografia

Islâmica) de propor um programa islâmico de ensino de história para alunos dos países muçulmanos com o objetivo de dar uma roupagem à única identidade almejada. Para Laville (1999) esses exemplos recaem sobre alguns paradoxos. Um primeiro deles seria o fato de que apesar de o ensino de história objetivar formar cidadãos autônomos e reflexivos, o ensino desta disciplina é muitas vezes reduzido “a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação.”(LAVILLE,1999,p.135) O segundo paradoxo reside na ilusão de que o ensino de história poderia regular consciências e comportamentos, e cita como exemplos o caso de Quebec onde por mais de meio século os

“objetivos do ensino de história eram ensinar aos canadenses de língua francesa a necessidade de sobreviver enquanto povo e de proteger a língua e a fé, além da adesão ao grande todo canadense, que era a garantia para tal sobrevivência.(...) no entanto, na primeira oportunidade, na virada dos anos 1950, os quebequenses fizeram, em alguns meses, exatamente o oposto do que lhes vinha sendo ensinado, dia após dia, há mais de meio século. E logo a metade deles começou a dizer que queria se separar daquele Canadá que haviam querido obriga-los a amar.(LAVILLE,1999,p.136)

Por esses exemplos a autor quer firmar a idéia de que os esforços para controlar os conteúdos de história estão alicerçados numa ilusão. E sugere que para se formar sujeitos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver suas capacidades intelectuais e afetivas, como quer o ensino de história, deve-se trabalhar conteúdos históricos abertos e variados.

A contribuição desse autor culmina numa conclusão bem próxima daquela de Meinerz (2001) quando diz que a mudança dos conteúdos (ou narrativa como apresentada por Laville (1999) seja ele mais crítico, inovador ou multicultural, não garante a construção do conhecimento em sala de aula, e ambos demonstram bem claramente o quanto há equívocos na Educação Escolar. Estes ocorrem, na nossa opinião, em função das políticas públicas de formação de professores, e de todos os que discutem, pesquisam temas na área educacional não contemplarem as especificidades da constituição do sujeito humano e de suas relações com a cultura, com o outro, com a História.

Outro tema importante colocado no documento trata-se das escolhas pedagógicas para formação. Estas envolvem aquilo que o documento se refere como criar noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, para adquirir novos domínios cognitivos e assim *aumentar* o conhecimento sobre si mesmo, o grupo, sua região, país, etc. Bem, aqui se faz necessário reafirmar o aspecto cognitivista que há nos PCNs. Ou seja, o profissional que souber e puder desenvolver e escolher procedimentos pedagógicos que *aumentem* (veja que o conhecimento é quantitativo, resquícios da ciência positivista e marca do processo racionalista imposto pela modernidade) o conhecimento do seu aluno estará auxiliando-o na sua formação. Conhecer envolve conflitos internos e não se dá somente por interferências do mundo externo (Tomazelli,1999) e isso o documento não reconhece. Segundo Kupfer(1990) o sujeito deseja saber sobre o desejo do outro sobre si, para tanto ele busca no outro, na cultura, na sua realidade elementos que podem ser reafirmados em si para que seja aceito, amado pelo outro, e é nisso que se funda o conhecimento sobre a realidade, sobre si e sobre o outro. Como Assis (1985) mostrou em sua pesquisa, a criança busca através das habilidades que a escola ensina conformar seus desejos, seus conflitos, suas angústias. Há casos em que a criança com nível de inteligência positiva consegue lidar bem com sua afetividade e há casos em que mesmo apresentado dificuldade em lidar com seu mundo afetivo e com poucas habilidades cognitivas a criança consegue bom desempenho escolar já que a escola auxilia com métodos e técnicas que favoreçam suas limitações e que possa formatar suas necessidades psíquicas. Oliveira (2001a) ao analisar o caso Ângelo, já citado nessa pesquisa, mostra como a escola valoriza a educação bancária, a repetição, a informação cristalizada e não o conhecimento e o pensar. E ressalta o quanto o saber pode ser defesa para não haver experiência e conhecimento(cognoscere). Ângelo vive da repetição neurótica e não para o conhecer criativo. Por isso a autora afirma que esse caso é característico do “fracasso que a escola não vê”. Ao considerá-lo como o melhor aluno, a escola desconsidera outras

instâncias da sua formação que não sejam somente seus conceitos, seu desempenho escolar e sua relação com os professores.

Com isso pretendemos mostrar que a educação e as habilidades desenvolvidas no âmbito escolar podem auxiliar o sujeito a se desenvolver, a lidar com suas dificuldades cognitivas. O espaço escolar, as políticas públicas educacionais, os cursos de formação de professores não têm contemplado a relação cognição, afeto e desejo, talvez por isso caracterize-se mais tecnicista e por isso, muitas vezes insustentável.

Sobre a função e especificidades do trabalho docente a referência que aparece no documento é sobre a diversidade de atividades didáticas que o professor deve conhecer, registrar, socializar para criar situações de troca, de construção de integração com outras áreas, de transformações nas concepções históricas. Tendo como referência a literatura na área de Educação e Psicanálise, cabe dizer que o professor proposto pelos PCNs deve ser um técnico da educação, pois para êxito da sua função é fundamental que conheça um conjunto de técnicas para lidar com a relação ensino-aprendizagem. Quanto à representação da sua pessoa, o papel que desempenha e sua importância na formação do outro não são contempladas.

Quanto ao conceito História, assim como esta pesquisa buscou mostrar, é uma ciência em permanente construção, e o documento aponta para o fato de “que está longe de apontar para um consenso.” (Brasil,1996:19). Definida como campo de pesquisa e produção de saber não se refere ao sujeito, quem é, de que é constituído, qual sua relação com a realidade, com a cultura. Portanto, apesar de ser documento de referência, de ser um parâmetro para o ensino de história, não há uma concepção do que é História. Este é um conceito a ser construído pelos professores conforme sua prática, além de que os educadores devem refletir sobre a presença da História no currículo. Ou seja, parece-nos que tanto sobre o conceito de História, sobre a concepção de ensino e da formação do sujeito, os Parâmetros

Curriculares para o ensino de história apontam muitos caminhos e pouco sobre os fundamentos desse fazer, do fazer saber. Auxiliam pouco sobre os referenciais teóricos que norteiam a História, a formação da identidade, e da importância do papel que o professor desempenha na formação do outro e na relação com a sua disciplina. Como um *slogan*, no sentido utilizado por Cordeiro (2000) os PCNs apontam para a formação de um cidadão crítico e participativo, conhecedor de si, da sua realidade, apto a transformá-la, a compreender as diferenças e saber entendê-las para que possa atuar na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Esses objetivos são desejáveis por muitos profissionais, com certeza, porém, o documento não indica como isso pode ser feito, nem relaciona os objetivos a serem alcançados com a formação e desempenho profissional dos professores.

Acreditamos que esses objetivos são importantes de serem alcançados tanto socialmente quanto individualmente, assim como as funções determinadas ao professor, os procedimentos de pesquisa e análise sugeridos. Mas, que consideramos que não são suficientes. Acreditamos que o ensino e a História vistos por estas determinantes não atendem às necessidades mais íntimas e desconhecidas, inclusive, do próprio sujeito. Entendemos que educar é mais que aplicação de técnicas e a História mais que fatos tematizados, seqüenciados conforme a realidade do grupo, do país, do mundo, mas sim tanto a História como a Educação contemplam a forma como o homem tem podido desviar seus impulsos para fins culturais, ela é produto da dinâmica psíquica que co-determina a existência do sujeito e sua relação com o mundo em que vive. Por tudo isso, é que consideramos o ensino de história como um atestado daquilo que é humano, na medida em que pode mostrar para o sujeito como o homem se constituiu, de que elementos é feito, que instâncias interagem na sua relação consigo e com o outro e da sua dinâmica com a cultura. O ensino de História pode ser um elemento de auto-conhecimento.

Considerações Finais

O que e que tipo de aproximação pode haver entre História e Educação com a Psicanálise? Algumas considerações já foram realizadas durante o desenvolvimento da dissertação, mas ainda gostaríamos de destacar algumas e incluir outras.

O ponto de convergência dessas três áreas de conhecimento está em que todas tem como foco o sujeito. Porém, para cada uma há uma concepção diferente da sua constituição, da sua formação, do seu desenvolvimento, da sua apreensão do mundo. Portanto, trata-se de diferenças epistemológicas. Estas não foram analisadas nessa pesquisa, pois não era esse seu objetivo, mas buscou-se um sentido epistemológico para o sujeito que se está tratando.

O sujeito que buscamos definir na primeira parte da pesquisa diz respeito ao narcisismo, ao irracionalismo, ao presentismo. Trata-se de um sujeito que perdeu vínculos com o passado, na medida em que vive mais repetindo que criando. Os espaços da paixão, da criação, do fazer estão renegados. Partindo dessa constatação essa pesquisa buscou o sentido de ser humano, para tanto usamos a História e a Educação como elementos que carregam em si a função de compreender o sujeito e trabalhar a favor de sua formação e desenvolvimento. A Psicanálise é a ciência que utilizamos para jogar luz sobre esse sujeito. É dela que extraímos a concepção de sujeito que questiona, crítica e aproxima as outras duas ciências. Portanto é do sujeito desejante que estamos falando e provocando a História e a Educação para que assim o considerem dentro de seus campos científicos.

Sendo assim, o professor de história e os educadores de maneira geral devem falar ao sujeito, do desejo, suposto no aluno. Ao professor cabe transmitir conceitos com rigor, encadeamento e lógica. Ao aluno cabe destroçar, despedaçar e engolir aqueles

pedaços que interessam ao seu desejo, e transferir o sentido ditado por seu desejo. Dessa forma o professor pode transmitir e fazer aprender, ou seja, transmite demanda social além do desejo, a transmite marcas, estilos, que obture a falta do outro.(KUPFER, 2001)

O que está se propõe não é que se acabe com a sociedade de massas, com a globalização, com a sociedade de consumo e descartável, mas que se busque o sentido do sujeito humano. Também não se pretende ir para o outro lado e acreditar que a aprendizagem está predeterminada por suas inscrições primordiais. Nem uma coisa nem outra. A Psicanálise nos auxilia a olhar para o sujeito com uma sombra que vai se definindo conforme os elementos, inscrições que vão recebendo e encaixando os objetos vividos das experiências que a vida vai lhe oferecer. Assim que o professor de história vai marcando seu aluno e criando nele um estilo próprio a partir do seu estilo. Daí também a necessidade de se planejar, preparar-se boas aulas, oferecer banquetes mesmo que os alunos escolham quinquilharias, elaborar boa didática, boa técnica de apresentação dos objetos que permita perceber diferenças, valores, qualidade, relações, etc., para que ao mostrar seu desejo, seu estilo próprio de apropriar-se daquele objeto de conhecimento ensinará o aluno a construir seu próprio estilo. Esse também não é permanente, nem rígido, ele muda conforme outros sucessivos encontros com outros objetos (KUPFER,1990,2001). Daí advém a necessidade da criatividade, como definida por Oliveira (2001), como elemento essencial da relação educativa já que é por meio dela que se conduz o aluno ao estilo que lhe é próprio, pois não é possível copiar-se estilos. Nesse sentido também, ao professor cabe auxiliar a que cada um desenterre seu próprio tesouro, mesmo que isso implique remar contra a maré dos discursos sociais e educacionais vigentes.

E o objeto de conhecimento? E a História? O ensino da História deve transmitir um conhecimento que a represente enquanto produto da cultura e da dinâmica individual-social vivida por cada um. Que possa demonstrar como fizeram nossos

antepassados para que daí possa instigar a construção de novas produções, e não a permanência repetitiva. O ensino de história deve ser muito mais que fatos e temas, deve mostrar como cada sociedade se tornou única e como cada um dos seus membros incorporou, introjetou, absorveu elementos daquela determinada cultura até que pôde constituir-se como membro dela (MEZAN, 2002).

É vista dessa forma que não é possível uma História e uma Educação psicanalítica. Pensamos que a maior contribuição da Psicanálise é oferecer uma concepção de sujeito que não se reduz à consciência.; um sujeito que possa compreender melhor porque a vida humana não segue seu rumo como planejado, e muitas vezes nega a busca do planejado chegando a fins desconhecidos pela consciência. Entender que o homem possa ser realmente desta maneira nos obriga a questionar outros paradigmas da ciência que entendem o social ou o econômico como determinantes da maneira como o mundo é, de como a História se faz. Não é fácil aceitar o psiquismo na História e muito menos utilizá-la para repensar a História do ser humano. Incluir alguns conceitos da Psicanálise na economia, na política, na cultura requer estudo, habilidade e aceitação de que se produz algo não comumente aceito, mas como disse Gay (1989), o resultado pode ser muito interessante e profícuo.

A Psicanálise não pode transformar-se em método e técnica de ensino, mas pode ampliar e questionar a maneira como vem sendo pensada e utilizada a História. Este conhecimento é construído pelos homens durante sua vida e deve servir como instrumento para se conhecer, se formar e se desenvolver enquanto ser humano. Por isso, a História não pode ser entendida como um processo linear e contínuo, progressivo, mas sim deve incluir a dinâmica entre o social e o individual. Neste sentido a construção da História é talvez, essencialmente psíquica.

A cultura (*Bildung*) é a construção de si a partir do outro. Os elementos construídos antes da minha existência vêm representados pela cultura, ao me relacionar com o outro apreendo dele e da cultura aquilo que me identificará como pertencente a este mundo, este lugar. Por isso a História forma o ser particular, com suas próprias características, como também o singular à medida que cada um construirá sua marca e se identificará com rostos diferenciados dos demais.

Como ciência do inconsciente, a Psicanálise se oferece como crítica da educação escolar e importante no auxílio da formação de educadores. A formação do professor de História e uma boa parte de outras licenciaturas não contemplam em seus currículos conhecimentos acerca da constituição do sujeito.

O professor de História pode, a partir do seu conteúdo, oferecer a História da construção do homem ao adolescente e fazer deste produto da cultura humana um instrumento, um elemento a mais, e fecundo, para que possa construir e se desenvolver tendo um rosto próprio e diferenciado da massa humana que tem se constituído na atualidade.

O conhecimento da História como vem sendo questionado, a contemplação do inconsciente nas relações que os homens estabelecem entre si na cultura, assim como na educação, podem indicar uma outra possibilidade de se conhecer e conhecer a cultura a qual está inserido, além de criar o sentimento de pertencimento. A sociedade tecnológica, progressista e racionalista exclui de seus projetos e programas futuros uma dialética humana, da pulsão de vida e da pulsão de morte, que co-determinam muitos dos 'avanços' e 'atrasos' vividos pela Humanidade. Contemplar esta outra instância e sua dinâmica na cultura significa abrir novos espaços para a criação, para a ação, ou seja, para o fazer humano.

Quando voltamos à questão do início: para quem serve a História? Por que se aprende História? Acreditamos que uma possibilidade de resposta seria a de que

aprender História serve para compreendermos que os elementos dos quais somos feitos são herança do passado, são marcas das inscrições inconscientes e conscientes deixadas por outros homens, de outras épocas que depositaram na cultura os produtos da busca de satisfação do seu prazer (aqueles não aceitos na cultura), portanto, serve, para além de entendermos e aprendermos com fatos, aprendermos com as formas de sujeição dos desejos humanos.

Entendida dessa maneira, talvez, possa funcionar como elemento que ligue os jovens às gerações passadas; possa retirar o jovem do presentismo; ligar o homem atual à busca de sentidos dos seus fazeres; criar novos modelos identificatórios para acolhimento do desejo humano e oferecer meios para que o sujeito possa investir criativamente sua energia pulsional.

Sendo assim, a Psicanálise auxilia na compreensão do funcionamento do ser humano e de suas limitações, daí esse conhecimento ser importante para sabermos mais sobre o que e como podemos ser, para sermos melhores (educadores).

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. Adolescência Normal . Porto Alegre: Artes Médicas,1981.

AMARAL, M. A Adolescência na Contemporaneidade – Reflexões sobre a vida danificada.In: OLIVEIRA,M.L.(org.) Educação e psicanálise: história,atualidade e perspectivas. São Paulo:Casa do Psicólogo,2003.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família (Trad. de Dora Flaksman). Rio de Janeiro: Editora Guanabara,1981, 2ª ed.

ASSIS, M.B.A.C. Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, SOB ORIENTAÇÃO DO Dr. Lino de Macedo, São Paulo, 1985.

ASSIS, M. B. A. C. “Aspectos Afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes”. In: Revista Boletim, Associação Brasileira de psicopedagogia, nº 9, ano 20, dez/1990.

ASSIS, M. B. A. C. Psicanálise e Educação: passado, presente, futuro, perspectivas. In: OLIVEIRA, M. L. (org.) Educação e psicanálise: História, atualidade e perspectivas. São Paulo:Casa do Psicólogo, 2003.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a Educação Municipal. In: Educação e Sociedade. Campinas, v.23, n.80, p. 1-440, set.2002.

AZOUBEL NETO, D. Mito e psicanálise: estudos psicanalíticos sobre formas primitivas de pensamento. Campinas, SP: Papirus,1993

BACHA, M. S.C. N. Psicanálise e Educação:laços refeitos. Tese de doutorado apresentada à Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Renato Mezan,1996.

_____. Mestre (e) Cuca, a angustiante eclipsada. In: Mrech, L. (org.). O Impacto da Psicanálise na Educação. São Paulo: Editora Avercamp,2005.

BARONE, L. “Da transmissão do Saber: inspiração ferencziana”. In: Revista IDE, SBPSP, São Paulo, 1995, nº 25.

BASSO S. I. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História. São Paulo, UNICAMP/SP, 1994.(tese de doutorado)

BERMAN,M. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade(trad. Carlos F. Moisés, Ana Maria L. Ioriatti) . São Paulo:Cia das Letras,1986)

BETTS, J. A. Missão Impossível? Sexo, Educação e Ficção Científica. In: JERUSALINSKY, A. et alli. Educa-se uma criança? Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1995.

BIRMAN, J. Ensaios de Teoria Freudiana. Rio de Janeiro:Zahar,1993.

BORGES, V. P. O que é História. São Paulo: Editora Brasiliense,1983.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História – 3º e 4º ciclos. Coord. Geral PIRES, C. M. C.; SOARES, M. T. P. Versão xerocopiada, 1996.

CABRINI, C. et alli. Ensino de história: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.

CARDOSO, C. F. Uma introdução à História. São Paulo: Brasiliense,1984.

CARVAJAL, G. Tornar-se Adolescente: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência(trad. Claudia Berliner) . São Paulo: Cortez,2001.

COLL, C. et alli. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática,1996

CORDEIRO, J. F. P. A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL, Laboratório Editorial, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

CORDEIRO, J.F.P. Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasiliense(anos 70 e 80). São Paulo:Editora UNESP,2002.

ELIAS, N. O Processo Civilizador. Rio de Janeiro:Jorge Zahar Editora,1993.

FERENCZI, S.(1908). *Psicanálise e Pedagogia*. Obras Completas. São Paulo: Martins Fontes, vol. 1, 1991.

_____ (1933). *Confusão de língua entre os adultos e a criança*. Obras Completas. São Paulo: Martins Fontes, vol. IV, 1992.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993

FREUD, S. *O Interesse da Psicanálise do Ponto de Vista da História da Civilização(1913-14)*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FREUD, S. *O Futuro de Uma Ilusão (1927)*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FREUD, S. "Explicações, aplicações e orientações"(1933) Rio de Janeiro: Imago, 1976

GASPARELLO, A. *Construindo um novo currículo de História*. In: Nikitiuk, S(org). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2001.

GAY, P. *Freud para historiadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GUIMARÃES, A. A. *O amor e ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. Tese de doutorado apresentada junto À Faculdade de Educação da UNICAMP, orientada pelo Professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva. São Paulo, Campinas, 1999.

GUSMÃO, E. M. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: Editora UNESP, 2004

GUTIERRA, B.C.C. *Adolescência, psicanálise e educação: o mestre "possível" de adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003.

HERRMANN, F. *O que é Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Andaimos do Real, livro primeiro, o método da psicanálise*. São Paulo: EPU, 1991.

HOBBSAWN, E.. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*(trad. Marcos Santarrita). São Paulo: Cia das Letras, 1995.

KARNAL, L.(org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo:Contexto,2004.

KEHL, M. R. A psicanálise e o domínio das paixões. In: CARDOSO, S.et alli. Os Sentidos da Paixão. São Paulo:Companhia das Letras,1987.

KUPFER, M. C. M. Desejo de Saber. Tese de doutorado apresentada junto ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, orientada pelo Professor Dr. Lino de Macedo, São Paulo,1990.

KUPFER, M. C. M. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS. Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes,1992.

LAVILLE, C. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº38, p. 125-138,1999.

LE GOFF, J. e NORA, P. História:novos problemas. Rio de Janeiro:Livraria Francisco Alves,1988.

LE GOFF, J. História e Memória. Campinas: Editora UNICAMP,1990.

LEVISKY, D.L. Adolescência:reflexões psicanalíticas. São Paulo: Casa do Psicólogo,1998

LISONDO, A. No Fim do Milênio: por que é cada vez mais difícil aprender?.In: OLIVEIRA,M.L. (org) .Psicanálise: ontem, hoje e amanhã. Conferência no curso de extensão universitária Psicanálise e Educação, São Paulo: FCL-Araraquara,2000.

_____ No fim do milênio: por que é cada vez mais difícil aprender. In: OLIVEIRA, M.L.(org) .Educação e psicanálise: História, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo,2003.

MATHEUS,T.C. Ideais na Adolescência: *falta* (d)e perspectivas na virada do século. São Paulo: Annablume:Fapesp,2002.

MEZAN, R. Freud Pensador da Cultura, , São Paulo, 1985.

MEZAN, R. Interfaces da Psicanálise. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

MEZAN, R. A Vingança da Esfinge: Ensaio de Psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002^a.

MEINERZ, C. B. História viva: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MRECH, L. M. (org.) O Impacto da Psicanálise na Educação. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

NEVES, M.A.M. Ensinando e Aprendendo História. São Paulo: EPU, 1985.

NUNES, S. do C. Concepções de mundo no ensino de História. Campinas: Papirus, 1996. 1996

NIKITIUK, S. (org.) Repensando o ensino de História. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, C. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola. In: MACHADO, L. M. ; FERREIRA, N. S. C. (orgs.) Política e Gestão da Educação: Dois Olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, M.L. “Des/obede/serás”: sobre o sentido da contestação adolescente. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Fabio Herrmann, São Paulo, 1984.

OLIVEIRA, M. L. Por que a Psicanálise na Educação : fragmentos. In: revista Perfil, nº IX, 1996, Departamento de Psicologia Clínica, FCL, UNESP, Assis, SP, pp. 25-35.

OLIVEIRA, M.L. A formação do Educador: contribuições da pesquisa psicanalítica. (texto xerocado e provisório), 2003.

OLIVEIRA, M. L. “Rebeldia e Identidade” – Estudo Psicanalítico sobre uma contradição aparente. Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Fabio Herrmann, 1992.

OLIVEIRA, M. L.(org.) Psicanálise e educação- ontem, hoje e amanhã. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP, Brasil, 2000.

OLIVEIRA,M.L. “Um fracasso que a escola não vê: estudo psicanalítico sobre o sentido da rebeldia e do conhecimento na construção da identidade” In: CHAKUR,C.R.de S. L.(org) Problemas da Educação sob o Olhar da Psicologia. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora,2001a.

OLIVEIRA, M.L. Contribuições da Psicanálise para a Compreensão da Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Editora Moderna,2001,p. 21-42.

OLIVEIRA, M.L. Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas. São Paulo:Casa do Psicólogo,2003.

PATTO, M. H. S. Freud e a Pedagogia. In: MACEDO, L. (org.) Psicanálise e Pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo,2002.

QUEIROZ, T.A.P.de; IOKOI, Z. M. G. A história do historiador.. São Paulo:Humanitas Editora/FFLCH/USP,2003.

RAMOS, M. E. T. A “alma do negócio”: o ensino de qualidade total nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Revista História Hoje-revista eletrônica de história, nº2, vol.1, dez/2003.www.anpuh.uepg.br/historia_hoje/index.htm.

REY-FLAUD, H. et alli. Em torno de *O Mal estar na cultura*. São Paulo:Escuta,2002.

RICCI, C.S. Da intenção ao gesto- quem é quem no ensino de História em São Paulo. Dissertação de mestrado apresentada junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Dra. Maria Antonieta Antonacci. São Paulo, PUC/SP, 1992.

ROCHA, U. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: Nikitiuk, S. (org.) Repensando o ensino de História. São Paulo: Cortez,2001.

ROSAR, M.F.F. e KRAWCZYC,N.R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. In : *Educação e Sociedade*: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Campinas, nº 75-2001, p. 33-47.

ROUANET, P. S. Razão e Paixão. In: CARDOSO, S. et ali. Os Sentidos da Paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, A. C. T. Juventude de Papel: representação juvenil na imprensa contemporânea. Maringá: Eduem, 1999.

SILVA, M. A. DA. (org.) Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, M. C. P. A Paixão de formar: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, M. C. P. Da Paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação de educadores. In: OLIVEIRA, M.L. Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TOMAZELLI, E. Psicanálise: um leitura trágica do conhecimento. Tese de doutorado apresentada no Instituto de Psicologia, na USP, sob orientação do Prof. Dr. Lino de Macedo, 1999.

ZIMERMAN, D. E. Bion - Da Teoria à Prática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

