

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS VICISSITUDES DE UMA EDUCAÇÃO PSICANALITICAMENTE
ORIENTADA**

Valéria Alves de Lima

Goiânia, 2007

VALÉRIA ALVES DE LIMA

**AS VICISSITUDES DE UMA EDUCAÇÃO PSICANALITICAMENTE
ORIENTADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Goiânia, 2007

VALÉRIA ALVES DE LIMA

**AS VICISSITUDES DE UMA EDUCAÇÃO PSICANALITICAMENTE
ORIENTADA**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em setembro de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli
(orientador)

Prof^a. Dr^a. Sônia Xavier de Almeida Borges

Prof^a. Dr^a. Marília Gouveia de Miranda

*Aos meus pais, Manoel e Anisabel, que
acreditam que uma educação é possível.*

AGRADECIMENTOS

Aos amigos:

Precisa-se de um amigo.

Não precisa ser homem, basta ser humano, ter sentimentos. Não é preciso que seja de primeira mão, nem imprescindível, que seja de segunda mão. / Não é preciso que seja puro, ou todo impuro, mas não deve ser vulgar. / Pode já ter sido enganado (todos os amigos são enganados). / Deve sentir pena das pessoas tristes e compreender o imenso vazio dos solitários. / Deve gostar de crianças e lastimar aquelas que não puderam nascer. / Deve amar o próximo e respeitar a dor que todos levam consigo. / Tem que gostar de poesia, dos pássaros, do pôr do sol e do canto dos ventos. / E seu principal objetivo deve ser o de ser amigo. Precisa-se de um amigo que faça a vida valer a pena, não porque a vida é bela, mas por já se ter um amigo. / Precisa-se de um amigo que nos bata no ombro, sorrindo ou chorando, mas que nos chame de amigo. / Precisa-se de um amigo para ter-se a consciência de que ainda se vive.
(Carlos Drummond de Andrade)

A todos os amigos, que sempre se fizeram presentes – mesmo estando ausentes – em minha formação acadêmica e humana, sempre me ensinado algo sobre respeito, amizade, humildade e humanidade.

Todo meu carinho à Rose e Kaithy (inseparáveis!). Amigas de discussões acadêmicas e “meia horinha de papo legal”. Ao Uelinton, pelas palestrinhas e Ednei pela sempre fiel companhia. À Catarina, por fazer da sua casa minha casa e tornar inesquecível minha estada em São Paulo – além das lições de humildade, humanidade e respeito ao outro – e Núbia, testemunha de tudo isso em São Paulo. Ainda aos ausentes que se fazem presentes: Pavel Andrey e Wakeman.

Aos meus irmãos, Meire e Eudes, mais do que amigos.

À minha sobrinha, Anaís, por me fazer esquecer por alguns momentos as angústias do mestrado.

Aos que se tornaram mais do que colegas de mestrado.

Aos mestres:

Mestre, meu mestre querido!

*Coração do meu corpo intelectual e inteiro!
Vida da origem da minha inspiração!*

Mestre, que é feito de ti nesta forma de vida?

*Meu mestre, meu coração não aprendeu a tua serenidade.
Meu coração não aprendeu nada.*

Que triste a grande hora alegre em que primeiro te ouvi!

*Depois, tenho sido eu, sim eu, por minha desgraça,
E eu, por minha desgraça, não sou eu nem outro nem ninguém.*

*A calma que tinhas, deste-ma, e foi-me inquietação.
Libertaste-me, mas o destino humano é ser escravo.
Acordaste-me, mas o sentido de ser humano é dormir.
(Álvaro de Campos)*

Ao professor Giovani, meu orientador, pelo apoio em todos os momentos, desde a graduação.

À professora Glacy, pelas importantes contribuições nas aulas, grupos de estudo e pela leitura criteriosa do trabalho e as contribuições inestimáveis durante a banca de qualificação.

À professora Marília, pela leitura criteriosa do trabalho e pelas contribuições durante a banca de qualificação que foram de grande importância para a conclusão do trabalho.

Aos professores Rinaldo Voltolini e Leandro de Lajonquière, da FE/USP, pelas inestimáveis contribuições tanto nas disciplinas quanto em seminários e nas orientações de leitura, que fizeram este trabalho mudar de foco.

À professora Sônia Borges, cujo trabalho me instigou a buscar não-respostas.

Aos colegas do(s) grupo(s) de estudos, que sempre contribuíram com as discussões e debates.

Aos professores do programa, especialmente a professora Ely, pela seriedade e dedicação durante as aulas, seminários, conferências e debates.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram enormemente com o auxílio das resoluções de todo o aparato burocrático e informativo.

À CAPES, pela bolsa de estudo concedida a mim durante boa parte de realização deste trabalho.

E, finalmente e novamente, aos meus pais que souberam educar pelo exemplo.

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidade do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo (Lispector, 1999).

RESUMO

LIMA, Valéria Alves de. **As vicissitudes de uma educação psicanaliticamente orientada**. 2007. 101p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

O presente trabalho, eminentemente bibliográfico, vincula-se à linha de pesquisa Cultura e processos educacionais do programa de pós-graduação em Educação da FE-UFG. Coloca em questão o impasse possibilidade / impossibilidade da educação, cunhada por Freud (1856 – 1939). A partir de estudos sobre psicanálise e educação, procura estabelecer uma relação entre os dois campos, buscando levar em consideração, uma educação que leve em conta o inconsciente e, desse modo, considere também os processos psíquicos, as incongruências e as descontinuidades do ato educativo. A psicanálise pode contribuir com a educação pela via do reconhecimento do desejo nos sujeitos que aprendem. Pode-se dizer que a psicanálise pode transmitir ao educador – e não à pedagogia como campo instituído – uma ética, um modo de ver e entender a prática educativa.

Palavras-chave: educação, pedagogia, psicanálise, discurso.

ABSTRACT

LIMA, Valéria Alves de. As vicissitudes de uma educação psicanaliticamente orientada. 2007. 101p. Dissertation (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

This essentially bibliographical study belongs to the Culture and educational processes line of research of the postgraduate program in Education at the Faculty of Education at UFG. It discusses the question of the possibility/impossibility of the educational impasse coined by Freud (1856 – 1939). Using studies on psychoanalysis and education as a basis, it seeks to establish a relationship between these two fields, in an effort to take into consideration an education which would bear in mind the unconscious, and in that way, would take into account the physic processes, incongruencies and discontinuousness of the educational act. Psychoanalysis can contribute to education by means of the recognition of desire in the subjects who are learning. It could be said that psychoanalysis could transmit to the educator – and not to pedagogy as a constituted field – an ethics, a way of seeing and understanding educational practice.

Key words: education, pedagogy, psychoanalysis, discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
OS PARADOXOS DA EDUCAÇÃO	17
1.1 – O surgimento do sentimento de infância	20
1.2 – O cientificismo na educação	26
1.3 – O declínio dos pais e mestres e o fracasso escolar	31
CAPÍTULO 2	
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: ALGUMA CONTRIBUIÇÃO POSSÍVEL?.....	50
2.1 – O legado de Freud para a educação.....	56
2.2 – Instância paterna e instância educativa: Franz Kafka e o Pequeno Hans.....	62
CAPÍTULO 3	
DO DISCURSO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO COMO UM DISCURSO.....	75
3.1 – A psicanálise: razão de uma aplicação à pedagogia.....	75
3.2 – Identificação e Autoridade.....	80
3.3– A formação dos quatro discursos em Lacan e o discurso pedagógico.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98

INTRODUÇÃO

“A educação é uma profissão impossível”. É essa afirmação de Freud que move este trabalho que segue na iminência de compreender o impasse possibilidade / impossibilidade da educação. Sabemos que *uma* educação acontece e, sendo assim, ela é possível. Entretanto, muitas vezes essa educação acontece ao revés do que foi previsto e esperado pelos pais e educadores, e é nesse sentido que Freud a entende impossível. A impossibilidade da educação cunhada por Freud não tem, em absoluto, nada a ver com as dificuldades do ato educativo com que lidamos cotidianamente. Trata-se de uma impossibilidade fatural, de poder assegurar que os desejos das crianças estejam sob o controle dos pais ou educadores; aponta para o paradoxo existente nestas três profissões: governar, analisar e educar, isto é, a existência de um poder que é exercido por alguns sobre outros e o fato desse poder ser puro vazio, pura nulidade, a menos que esse outro faça por si próprio o trabalho essencial – executar, analisar e aprender.

Buscamos levar em conta, neste trabalho, uma educação que considere o inconsciente e, desse modo, considere também os processos psíquicos, as incongruências e as discontinuidades do ato educativo. Apresentam-se, para isso, conceitos tais como o de inconsciente, identificação, aplicação, fracasso, entre outros não menos importantes que buscam estabelecer uma relação entre educação e psicanálise.

É possível aplicar a psicanálise à educação? Essa é a questão central a que este trabalho, durante todo seu percurso, procura responder. Aplicar, não no sentido de deduzir de um saber previamente estabelecido e transportá-lo a outra área de conhecimento, mas usar desse saber como campo fértil de contribuições para um outro campo ou área de conhecimento, é esse o sentido que damos a esse termo aqui empregado. A partir de estudos sobre psicanálise e educação, procuramos estabelecer uma possível relação entre os dois campos. Apesar de Freud (1856-1939) considerar a educação uma profissão impossível, é exatamente nele que buscamos subsídios para sustentar que é possível uma educação psicanaliticamente orientada. Não se trata de submeter os alunos à análise, tampouco de sugerir que os professores pratiquem análise pessoal ou com seus próprios alunos, mas de tentar dispor dos conhecimentos a respeito do inconsciente e da formação da personalidade das crianças, levando em conta os processos psíquicos pelos quais elas são submetidas, como o Complexo de Édipo, os processos de identificação, os desejos etc.,

com o intuito de contribuir para melhor compreender os processos de formação aos quais o sujeito está submetido.

A escola deve levar em conta esses conhecimentos, entretanto deve continuar cumprindo sua rotina escolar para que as coisas andem. Pois, como diz Lacan, um mestre nada quer saber, ele só deseja que as coisas andem¹, e a rotina da escola deve se manter tal qual é e sempre foi, fazendo com que as coisas andem. Não é intenção deste trabalho propor que os psicanalistas ocupem o lugar dos professores na escola, nem colocar o professor em posição de analista infantil, mas importar da teoria psicanalítica conceitos que ajudarão os professores numa melhor compreensão dos processos psíquicos das crianças. Freud (1913, p. 224) já afirmava que “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las, e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos nossa própria infância. A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância”. É essa, porém, nossa intenção ao trazer a psicanálise para os estudos no campo da educação, fazer com que os adultos re-conheçam nas crianças sua própria infância, ou seja, o que buscamos nesse trabalho uma educação reconheça o desejo.

É importante também fazer a distinção entre educação e pedagogia, o que não fazemos sem hesitação, uma vez que são conceitos extremamente caros. Lajonquière (1999, p.30), citando a experiência de Bonneuil, faz-nos pensar na distinção entre educação e pedagogia definindo esta última “como toda reflexão sistemática sobre adequação natural meio-fim; entende-se por educação apenas o dito processo relacional adulto-criança, no interior do qual advêm os ‘efeitos formativos’ ou subjetivantes”. E conclui ainda que “o fato de Bonneuil manter disjuntos educação e pedagogia, ilustra que a relação psicanálise-educação não equivale àquela pretendida entre a psicanálise e a pedagogia”. A pedagogia pode ser assim entendida como campo teórico da educação, que, tendo um fim a ser alcançado, esgota-se em si mesmo. A problemática da educação torna-se uma das preocupações freudianas a partir das relações indivíduo/sociedade. Freud tece seus primeiros comentários sobre a educação quando do estabelecimento de uma relação causal entre a moral sexual de sua época e o sofrimento psíquico no sujeito. A educação é tida como meio para se alcançar a moral e, por conseguinte, toda crítica endereçada à dita natureza repressiva da educação passa a alimentar a esperança numa reforma educativa.

¹ Cf. Lacan (1969-70/1992) p. 21.

Este estudo, eminentemente bibliográfico, busca no primeiro capítulo elucidar os paradoxos da educação. A educação vive, na contemporaneidade, uma crise surgida a partir do movimento escolanovista, momento em que as técnicas e métodos de ensino passam a ser considerados superiores ao próprio professor enquanto figura de autoridade. Com o surgimento do sentimento de infância, a partir do século XIX, a educação passou a ser puericêntrica, o que significa que a educação volta-se cada vez mais para a formação de crianças felizes e bem sucedidas, propõe-se com isso tamponar a falta, o desejo na criança, esses que são constituintes do sujeito. Acontece que muitas vezes a educação incide ao revés do que é esperado pelos adultos, uma vez que se trata de sujeitos assujeitados pela ordem do desejo.

O cientificismo na educação – e se digo cientificismo e não ciência é porque investigação, rigor e pesquisa não costumam ter a mesma relevância no contexto escolar que aplicação dos conhecimentos obtidos – enfatiza a primazia na técnica, tomando o sujeito como objeto, procurando explicar o funcionamento psico/bio/lógico da criança. Aliado ao cientificismo está a psicologização do ato educativo que, entendendo a pedagogia moderna como uma junção das teorias de Freud e Piaget, apresenta-se numa tentativa de trabalhar o sujeito como um todo, ou seja, inteligência e afetividade juntas. Pela via do avesso das ciências que propõem respostas para as mazelas da educação contemporânea, este trabalho dá seus primeiros passos numa tentativa de subverter esse bem articulado com que a educação se apresenta. Mais do que soluções, buscamos trazer impasses e questões acerca da educação e suas vicissitudes.

Ainda nesse capítulo buscamos compreender as múltiplas razões para o fracasso escolar das crianças. Com Cordiè (1996) podemos dizer que o fracasso escolar pode estar ligado à própria estrutura psico-bio-lógica da criança ou depender de acontecimentos externos. O fato é que em nossa sociedade moderna o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida. Encontra-se em situação de fracasso escolar a criança que não acompanha, “pois na escola é preciso acompanhar: primeiro, o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois, acompanhar a turma, não se distanciar muito de seu rebanho” (Cordiè, 1996, p. 11). O desejo de saber está na criança desde os primeiros anos de vida, entretanto essa recusa ao saber e, conseqüentemente, as situações de fracasso surgem a partir do momento em que a criança é levada e obrigada a permanecer na escola.

O fracasso afeta o sujeito em duas áreas bastante distintas: a intimidade e a representação social. As iniciativas pedagógicas vão desde a formação dos mestres até a utilização de protocolos e receitas pré-estabelecidas para amenizar esse mal, cuja eficiência depende também de fatores que, uma vez inconscientes, não podem ser mensurados. O fracasso escolar aparece como um sintoma para a criança. Na concepção de Jacques Lacan, o sintoma da criança acha-se em condição de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar. Dessa forma, a criança não tem outra função, senão a de revelar a verdade desse objeto, o inconsciente.

O segundo capítulo traz o questionamento sobre como a psicanálise pode ajudar a pensar as questões da educação e da pedagogia. Apontamos, nesse capítulo, momentos da obra de Freud em que ele debate a pertinência de se aplicar a psicanálise à educação, buscando os prováveis benefícios para as crianças ao se unirem esses dois campos. A educação serviria assim, segundo Freud (1913), como uma profilaxia das neuroses e, até mesmo, como uma pós-educação. Pretende-se também, neste estudo, usar das formulações teóricas da psicanálise, entendendo que se torna necessária essa referência para pensar o estatuto do educador e das experiências educativas – tanto familiares quanto escolares.

Ao final desse capítulo propomos uma discussão a respeito dos limites entre a liberdade e a coerção. Sendo a educação caracterizada como violência física e psíquica, procuraremos discutir essa dicotomia sob o mote da instância paterna e instância educativa, tomando como emblema o livro de Franz Kafka, *Carta ao pai*, por um lado e, por outro, tentaremos discutir a liberdade na educação, tendo como ícone o texto de 1909 em que Freud trata da fobia de um menino de cinco anos, o Pequeno Hans.

O terceiro capítulo é escrito numa tentativa de compreender as razões de uma aplicação da psicanálise à educação e, em especial, ao ato pedagógico. Sabendo que os pedagogos contemporâneos são capazes de reconhecer as influências emocionais no processo de aprendizagem, a importância do inconsciente na formação dos sujeitos, recortamos, na obra de Freud, momentos em que ele traça uma ajuda da educação à psicanálise e da psicanálise à educação e os processos psíquicos pelos quais os pequenos sujeitos são submetidos, como o processo de identificação, por exemplo.

Ainda nesse capítulo, interessa-nos o ato de educar. Uma questão que se coloca para tal é: que fenômenos estariam implicados nesse ato, uma vez que as falhas atuais de

transmissão no que se refere ao ato de educar se dão ao revés das teorias correntes que defendem a liberdade ao aluno de se expressar sobre aquilo que lhe é significativo ou relevante, a fim de resgatar a motivação no ensino da leitura e da escrita?

Sabemos que a educação e a prática educativa continuam a produzir enigmas, levantando perguntas e não-respostas. Essas perguntas a que não podemos responder continuam a nos fascinar, e as respostas a essas perguntas continuam em aberto, pois não há respostas para elas. Certamente, como diz Arendt (2005), o problema da educação está muito além de saber por que o Joãozinho não sabe ler.

"A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. "

Hanna Arendt

CAPÍTULO 1

OS PARADOXOS DA EDUCAÇÃO

“O que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?”

Hannah Arendt

A educação vive atualmente o que Arendt (2005) denomina de “crise na educação”. Esta crise está relacionada com a efemeridade do conhecimento, caracterizado pela valorização do novo e desvalorização do antigo. Apesar de toda sua reflexão, Arendt não considera a crise da educação como um desastre, nem como um problema insolúvel, afirmando que as crises são necessárias para que haja uma ruptura com o modelo atual e que assim se abre a possibilidade de se pensar um novo mundo. A crise na educação eclode especialmente a partir do momento em que surgem as novas teorias científico-educacionais que colocam ora a criança ora as metodologias como centro do processo ensino-aprendizagem em detrimento do saber a ser transmitido pelo professor. A ênfase nesses processos culminou com o declínio desse professor e dos conteúdos antes ministrados em um currículo padrão. Entretanto, não podemos considerar a crise da educação como um fato isolado, sem conexão com as questões principais do século. Podemos supor que junto ao declínio dos mestres nas escolas está o declínio de grande parte das figuras de autoridade, o que nos leva a pensar que, concomitante a crise na educação, está a crise da autoridade.

Hannah Arendt (2005) afirma que se a crise educacional aparecesse como um caso isolado não seria necessário intervenção de outros poderes na educação (como a política, por exemplo), uma vez que, se assim o fosse, as autoridades educacionais poderiam lidar e resolver sozinhas este problema a tempo. “Certamente, há aqui mais que a

enigmática questão de saber por que o Joãozinho não sabe ler”, diz Arendt. De todo modo, uma crise não é de todo ruim, pois ela nos permite pensar, explorar e investigar a essência da questão de tudo aquilo que foi posto a nu.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (Arendt, 2005, p. 223)

A crise na educação pode estar relacionada à facilidade com que são aceitas as novas teorias pedagógicas. Desse modo, destaca Arendt (2005, p. 228), a crise na educação “de um lado anuncia a bancarrota da educação progressista e, de outro, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências”.

A reforma educacional nos Estados Unidos, onde situa-se a pesquisa de Arendt, a partir das últimas décadas teve como supostos três princípios básicos: o primeiro deles foi o primado da autonomia da criança, ou seja, a criança gerindo seu próprio grupo de crianças. O que, de acordo com Arendt é sempre mais perverso, uma vez que a tirania das crianças para com seus pares é sempre superior à tirania dos adultos para com elas. O segundo ponto é a demissão do ato educativo, ou seja, os adultos se eximem da responsabilidade de educar as gerações que os sucedem, sentem-se, por vezes, inferiores às ciências e às novas abordagens educacionais que surgem a cada dia. No terceiro suposto aparece o “prazer de aprender”, a aprendizagem como atividade lúdica, o aprender brincando, aprender fazendo. Arendt critica veementemente a escola nova, que considera a criança como ser autônomo, capaz de se auto gerir, assim responsabilizando-a pelo mundo. Para a autora a criança não deve ser responsabilizada por um mundo que ela ainda não governa, ao contrário, ela deve ser preparada para ele, e, para que isso ocorra é necessário que este mundo seja apresentado à criança, uma função atribuída aos adultos. Assim, Arendt afirma que há hierarquias que devem ser respeitadas (professor/estudante, pais/filhos), cabe ao professor cumprir assumir seu papel e suas responsabilidades como educador. Sobre hierarquia, Arendt argumenta que a diferença entre os sujeitos é algo fundamental e imprescindível para a construção do conhecimento, isso porque se

concebermos os sujeitos (pais, filhos, professor, estudante) como iguais teremos a estagnação do conhecimento, ou seja, o professor só é professor porque detém experiências e conhecimentos a serem passados aos estudantes e se o professor for considerado como igual não terá o que ensinar.

Devemos entender que “a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (p. 238) e ainda se fosse, se pudéssemos confundir a escola com o mundo, este não é constituído apenas de ludicidade e prazeres, onde só se faz o de que se gosta e para o que se sente estimulado, mais ainda “aquilo que, por excelência deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância”, como diz Arendt (2005, p. 233). Mas isso não parece ser um problema surgido na modernidade. Ainda no século XVII, já se postulava que o método de ensinar devia diminuir o trabalho de aprender, de modo que nada consternasse os alunos e os afastasse de prosseguir seus estudos. Desse modo, percebemos que o imperativo de que a criança deve “aprender de forma lúdica” tem suas origens antes mesmo da modernidade, com o surgimento do sentimento de infância, que discutiremos posteriormente.

O que podemos supor a respeito da crise na educação é que ela possui uma estreita relação com a crise da autoridade, logo, com a crise da tradição. Arendt (2005, p. 245) nos diz ainda que “o problema da educação no mundo está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição”.

A educação é sempre uma herança cultural, ou seja, a apreensão dos conhecimentos dos antepassados acaba fazendo do sujeito sujeitado, mesmo que seja por um fio, a toda tradição, e disso ele não pode fugir, uma vez que todo conhecimento transmitido é parte de uma marca de pertinência a determinado grupo ou um *traço identificador*² ao qual o sujeito se filia, ainda que sem se dar conta disso.

² Em contrapartida, “quando as relações se desenrolam dentro da legalidade regida pelo espelho, podem-se esperar, de um lado, colapsos narcísicos, frutos do sentimento de impotência produzido por uma imagem no espelho que não corresponde à do eu-ideal; de outro, rebeldias, contrapartida que opera no mesmo registro da impotência, sendo apenas seu oposto, o que reenvia incessantemente esse sujeito de um pólo a outro. A pendulação em que ele se debate será então: sou impotente, revolto-me, sou impotente, revolto-me” (Kupfer, 1999, p. 93).

1.1 – O surgimento do sentimento de infância

A partir do século XIX, com os estudos de Phillip Áries, a pedagogia se tornou puericêntrica, ou seja, a criança se tornou o centro e a medida de todo o fazer pedagógico. Já o século XX foi realmente o “século da criança”, como nos mostra Cambi (1999, p. 387):

No curso do século XIX foram ora as ciências humanas ora as instituições educativas burguesas que puseram cada vez mais no centro da pedagogia a criança, assumida na sua especificidade psicológica e na sua função social. A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim a criança tornou-se objeto educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o ‘jardim de infância’ ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana.

O adulto coloca a criança como responsável pelas exigências de cuidados a elas dispensados na modernidade (como o jardim de infância, por exemplo), aquela que reclama para si seus direitos. Cambi (1999) aponta ainda as transformações radicais sofridas pelo saber pedagógico na época contemporânea, dentre elas: este saber pedagógico se emancipou cada vez mais da metafísica; articulou-se em torno de uma série cada vez mais ampla e complexa de conhecimentos científicos; revelou-se fortemente integrado com o político e o ideológico; assumiu o aspecto de um saber plural, conflituoso, assimétrico no seu interior (entre filosofia e ciência, teoria e práxis); caracterizou-se como regulado no interior de uma reflexão filosófica que de unívoca e totalizante se tornou regional no “discurso pedagógico”, do qual ocupa apenas uma parte, embora importante e irrecusável. Isto é, surge desde então a ilusão de uma educação racionalista: o que mais poderia querer a condescendente negação do inconsciente? Um notável trecho de Cambi mostra-nos que

a pedagogia é *sempre* ciência e política e filosofia, enquanto se nutre e se apropria do método científico, mas também se coloca num tempo histórico-ideológico, assumindo uma perspectiva ideológico-política, assim como escolhe valores e os discute ou então imprime rigor ao

próprio discurso segundo modelos racionais e críticos. Dada essa *complexidade* de discurso (variedade e riqueza, mas também conflito de elementos), é necessário investir a pedagogia de uma pesquisa que fixe suas características epistêmicas (de rigor e racionalidade), permitindo (da própria pedagogia) uma interpretação e uma reconstrução, um controle do seu discurso e, portanto, da sua identidade com o saber. (Cambi, 1999, p. 635)

Educar na modernidade significa formar crianças felizes e bem sucedidas; propõe-se com isso tamponar a falta – esta que move o sujeito em sua busca pelo ego ideal – formar um não sujeito à castração. O termo educar vem do latim *educare* que significa criar, alimentar, ter cuidados com, formar, instruir e até mesmo, adestrar animais. Esse termo, porém, só se diferencia de seu sinônimo *criar* a partir de século XVII, quando a criança passa a ter lugar de destaque em toda sociedade. Educar pode também significar moldar, esculpir, escrever se pensarmos numa acepção filosófica do termo. Já Lajonquière (1999, p. 167) destaca que “em suma, parece ser pertinente afirmar que *educar* significa, simplesmente: endireitar”.

Apesar disso, reconhecemos que a educação nem sempre segue os caminhos almejados pelos pais e educadores, no sentido de “endireitar” os mais novos. Isso se mostra, por exemplo, quando vemos jovens “bem educados”, cuidados e protegidos desde a mais tenra idade, atear fogo a um índio que dorme em um ponto de ônibus ou filhos que matam seus pais com requintes de crueldade. Adorno (1995) percebe a educação como uma forma de garantir que Auschwitz não se repita, afirmando que a educação deve preocupar-se em inculcar nas crianças, sobretudo, uma auto-reflexão crítica. Desse modo, uma educação que vise impedir que se repitam fatos monstruosos (como o caso de Auschwitz) deve concentrar-se na primeira infância, uma vez que, “segundo os conhecimentos da psicologia profunda, o conjunto dos traços de caráter, mesmo no caso daqueles que perpetram os crimes em idade posterior, constitui-se já na primeira infância” (p. 106-7).

A educação muitas vezes acontece ao revés do que é esperado pelos adultos, uma vez que se trata de sujeitos sujeitados à ordem do desejo, do aqui e do agora, do ter (ou do parecer) em detrimento do ser. Desse modo, educar torna-se impossível, uma vez que não se sabe onde esse ou aquele tipo de educação vai sucumbir. Ou como provoca Pereira (2005, p. 94):

Reconheçamos que o ato de educar é também marcado por incongruências, descontinuidades e insurreições microsociais à revelia de modelos determinados por teorias educacionais embebidas de discursos científicos. Assim, em vez de tão-somente estudar prescrições formativas para profissionais da educação, bem como formas de planejamento pensadas à luz dos fundamentos político-educacionais e das tendências político-pedagógicas; em vez de descrever metodologias e estratégias de ensino capazes de satisfatoriamente garantir aprendizagens sob condições mais adversas possíveis; em vez de analisar práticas avaliativas menos ou mais ortodoxas que espelhem todo o aparato burocrático e instrumental que compete ao processo de ensinar; e, ainda, em vez de enumerar novas tecnologias educacionais e novos campos de inserção dos tentáculos pedagógicos, interrogaríamos se, nessas condutas, toda uma outra prática discursiva ou todo um outro ‘saber não sabido’ se encontram ali incluídos.

Em se tratando de educação escolar, dessa que falamos até agora, temos ainda que lidar com outras vertentes ditas educacionais que a percebem como mercadoria a ser consumida e como geradora de bens e riqueza, como apresenta o artigo da revista *Época* de 20 de março de 2006:

E, agora, a sociedade do conhecimento resulta de uma associação entre as novas tecnologias e o capital humano, ambos, produzidos pela educação. A educação é, portanto, o mais importante recurso econômico de nossa época.

O maior objetivo do setor educacional é criar capital humano de qualidade, dando aos indivíduos maior produtividade e flexibilidade, às empresas, maior eficiência e capital organizacional e, aos países, maior competitividade e capital institucional. (...)

Na sociedade do conhecimento, a educação é o fator crítico de criação de riquezas, para indivíduos, empresas e país. No Brasil, o setor educacional soma aproximadamente 14% do PIB, mais que os setores elétrico, de petróleo e de telecomunicações juntos. De sua eficácia depende o futuro do país nesta nova ordem econômica global. (*Época*, 20/03/06, p. 30)

Adorno (1995, p. 105) destaca que o professor se transforma de forma lenta e implacavelmente “em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material”. Afirma que não há dúvidas de que “uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca”. Isso nos faz questionar qual o valor da educação na sociedade contemporânea. Se, por um lado, esse valor pode ser simbólico, como por

exemplo, na tentativa de atender às demandas de sucesso, estabilidade financeira³, status na sociedade, para conquistar a tão sonhada autonomia, por outro esse valor pode adquirir o sentido monetário mesmo, ou quanto vale, quanto custa uma nota, um conceito, um diploma médio ou superior?

O discurso capitalista⁴ aliado ao discurso pedagógico faz do conhecimento objeto a ser consumido e do aluno o consumidor que se serve da mercadoria-ensino como iguarias em um restaurante, tamanha a demanda de mercadoria. Da mesma forma, a captura do discurso pedagógico pelo discurso social portador das demandas de sucesso, felicidade e perfeição reflete e é determinante na formação de políticas e práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Pensar a educação para todos não é a mesma coisa que pensar uma educação para o sujeito. Isso nos faz refletir sobre o quanto a captura do discurso pedagógico pelo discurso social portador das demandas de nosso tempo de felicidade, de sucesso e perfeição, por exemplo, tem sido determinante na produção de políticas e práticas pedagógicas contemporâneas. Esse discurso moderno promete o que, obviamente, não pode cumprir, carrega a ilusão de no futuro a criança vir a se tornar autônoma, ter liberdade, em outras palavras, um futuro mais feliz para todos, com um melhor nível sócio-econômico e mais oportunidades para os mais qualificados (claro!). Ou como demandam os pais: um futuro em que seus filhos serão felizes e bem sucedidos pessoal e financeiramente. E, uma vez que, como já dizia Freud, os pais esperam dos filhos o que não conseguiram para si mesmos, acabam caindo na armadilha de acreditar nessa promessa de seus filhos virem-a-ser adultos livres de neuroses.

Ainda nesse sentido, Roure (2000) procura entender

o quanto a educação, localizada no interior de uma instituição de natureza privada, encontra-se determinada pelos efeitos de uma sociedade de mercado, a partir da qual as relações estabelecidas são marcadas pelo par sujeito consumidor – aluno – e produto a ser consumido – objeto de conhecimento. Trabalho em que pressupomos, por um lado, a existência de um processo de enfraquecimento da autoridade do professor e, de

³ Certa vez, uma criança de 5 anos, disse-me que queria estudar para poder ganhar dinheiro quando adulto.

⁴ Lacan afirma que o discurso do Capitalista é o laço social dominante em nossa sociedade (e não o discurso da universidade como discurso do mestre moderno, como afirmava no seminário O avesso da psicanálise em 1969/1970). Suas relações sociais não estão centradas nos laços com outros sujeitos, uma vez que o discurso capitalista não promove laço social entre os seres humanos, mas propõe ao sujeito a relação com um objeto de consumo efêmero, curto e rápido [\$ ← a].

forma conseqüente, da dimensão simbólica presente nas relações professor/aluno e, por outro, um deslocamento do objeto do conhecimento em mercadoria a ser consumida.

Mas mais grave ainda se torna a situação de algumas crianças cujos pais recebem auxílios financeiros dos governos, uma vez que “o discurso pedagógico, aliado ao mercado e cedendo a uma política de distribuição de bolsas e cestas básicas, tem produzido efeitos que incidem sobre a posição ocupada pela criança, tornando-a equivalente a uma mercadoria a ser trocada, a ser comercializada” (Roure, 2003, p. 345). Desse modo, a criança, que passa a ser reconhecida como tal em seu ideal de felicidade e liberdade a partir do século XVII, perde sua ‘autonomia’ em nome – ou em troca – de um bem consumível, assumindo um valor monetário. Mais ainda, a redução “do intelecto a mero valor de troca” faz com que, segundo Adorno (1995, p. 105), o professor se torne um simples “vendedor de conhecimentos”, um servo do sistema produtivo capitalista e da sociedade de consumo. Perdidas as bases de sua autoridade, sobra-lhe o exercício do autoritarismo ou a opção pelo *laissez-faire*. Há que se destacar, entretanto, que a autonomia não deve ser confundida com ausência de autoridade, que a reduz à mera imposição de regras e de proibições, ou imposição de limites, como se diz costumeiramente. Mais do que a prescrição de limites, a autoridade significa a possibilidade de identificação com o outro e de apropriação da cultura.

O discurso capitalista vigente na contemporaneidade oculta o saber e a cultura como trabalho. Daí a idéia de que o saber é um bem comercializável. Essa idéia vem de uma série de evoluções sociais, especialmente o fato de que o diploma se tornou um meio fundamental para o acesso ao emprego, a um emprego mais ou menos remunerado segundo o nível do diploma. Mas, falando do saber como de um capital mais ou menos lucrativo, muitas são as ciências e as políticas que contribuem para legitimar a idéia de que o saber é um bem monetário.

Os efeitos do discurso capitalista podem ser observados no discurso pedagógico atual repetido impetuosamente e aleatoriamente de modo especial no que tange o ideal de felicidade, competência, professores reflexivos e criativos, entre outros. É comum ouvir entre professores, mesmo os que estão ainda em formação sobre a angústia e o anseio presentes em expressões como: prática educativa, aquisição de conhecimentos sistematizados, professores críticos e reflexivos, formação pedagógica, contexto sócio-

cultural, competência, qualidade total, entre outros termos, que comparecem de forma fragmentada e descontextualizada. Esses discursos parecem repetir de forma alienada o discurso imposto pelos ideais neoliberais de nossa época.

Conforme Coelho (2004, p. 226) percebe-se no cotidiano escolar, sobretudo nas últimas décadas, uma “desqualificação do pensamento, da teoria, da crítica e da contestação do instituído, bem como a banalização da existência humana”. Isso o faz ponderar que “sem o aprendizado e o cultivo do pensamento, as pessoas ficam dependentes das imagens e da informação produzida e veiculada pelos donos do capital e do poder” (Coelho, 2004, p. 222). Ainda nessa perspectiva, Coelho afirma que

A sociedade atual, a tecnociência, separou o saber fazer (*know how*) e o pensamento, as humanidades e as ciências naturais e exatas, a educação e a cultura, a escola e a educação, rompendo os vínculos que as uniam. Tudo faz para impor o império das chamadas ciências ‘duras’ – em oposição às ciências ‘moles’ (?) ou humanas –, o império do fazer, do treinamento. (...) As idéias, os conceitos e os métodos são reduzidos, então, a instrumentos para o funcionamento da economia capitalista, para a satisfação dos desejos e interesses da minoria, para a efetiva exploração e dominação da maioria (2004, p. 226).

A lógica dos resultados imediatos e produtivos desvaloriza e desqualifica o pensamento, a crítica, os questionamentos, desconsiderando toda e qualquer atividade que não se ajuste ao imediatismo, à lógica de produtividade do mundo capitalista e considera que vivem fora da realidade quem não se rende ao imediatismo e ao culto da produtividade. Numa escola preocupada, sobretudo, com a preparação para o mercado de trabalho e a instrumentalização dos alunos, a prática do pensamento é muitas vezes vista como perda de tempo, ofício que a nada conduz, ou seja, não traz resultados imediatos.

A educação não é linear. Ela é, ao contrário, circular, ou seja, não encontramos nela conceitos estáticos e acabados com características previamente definidas, o que temos é um processo permanente de constituição e superação de si mesma, que a cada momento se faz e se refaz, se põe como história. As ciências, ao contrário, “buscam resolver os problemas com os quais o homem se defronta em seu dia-a-dia, chegar a respostas em princípio definitivas para as questões, ou, pelo menos, partem do princípio de que essas respostas são possíveis e serão dadas hoje ou no futuro” (Coelho, 2004, p. 41).

O cientificismo na educação busca respostas imediatas aos problemas educacionais, esquecendo-se de que para a educação não existem respostas prontas, não se pode agir com pré-conceitos, uma vez que o processo educacional lida com sujeitos únicos, cindidos pelo desejo. E, ao se preocupar excessivamente com métodos e técnicas ‘cada vez mais eficazes de ensino’, esquece-se do que é realmente importante no ato de educar: a transmissão de uma tradição, de uma filiação simbólica, de um saber (ainda que esse saber seja um *saber que não se sabe*). Indo ainda mais adiante, Coêlho afirma que:

...antes de descrever o que a escola tem feito, os erros e os acertos existentes nos processos pedagógicos, antes de perguntar como fazer isso ou aquilo, como melhorar esse ou aquele aspecto da educação e da escola, e qual a importância de uma determinada ação pedagógica, *é preciso saber o que é a educação, qual sua natureza e sentido*. Esse é o verdadeiro problema, a questão que precisamos pensar e discutir. (Coêlho, 2004, p. 58-9).

É preciso, antes de mais nada, se perguntar o que é a educação, qual o seu verdadeiro sentido e o que queremos dela (ou com ela) e, quem sabe, apre(e)nder alguma coisa com esta crise que se apresenta. Como nos diz Arendt (2005), uma crise não é de todo ruim, uma vez que sempre nos obriga a buscar soluções novas ou velhas, mas, de qualquer forma, nos faz inquietarmos e proporciona, outrossim, a reflexão diante de tal situação. Busquemos, então, o caminho das pedras rumo a algum proveito que porventura poderá ser tirado da atual crise que se apresenta na educação, procurando sempre resgatar o sentido de *uma* educação.

1.2 – O cientificismo na educação

A impossibilidade da educação psicopedagógica hoje é diferente daquela que Freud propunha. Essa impossibilidade cunhada por Freud não pode ser confundida com as dificuldades rotineiras do cotidiano escolar, uma vez que ela diz respeito à educação que de nenhuma maneira é simples e por isso não pode ser reduzida a uma dimensão instrumental. Numa profissão impossível, na perspectiva freudiana, não se pode controlar o sujeito por essa relação ser mediada pela palavra e a palavra é sempre furada, ou seja,

nunca se sabe dos efeitos da palavra, sobre o sujeito nela implicado, assim há impossibilidade de controle nessa relação.

Nos dias que correm o cientificismo na educação – e se digo cientificismo e não ciência é porque “investigação, rigor e pesquisa” não costumam ter a mesma relevância, no contexto escolar, que “aplicação” dos conhecimentos obtidos – adotado a partir do movimento escolanovista, enfatiza a primazia na técnica, tomando o outro como objeto, ou seja, para que a instituição escolar e/ou familiar possa funcionar é preciso forcluir o sujeito. A ciência busca sempre exatidão, para isso tenta fazer com que seu objeto fique dócil à dominação, abolindo qualquer equívoco numa tentativa de eliminação do impossível. Um dos maiores problemas dessa posição técnica é o fechamento para o inesperado, há uma suposta preparação (ou seja, o sujeito fica pré-parado) dos pais e professores para as situações cotidianas, sejam escolares ou familiares. Essa preparação procura prever o que acontecerá nas mais variadas situações e ensina os adultos a se comportarem diante de tal fato; manuais para pais e metodologias de ensino dos mais variados tipos estão à disposição de todos “explicando” o funcionamento cognitivo e até mesmo afetivo das crianças.

A educação hoje nos aparece como um lugar de aplicação de técnicas e metodologias: os professores se sentem inferiores à ciência que aplicam. Sobre esse discurso, Lacan (1973) afirma que

Desde então, vocês são infinitamente muito mais do que pensam os sujeitos dos instrumentos que, do microscópio ao rádio-televisão, se tornam elementos da existência de vocês. Vocês nem podem atualmente medir o vulto disso, mas isso não faz menos parte do que eu chamo o discurso científico, na medida em que um discurso científico é aquilo que determina uma forma de liame social. (p. 110)

O cientificismo – e não a ciência – autoriza o ato educativo; o aluno é seu objeto de estudo, porém os professores jamais vão encontrar em suas classes essas crianças idealizadas por ela. O mal-estar do professor consiste hoje em estar demasiado pré-parado, esperando uma situação que nunca vem; o que vem é sempre o inesperado e com este não sabemos lidar, pois não há resposta a ser dada à educação pela psicanálise, o que há é uma brecha analítica para pensar uma possibilidade de agenciamento de algo que falha. A

psicanálise se presta a pensar o mundo que aí está e romper com a idéia de um mundo melhor; a posição da psicanálise é interpretativa. Ensinar não é psicanálise.

O cientificismo aliado às novas técnicas educacionais, por meio do discurso capitalista, tende à busca da satisfação imediata de um desejo. A expressão “deixar a desejar”, comumente usada, atesta a exclusão do desejo no sujeito e sua imediata satisfação. Entendemos que uma boa educação implica deveres, débitos com as instâncias simbólicas de autoridade que nos impõem os limites, que abrem para nós o campo do desejo. Essas instâncias são constitutivas de identificações simbólicas às quais cada um deve seu desejo, isto é o que chamamos dívida simbólica.

As ciências da educação nos aparecem numa forma prescritiva, ou seja, saem de uma proposta de análise de fatos e embarcam no campo normativo: a teoria não mais nos ajuda a pensar, mas oferece respostas para nossas indagações. Há uma tentativa de adaptação: prescreve-se o funcionamento do aluno e conjectura-se a atuação do professor. Atualmente parecemos ter-nos esquecido de que a dimensão ética da educação é mais importante do que a mera técnica.

Miranda (2000) fala de “pedagogias psicológicas” para designar o conjunto de influências advindo das teorias psicológicas presentes nas reformas educacionais que se verificam em diferentes lugares, orientadas pela premissa de que é preciso mudar a educação para que se possa adequar às demandas do mundo contemporâneo” (p. 24). Contígua ao cientificismo está a psicologização do ato educativo. Nos últimos tempos tem havido uma renúncia à educação e às instituições pedagógicas, assumindo seu lugar uma (psico) pedagogização das experiências educativas, ou seja, a psicologização da reflexão pedagógica moderna. “As pedagogias psicológicas, mais do que um modismo já superado, constitui um discurso que tem-se mostrado bastante vigoroso, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, ao qual corresponde um conjunto de princípios e, ainda, uma prática em parte já plenamente consolidados na educação contemporânea” (Miranda, 2000, p. 25).

Nos dias atuais, e já há mais de um século, os adultos estão tencionados a se ofuscar renunciando ao ato educativo para assim vir a formar crianças “felizes e criativas⁵”. Do mesmo modo, a pedagogia também vem-se rendendo a semelhante ilusão, e o cotidiano escolar, embora ainda apresente pontos de resistência, passa a tencionar-se a partir desse ideário. Há certo tempo, educadores, pais, filósofos, teólogos e moralistas

⁵ Cf. AIREÈS, P. *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

discutiam sobre as vicissitudes da educação. Hoje quem reclama para si esse direito são os psicopedagogos – supostos detentores de certos saberes “psi” aplicados. Desse modo, torna-se iminente “discutir a influência da psicologia em seu conjunto sobre a educação, ou seja, a disposição dos educadores em adotar parâmetros, concepções e modelos advindos da psicologia na educação” (Miranda, 2000, p. 24).

Pensando a educação moderna como uma tentativa de junção das teorias de Freud e Piaget, o cientificismo as apresenta numa tentativa de “trabalhar o sujeito como um todo”, ou seja, inteligência e afetividade juntas. Entretanto, não é possível considerar que a epistemologia genética e a psicanálise outorguem fundamentação científica a qualquer pedagogia que seja. A inspiração piagetiana trouxe para o Brasil uma abordagem das escolas como “casa das ciências” a partir da hipótese da “concepção de inteligência exigida por uma nova capacitação intelectual e moral para o trabalho tecnificado no chamado mundo globalizado” (Miranda, 2000, p. 30). Do mesmo modo, através dessa abordagem, são avaliadas as escolas e os alunos, e em função dessa avaliação se proliferam as novas abordagens, as novíssimas abordagens do diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

O cientificismo surge e se instaura numa tentativa de contraposição ao tradicionalismo. Nesse sentido, Miranda (2000) questiona:

E o que é ‘ser tradicional’? É curioso como esta conceituação do construtivismo pela oposição ao ensino tradicional aparece também fortemente na literatura dedicada ao tema, especialmente naquela destinada aos professores. Explica-se o que é o construtivismo pelo não-construtivismo ou pelo tradicional. Mas, na verdade, o modelo tradicional tampouco é bem compreendido e seria possível questionar se este não se definiria também pelo sua negação, ou seja, no contraponto da afirmação do ‘novo’. (...) A escola tradicional apresentada é um conceito sem história. É algo que a escola não deveria ser. E o que a escola não deveria ser? (p. 34).

Além de afetar profundamente o papel do professor, o cientificismo, a técnica e as sempre-novas metodologias de ensino, uma vez impostas, encobrem o desejo no sujeito-aluno, a criança da psicologia não tem desejo, ou seja, não é castrada, pois a ciência mascara o caráter simbólico da dívida para com as gerações anteriores. Isso significa dizer que os adultos pensam sempre saber o que é melhor para o futuro das crianças. Fala-se cada vez mais *da* criança e cada vez menos *com* a criança. Educar é endereçar a palavra à

criança e isso implica o reconhecimento do mundo que aí está, ou seja, reconhecer a castração, o desejo, a dívida simbólica. Desse modo, não seria leviano dizer que ao ideal da criança autônoma subentende a renúncia do adulto ao ato educativo.

Assim, a educação (psico)pedagógica idealizada acaba tornando-se um ato de difícil acontecimento. Embora ela aconteça muitas vezes, isso não se dá pelo naturalismo como apresenta a psicopedagogia, que concebe a criança como o adulto em desenvolvimento e tem como meta “educar para o futuro” através de uma estimulação metódica previamente concebida. Esse “espectro (psico)pedagógico primordial”, que caracteriza já há algum tempo a educação no Brasil, leva a uma “demissão do adulto da posição de educador”, já que tem medo de “estragar” a criança, “isto é, de agir contra a natureza” (Lajonquière, 1999, p. 36). E é esse medo de lesar a natureza da criança que faz com que pais e professores recorram cada vez mais à suposta ciência da educação com vistas a obter receitas de como ser bem-sucedido na arte de educar uma criança.

A fórmula (psico) pedagógica que se apresenta vem em forma de educar para o futuro. A ilusão de que se deve educar para um suposto futuro, ou para o que se imagina que serão as necessidades do futuro, faz com que se esqueça a história parental existente e presente, ou seja, aniquila-se a dialética temporal. Na modernidade, a educação visa atingir a potencialidade de vir a ser num futuro através do desenvolvimento psicológico. Isso implica a demissão do ato educativo, pois a tentativa de educar colocando-se no futuro psicológico que se imagina para a criança para, assim, saber das necessidades adaptativas que o tempo lhe reserva, além de implicar uma impossibilidade fatural, é reacionária, embora revestida de progressista ou anti-autoritária. A esse respeito, Lajonquière, (1999, p. 72) comenta:

...enquanto antes as pedagogias tencionavam a educação escolar para a consecução de um ideal humano, agora, a (psico) pedagogia visa o encontro no real de uma lógica natural. Obviamente, tanto uma quanto outra empreitada acabam se revelando impossíveis. Porém, cabe assinalar que não é sem conseqüências educativas que perseguimos uma ou outra impossibilidade existencial. De fato, pretender transformar o real infantil num ideal adulto inculca o desejo na criança. Ao contrário, a pretensão de ajustar-se a um real, com vistas a encontrar nele a porta de entrada para um *topos Urano*, acarreta a *recusa do desejo*. Mais ainda, a primeira empresa está – como a história da educação o assinala – sujeita ao risco de virar *terrorismo pedagógico*. Porém, a outra está tomada por um fracasso anunciado.

Pela via do avesso das ciências que propõem respostas para as mazelas da educação contemporânea, esse trabalho dá seus primeiros passos numa tentativa de subverter esse bem articulado com que a educação se apresenta por meio do discurso pedagógico atual. Mais do que soluções, buscamos trazer impasses e questões acerca da educação e suas vicissitudes, numa tentativa de compreender esse processo com vistas a livrar a linguagem de um reducionismo ou representacionismo, como freqüentemente ela é apresentada e assim, livrá-la também de um idealismo, buscando o material da língua, ou seja, “uma concepção que inclua o sujeito”⁶.

1.3 – O declínio dos pais e mestres e o fracasso escolar

A polêmica levantada por Philippe Ariès (1981) sobre o surgimento da infância nos faz questionar sobre o que realmente significa esse estado ou conceito considerado mais ou menos natural aos seres humanos. Sendo a infância⁷ uma invenção social com data mais ou menos certa, supomos que essa “infância que inventamos”⁸ não tem nenhuma relação natural da criança e sua pouca idade. Assim sendo, “tais significações, produzidas pelo discurso burguês, apresentam-se como efeitos produzidos essencialmente pelos discursos médico-científico e pedagógico, e cuja dominância determinam o imaginário social” (Roure, 2003, p. 349). A criança moderna é significada como escolar e é isso que lhe atribui um lugar social e produz sua inserção na sociedade.

Muitos dos fenômenos associados à infância – suas representações, seus códigos, suas identidades – não são naturais, dados ou inevitáveis. São resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinados momentos históricos, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneo e em perene transformação.

⁶ Referência à Burgarelli (2005).

⁷ Os termos “infância”, “criança” e “adulto” aqui utilizados não se referem a uma linha genético-evolutiva, conforme postulado pelas clássicas psicologias do desenvolvimento, mas às posições no discurso.

⁸ Referência a Lajonquière (2003).

A relação do adulto com a criança em seu estado de *infans* não se dá de forma muito confortável. O adulto olha pela primeira vez para a criança como um estrangeiro⁹ a quem quer desvendar os mistérios que o cercam, uma vez que o estrangeiro, supõe-se, tem algo a nos dizer sobre um outro mundo – no caso, o mundo infantil – até então desconhecido. Para Lacan, o *infans* ocupa um lugar marcado pelo desejo materno, alienando-se na imagem de um Outro. Isso instaura uma relação dual, especular, imaginária, na qual a criança sofre de uma dependência quase total, demandando amor da mãe, capturada por esse olhar com o qual ela se identifica e se aliena. A mãe “conversa” com o bebê, fazendo (se) perguntas e dando (se) respostas. Faz isso numa tentativa de vir a conhecer o mundo da criança que lhe é estranho.

O adulto e a criança estão em posições diferentes: o primeiro procura na criança uma resposta sobre o seu não-saber, sobre a estrangeirice em seu próprio corpo, esperando que ao olhar nos olhos da criança veja refletida sua imagem às avessas, a infância perdida, só que dessa vez sem furos, não sujeito à castração. A segunda, por sua vez, é encarada como um estrangeiro cujos mistérios de seu mundo devem ser revelados. Dessa forma, os adultos lançam-se a tal empreitada tentando descobrir tudo a respeito desse outro mundo até então desconhecido. A criança, por sua vez, supõe que o adulto possui um saber sobre ela. Entretanto, esse embate contraditório não é de forma alguma degenerador do diálogo, ao contrário, alimenta-o ao mesmo tempo em que faz acontecer *uma* educação.

A infância é um construto social, uma imagem gratificante de que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades (pela via do avesso da identidade posta por Freud), assim sendo ela coincide menos com as experiências que a criança vive do que com aquilo em que os adultos desejam acreditar. Nenhuma criança possui uma infância. Somente os adultos podem possuí-la – como perdida. As crianças, ao contrário do que se imagina, não possuem um saber sobre a infância, somos nós, “gente grande”, que detemos o saber sobre ela. A infância é algo de um relatar adulto, mas esse adulto também não sabe dessa criança que (se) foi. Os “grandes” colocam as crianças numa quarentena do mundo dos mais velhos, ou seja, a infância é o período de espera do mundo adulto por vir. “Quando o *infans* deixa de ser tal, pois agora é gente grande, a *infância* passa a existir

⁹ Cf. Lajonquière (2005) *A infância do desejo, o desejo de infância*.

como perdida e, assim, torna-se presença de uma ausência no mundo adulto” (Lajonquière, 2005, p. 242).

Os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais e étnicas. São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil. Implicam intervenções da filantropia, da religião, da medicina, da psicologia, do serviço social, das famílias, da pedagogia, da mídia e, claro, das ciências. Contudo, tais significados não são estáveis nem únicos, mas estão sujeitos à mutabilidade.

Aos adultos cabe desvendar o mundo infantil e assim assumir a responsabilidade pela educação dos novos que acabaram de chegar ao mundo. A crise da autoridade, segundo a análise de Hanna Arendt (2005), é decorrente da recusa dos adultos em assumir a responsabilidade pelo mundo que se renova sempre com o nascimento de novos seres. O fato de que os seres nascem para o mundo faz da educação uma atividade quase que natural, uma das práticas mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, mas se renova continuamente através do nascimento de novos seres humanos.

Parece-nos estranho como o “Século da criança”, na medida em que procura estabelecer sua autonomia, destrói as condições necessárias ao seu desenvolvimento, ou de outro modo, talvez não seja uma fatalidade que nossa cultura, perseguindo a autonomia do indivíduo, acabe produzindo sua uniformização. As condições necessárias ao desenvolvimento da criança constituem-se pela relação estabelecida tradicionalmente entre adultos e crianças: a criança é cuidada pelo adulto, que a protege do mundo por meio da vida familiar privada desde a mais tenra idade.

Essa proteção contra o aspecto público do mundo é extremamente necessária na medida em que ela encerra um lugar seguro. “Toda vez que a vida humana é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída” (Arendt, 2005, p. 236). É, entretanto, contraditório como a educação moderna pode ter causado tal dano às crianças, uma vez que ela sustentava que

seu único propósito era servir a ela, rebelando-se contra os métodos tradicionais do passado por não levarem suficientemente em conta a natureza íntima da criança e suas necessidades.

A criança é exposta pela primeira vez ao mundo público por meio da escola, que é a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transmissão, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 2005, p. 238). A história enfatiza então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente o da escolarização obrigatória. Na escola,

...o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela é implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança (Arendt, 2005, p. 239).

Arendt diz ainda que, na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Autoridade e qualificações do professor não devem ser confundidas, isto é, embora a qualificação seja indispensável para que se alcance certa autoridade, ela por si só não garante que isso ocorra. “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (Arendt, 2005, p. 239). Podemos supor, com Arendt, que a autoridade dos pais e professores ou não representa mais nada, ou representa um papel altamente contestado. Sabemos que uma boa educação implica deveres, débitos para com as instâncias simbólicas de autoridade, que nos impõem os limites, que abrem para nós o campo do desejo. Essas instâncias são constitutivas de identificações simbólicas, traços ideais, aos quais cada um deve seu desejo. A crise da autoridade dos pais e professores, insiste Arendt, se dá pela recusa de se exigir ou confiar a alguém a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo.

Toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Não resta dúvida de que, na perda moderna da autoridade, ambas as intenções

desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas (Arendt, 2005, p. 240).

A crise da educação está intrinsecamente ligada, por um lado, à crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado (Arendt, 2005). Mais ainda, nesse passado, “um professor não operava então em nome próprio, mas em nome de uma tradição para a qual não tinha de apelar incessantemente, pois ela estava no ar, na sala de aula ao lado, no pátio, na rua, na casa de um de seus alunos – e estaria na televisão, caso ela já tivesse sido inventada”, como bem diz Kupfer (1999, p. 90). Todavia, privar a criança de usufruir a explanação da existência humana através do ato educativo pressupõe que a criança em desenvolvimento não tem história, de forma que ela não saberá valorizá-la e, no futuro, a vida humana poderá não significar nem valer nada.

Por outro lado, a crise da educação tem a ver com a crise da política (Arendt, 2005). Esta, por sua vez, se visar apenas a conservar o *status quo* na sociedade aceitando tudo como está, o mundo pode estar irrevogavelmente fadado à destruição pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, alterar, a criar aquilo que é novo. Cabe, então, aos adultos simplesmente educar com vistas a pôr em ordem o mundo, acreditando que isso seja efetivamente possível, ainda que não possa nunca ser assegurado, uma vez que, “parte do que se transmite em todo ato educativo se repete, mas uma outra parte se perde de maneira que, ao todo, a marca na sua repetição acaba diferindo” (Lajonquière, 1999, p. 187). É, dessa forma, papel central da educação assegurar a tradição e o conservadorismo mesmo sabendo que o passado não pode se repetir tal qual foi um dia. Isso porque toda transmissão tem um lugar no interior da linguagem, o que não garante que os resultados obtidos sejam os previamente estabelecidos, uma vez que:

Para quem habita a linguagem tudo é signo de uma *outra* coisa mesmo que não saiba do que se trata. Assim, não há educação que não se sirva de uma língua e, portanto, que não pressuponha linguagem. Mais ainda, como a estrutura da linguagem é de natureza remissiva, ou seja, trata-se de uma rede de diferenças, o transmitido, via uma língua, está condenado tanto a se repetir quanto a diferir. Em suma, o ato educativo tanto filia sujeitos e conhecimentos quanto abre possibilidade de que se opere uma ruptura a respeito de si mesmo. (Lajonquière, 1999, p. 188)

O adulto não mais educa em razão de uma dívida simbólica para com as gerações que o antecederam, mas em nome de uma certeza quase futurista ditada pelas novas teorizações metodológico-psicológico-desenvolvimentistas. Ao contrário dessa posição, Arendt (2005) vem afirmar que:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleta e rente à destruição (p. 243).

A grande dificuldade da educação consiste em trabalhar juntos o discurso hodierno e o conservadorismo tradicional, ainda que se trate do mínimo de atitude conservadora sem a qual a educação não é possível, uma vez que o ofício de professor lhe exige servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua profissão lhe exige um respeito extraordinário para com o passado. E, como aponta Arendt, antes “a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado enquanto tal” (Arendt, 2005, p. 245). O que significa dizer que a educação e os conteúdos escolares voltam-se necessariamente para o passado não importando o quanto a vida transcorra no presente.

O discurso pedagógico atual é permeado por discussões e queixas acerca do papel do professor em nosso tempo. Professores sentem-se desmotivados, desmoralizados, desrespeitados e, sobretudo, desautorizados. A nostalgia de um mestre do passado, coberto de respeito e autoridade, cedeu lugar ao mestre sucumbido à massificação industrial, tecnológica e científica. Somado a isso, a função do professor na história sofreu um desgaste intelectual, social, cultural e econômico. Há hoje o que Adorno chamou de “imagem do magistério como profissão de fome” (Adorno, 1995, p. 98).

Professores queixam-se das péssimas condições de trabalho, dos baixos salários, dos alunos que parecem nada querer, dos pais cada vez mais ausentes da educação de seus filhos, da desautorização docente, do pouco reconhecimento profissional obtido, da sobrecarga de atividades e do exíguo tempo para se dedicarem a seus planejamentos, uma vez que padecem da necessidade de multiplicar empregos para a manutenção das despesas, dos ínfimos recursos destinados à pesquisa e extensão, bem como da abnegação política e gerencial das estruturas e dos sistemas de ensino pelos quais são geridos.

Contíguo a isso, muitos professores rechaçados pela sociedade parecem se distender em busca de novas técnicas e metodologias de ensino a fim de recuperar o mestre nostalgicamente idealizado de outrora. Desdobram-se em busca de estudar novas técnicas e prescrições formativas, instituir outras modalidades de planejamento, “criar” novas metodologias e estratégias de ensino menos tradicionais, capazes de – acredita-se – sucumbir os déficits de aprendizagem dos alunos e garantir satisfatoriamente a aprendizagem sob as condições mais adversas possíveis; buscam “motivar” as aulas com as novas criações dos tentáculos psico-pedagógicos, que para tudo têm uma resposta, seja ela psíquica, cognitiva ou orgânica, bem como estabelecer práticas avaliativas menos ortodoxas de acordo com alguma teoria efêmera surgida de tempos em tempos e que contagia todo o discurso pedagógico corrente.

Mais do que isso, a castração imaginária¹⁰ do professor é denunciada a plenos pulmões pela sociedade, uma vez que a “opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças”. (Adorno, 1995, p. 103). Isso certamente tem relação com as mais antigas referências dos professores como escravos¹¹. Indo na mesma direção do rechaço do professorado pela sociedade, Maria Cristina Kupfer (1999, p. 92) assinala:

Assim, os alunos da periferia apedrejam o fusquinha do professor estacionado no pátio da escola, porque sua pobreza é uma ofensa. Os baixos salários, longe de denunciar a exploração a que são submetidos os professores, é signo de incapacidade, de impotência, de incompetência para a vida, contraposto a uma potência imaginária vivida pelos alunos das escolas particulares, que desautorizam seu professor dizendo-lhe: ‘Sou eu quem lhe paga, portanto, cale a boca’.

¹⁰ Cf. Kupfer (1999, p. 92): “Quando se entende a castração como revelação de insuficiência, de impotência, de pequenez, de despossessão de bens materiais, ela é chamada de castração imaginária. De outro lado, aquela que funda o sujeito, que é para ele estruturante, que causa o seu desejo e o empurra ‘dignamente’ em direção ao trabalho, é a chamada de castração simbólica. Ora, dessa castração, que lembra para o sujeito a sua falta estrutural – e não de bens –, ninguém quer falar. Essa continua bem velada”.

¹¹ A palavra *Pedagogia* tem origem na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução). O pedagogo era o escravo que conduzia as crianças para o local da relação ensino-aprendizagem; não era um instrutor, ao contrário, era um condutor, alguém responsável pela melhoria da conduta moral do estudante. Ou seja, o escravo pedagogo tinha a norma para a boa educação; se precisasse de especialistas para a instrução – e é certo que precisava –, conduzia a criança até lugares específicos para o ensino de idiomas, de gramática e cálculo, de um lado, e para a educação corporal, de outro.

O discurso social que preza pelo *ter* ou pelo *parecer ter* para que se possa ser importante e respeitado, ou seja, a garantia do sucesso social está naquilo que o professor tem e não mais naquilo que ele é. A vicissitude discursiva atual apóia-se, sobretudo, na acumulação de bens em detrimento da assimilação do saber.

De modo análogo ao declínio docente, teorias sobre a falência das instituições sociais, o aumento da violência urbana e da criminalidade vêm associadas a uma crise de autoridade, a um declínio de um pai e/ou um mestre. Somos marcados hoje, como dizia Freud (1913), por uma “nostalgia do pai”. E quem são esses pais destituídos senão autoridades educativas, religiosas e de governo?

Daí algumas questões nos parecem relevantes: um professor ao conservar-se na condição de mestre, só o faz ao forjar-se um pai? Seus esforços não se voltam sempre ao desígnio de assemelhar-se a ele? Em outras palavras, o ato de educar, como uma exigência desmedida de uma sociedade de irmãos – como nos ideais franceses de igualdade, liberdade e fraternidade – estabelece em si a ordem fraterna? Uma coisa é certa: a crise da autoridade e o declínio dos valores tradicionais estão intimamente ligados à deposição da sociedade eminentemente patriarcal. Além disso, o solapamento das entidades políticas e instituições sociais também tem estreita relação com a crise na educação.

O que podemos supor, de antemão, é que aqueles que exercem a função de autoridades educativas, religiosas e políticas, ou seja, aqueles que exercem o governo do outro, só o fazem às expensas de um risco, qual seja, o da impostura, do engodo de um mestre que se diz detentor de um saber. O fato é que, tanto prática como teoricamente, não estamos mais sequer em posição de saber o que a autoridade realmente é. Ela desapareceu do mundo moderno e, junto dela, desapareceram também os outros dois suportes de sustentação da humanidade ocidental: a religião e a tradição. Nesse sentido, a educação moderna, sobretudo encarcerada nisso que podemos assinalar com discurso pedagógico, antes de ser uma solução à questão da crise do ocidente, tem-se estabelecido como um problema. Esse esvaziamento político faz o mundo ficar “fora do eixo”, como assinala Arendt (2005). Logo, estamos sempre educando para um mundo que está “fora do eixo” ou que para ele caminha. Trata-se de um mundo imanente, feito por mortais, e por isso se desgasta.

O discurso pedagógico, mesmo sem poder assegurar, continua empunhando a bandeira de ser possível educar de modo a pôr em ordem as coisas. Para tanto, tal discurso,

por sua natureza, não pode abrir mão nem da autoridade, nem tampouco da tradição. Mas como fazê-lo, se tanto uma quanto a outra encontram-se lesadas pelas práticas e pelos discursos da modernidade? Como evocar para si a autoridade e a tradição, se a civilização ocidental não se vê mais nem estruturada nem mantida por nenhuma delas?

O mestre de nossa época moderna parece fazer-se valer entre o apagamento da diferença e a restauração da autoridade. Isso talvez não deixe de ser um desastroso infortúnio para o que se pode chamar de legitimidade pedagógica. E, no nível do avesso, aí está o seu desarranjo, o seu impossível. Pois, para além do blá-blá-blá pedagógico atual há algo em toda educação que escapa, que não se dá a mostrar, que resiste aos signos, e é isso que torna paradoxalmente possível *uma* educação.

Os docentes da tradição já sabiam da importância de se educar “com o exemplo”, como destacava Freud (1914), a sorte de toda educação está em um para-além do ensino. Assim, a sorte da educação estava outrora atrelada à “pessoa” do mestre docente, a um certo saber lidar com a impossibilidade de se ter *uma* educação previamente planejada. Adorno comenta que a grande diferença entre professores primários e de nível superior está em que “o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer” (Adorno, 1995, p. 104). Enquanto que, do lado dos professores da educação básica, de tanto reciclar didáticas, saberes psicológicos e científicos, acabaram por ocupar a posição de ouropéis e, assim, perderam a possibilidade de “dar o exemplo” para tamponar a falta de todo aquele que se dispõe a ocupar o lugar de mestre.

Por outro lado, a transmissão da impossibilidade de se saber sobre o desejo está tanto aquém quanto além do ensinamento didático dos signos do mundo. Ela é função da autoridade do adulto perante as crianças. “Autoridade e transmissão da impossibilidade de saber sobre o desejo são cara e coroa da mesma moeda. Aquilo que não conseguimos escutar é, precisamente, que esse amálgama, pedagogia alguma – por mais moderna, científica e reflexiva que seja – pode cunhar” (Lajonquière, 2006, p. 8).

Observamos na sociedade moderna uma repulsa à autoridade, acusando-a de barrar a criatividade, a iniciativa, a autonomia do sujeito, ou seja, para formarmos “crianças felizes” é preciso suprimir a autoridade. A educação vive a tensão dicotômica entre fazer obedecer a algum tipo de autoridade ao mesmo tempo em que se propõe a dar condições para a autonomia.

De forma contraditória, a pedagogia moderna, aquela que visa recusar o dever de ofício do professor, só justifica os mais diversos tipos de autoritarismo encobertos numa suposta autonomia, sucumbida pela coerção revestida de modernas formas de ensinar e aprender. A pergunta que não cessa, então, é: como usar de sedução no ato de ensinar, de forma a “tornar prazerosas” as tarefas que lhes são destinadas, sem perder a autoridade? Como assinala Lajonquière (2006, p. 8):

Assim, passamos do império da palmatória à “bondade” psicopedagógica que, não poucas vezes, impõe-se com a coerção própria do cinismo. Nesse sentido, creio que valia mais a penitência pedagógica de outrora quando, para desespero dos mestres-cuca de plantão, sempre restava à criança a impossibilidade de esvaziar, com suas criancices ora surpreendidas e repreendidas, ora escondidas e libertamente vividas, a seriedade pedagógica. Já quando do cinismo pedagógico se trata – e os ditos *combinados* não me parecem outra coisa –, é muito mais difícil para a criança escapar do engodo educativo, ao menos sem vir a se tornar mais um outro cínico.

As reformas educacionais de nosso século visam a mudar o que não pode ser mudado na educação: a palavra endereçada à criança se torna viva e é o que dá a ela a chance de se safar dos exemplares adultos ao mesmo tempo em que tem a chance de conquistar para si um lugar no mundo a despeito das razões adultas. A psicanálise, nesse sentido, já observa que é mais frutífero reconhecer a impossibilidade de tudo saber, alterar ou modificar, pois não reconhecer o impossível é pretender educar graças a uma palavra morta, amordaçada, que nada acrescenta. Eis um dos grandes pilares do fracasso escolar: o não reconhecimento da impossibilidade, do avesso, da palavra viva e passível de interpretações diversas e até distintas do que pretende o adulto que a endereça a uma criança.

Exemplo claro do que dizemos é o caso dos clássicos relatórios de Jean Itard sobre o “menino selvagem”, conhecido como Victor do Aveyron¹², experiência descrita e

¹² Victor foi encontrado em meio à florestas de La Caune, no sul da França, aparentando ter entre 12 e 15 anos. Sua locomoção era próxima do galope, estava nu, parecia ser mudo e surdo, uma vez que não respondia às interpelações nem a fortes ruídos. Emitia sons estranhos e cheirava tudo que lhe viesse às mãos. O estranho selvagem logo despertou em Itard o desejo de educá-lo e reintegrá-lo à sociedade e supunha que o estranho estado em que se encontrava o menino era devido à privação do contato social. Para auxiliá-lo na tarefa de educar o menino, é contratada uma governanta, Madame Guérin, que passa a morar junto com Victor e Itard no Instituto de surdos e mudos, para onde ele foi mandado. O menino é mantido nesse Instituto por dez anos, ao final dos quais, é entregue definitivamente aos cuidados de Madame Guérin, devido ao estágio estacionário de seus progressos, somados ao desalento de seu preceptor e os inconvenientes causados por sua presença à instituição (Cf. Banks-Leite, 2000).

vivida por Jean Itard, médico-pedagogo do início do século XIX, responsável por tratar das questões psico/bio/lógicas do menino. Tendo desistido da empreitada de “civilizar” o selvagem por considerá-lo débil, o médico, segundo Banks-Leite (2000, p. 81), “efetua uma ‘avaliação’ dos aspectos em que seu trabalho fracassou, ele deixa transparecer mais o desejo frustrado do mestre do que uma preocupação com as necessidades reais de seu aprendiz”. Com efeito, essa empresa assumida por Itard ilustra exatamente o que não deve ser feito quando se trata de educação. Um dos maiores problemas da educação está justamente no fato de que os adultos, assim como Itard, sempre falam da criança, jamais falam com ela.

A educação é revestida de seu avesso, uma vez que ela lida com sujeitos do desejo sobre o qual não temos controle. Um mestre nada quer saber, dizia Lacan, ele só deseja que as coisas andem. Para isso faz uso da palavra destinada ao outro. Itard, por sua vez, se recusa sistematicamente a doar o uso da palavra a Vitor. Uma outra posição, porém, é assumida por Madame Guérin, portanto as poucas palavras que Vitor pronunciou estavam a ela endereçadas. “A fala pode ser considerada como marca por excelência da sujeição desejante. Ela é o efeito *princeps* de uma educação primordial bem sucedida. Assim a precariedade da fala de Vitor resulta do fracasso educativo motorizado por Itard” (Lajonquière, 2000, p. 114).

Parece-nos estar explícito neste caso a questão do fracasso escolar. No caso de Itard, bem como na educação psicopedagógica, ainda que suas metodologias tenham fracassado, ele sempre há de encontrar uma resposta científica ao alcance das mãos para justificar tal insucesso e assim resgatar o narcisismo extenuado pelo outro a quem desejava, de antemão, tornar dócil.

A educação do selvagem representa uma vicissitude no ideário pedagógico, isso significa um fracasso anunciado, uma vez que a partir do século XIX os médicos e pedagogos começaram a considerar plausível e desejável o intento de transformar em *real* um *ideal* de natureza ou de adulto. Isso, entretanto, só seria possível se nossas crianças fossem feitas de barro para que pudéssemos moldá-las a nosso gosto. Lajonquière esclarece que “um dispositivo pedagógico, como colocado por Itard, articula-se a partir da *recusa do sujeito do desejo*. Em outras palavras, o seu funcionamento pressupõe a morte subjetiva, a despeito de qualquer conquista eventual de automatismos intelectuais ou

comportamentais” (Lajonquière, 2000, p. 110). Dessa forma, Jean Itard é um pioneiro daquilo que chamamos hoje *discurso(psico) pedagógico hegemônico*¹³.

Assim como Itard, o discurso (psico)pedagógico preponderante reza pelo sucesso do aluno a qualquer preço, e quando este não é alcançado ninguém quer assumir para si a responsabilidade pelo fracasso e logo se encontra uma teoria científica para explicar por que o funcionamento psico/bio/lógico da criança falhou ou justificar que as metodologias de ensino não foram corretamente aplicadas.

Burgarelli (2005) comenta a respeito do fracasso dessa educação a priori:

(...) parte-se da idéia de que o aluno é o próprio construtor de seu conhecimento, devido às suas capacidades de cognição e de raciocínio lógico. No mais, ele precisa apenas de instrumentos didáticos adequados para despertar essas suas habilidades. Caso a aprendizagem fracasse, a causa desse fracasso costuma ser procurada em um dos dois elementos desta operação: ou o aluno é problemático, idéia que inclui possíveis deficiências biológicas, psicológicas ou sociais, ou o professor não teria encontrado ainda os procedimentos adequados para encaminhar suas atividades em sala de aula. Com isso, se explica tanto o fracasso escolar quanto o desenvolvimento da inteligência do aluno. Ao mesmo tempo em que se reclama que a situação de alguns alunos é incontornável, impressiona-se com habilidades superdesenvolvidas de outros. Em síntese, o que se observa, na maioria das vezes, é uma oscilação entre professor e aluno impotentes diante de suas dificuldades e enigmas (Burgarelli, 2005, p. 38).

Para o fracasso escolar existem diversas e múltiplas causas: pode estar ligado à própria estrutura bio/psico/lógica do sujeito ou depender de acontecimentos externos. O fato de essas causas estarem sobrepostas ou interligadas não ajuda em nada em sua compreensão, uma vez que, tanto em uma quanto em outra hipótese os tentáculos psico-pedagógicos procuram um culpado ou uma causa para esse novo flagelo social. Dessa forma, “cada um projeta seus fantasmas e inventa remédios para esse novo flagelo social: ‘É culpa... do governo, da sociedade, da Educação Nacional, dos pais...’, ‘é preciso apenas... rever a pedagogia, aumentar as verbas’, etc.”, como menciona Cordiè (1996, p. 11).

¹³ Para maiores detalhes sobre essa reflexão, conferir *Infância e Ilusão (psico)pedagógica*, (Lajonquière, 1999).

Ao ser pronunciada, a palavra fracasso não nos deixa indiferentes. Há os que apesar dele se refizeram, e o fracasso escolar não os impediu de serem bem-sucedidos em suas vidas, e há, entretanto, os que jamais superaram sua condição de fracassados e os que, felizmente em sua maioria, nunca o conheceram. O fracasso atinge o ser íntimo do sujeito – desestima por não estar à altura das aspirações do outro – e seu ser social – o sujeito sofre com o desprezo e depreciação no olhar dos outros.

Encontra-se em situação de fracasso escolar a criança que se apresenta diferente de seus pares, ou seja, a criança que não ‘acompanha’, “pois na escola é preciso acompanhar: primeiro, o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois, acompanhar a turma, não se distanciar do rebanho” (Cordiè, 1996, p. 11). Aquele que é fracassado sofre em sua totalidade. Ele sofre, ao mesmo tempo, pelo desprezo ou depreciação no olhar dos outros e da desestima por não estar à altura das aspirações dos pais ou dos professores. E sofre muito por ser atingido em seu ser íntimo e social, pois sabemos bem o lugar que ocupa um fracassado em um mundo estruturado pela demanda do sucesso e felicidade.

Metodologias pedagógicas aparecem a todo momento nos dizendo o que deve ser feito para contornar essa situação de fracasso. Entretanto as respostas que nos vêm à tona dizem respeito a exploração de um organismo “e não a escuta de um corpo que se faz linguagem” (Cordiè, 1996, p. 17). Parece-nos que há uma supervalorização das metodologias pedagógicas em detrimento do sujeito, ou seja, fala-se o tempo *do* aluno, mas pouco se fala *com* o aluno.

O fracasso escolar nos aparece como uma nova patologia da sociedade moderna em evolução. Surge a partir do século XIX com a instauração da escolaridade obrigatória e tomou lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em decorrência de uma mudança radical na sociedade. Entretanto, “não é somente a exigência da sociedade moderna que causa distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes” (Cordiè, 1996, p. 17).

Podemos dizer, ademais, que o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida uma vez que “ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também ‘ser alguém’, isto é, possuir um falo imaginário, ser considerado, respeitado” (p. 21). O

fracasso escolar, entretanto, pressupõe uma renúncia a tudo isso, a renúncia ao gozo. Devemos destacar que estamos falando de motivações inconscientes.

A criança fracassada se recusa a aprender da mesma forma que o anorexo se recusa a comer. A isso a psicanálise chama inibição. Freud fala da inibição alimentar (anorexia) e da inibição sexual, quanto a nós, trataremos da inibição intelectual. Cordiè (1996) faz uma analogia entre o anoréxico e sujeito em estado de “anorexia escolar”. Destaca que a razão mais freqüente dessa parada encontra-se ao lado da demanda esmagadora do Outro, ou seja, o “coma” ou o “aprenda”. Segundo Lacan (1967, p. 365) “mas o que pergunto a quem tiver ouvido a comunicação que questiono é se, sim ou não, uma criança que tapa os ouvidos – dizem-nos: para quê? Para alguma coisa que está sendo falada – já não está no pós-verbal, visto que se protege do verbo”. Cordiè assinala que:

É verdade que a criança continua sendo um objeto preso na economia libidinal se seus pais; ela é parte interessada das pulsões, dos fantasmas e dos desejos de seu pai e sua mãe. É através das demandas que lhe são feitas que ela toma consciência disso: coma, faça (cocô), seja bonita, limpa, gentil, trabalhadora, etc. Através dessas demandas, ela se coloca a questão do desejo do Outro: Ela me pede isso, mas o que ela quer realmente? Se a criança se dedica somente a satisfazer a demanda do Outro, corre o risco de ficar enleada na armadilha no seu *status* de objeto (Cordiè, 1996, p. 26-7).

Acontece que as coisas se complicam ainda mais quando a demanda muda de registro, ou seja, passa do “coma, seja comportada” ao “aprenda, seja bem-sucedida”, pois aprender implica um projeto, uma perspectiva, não significa apenas compreender, implica uma subjetivação em que a criança possa emitir um ato autônomo. A criança tem de responder às expectativas dos pais. O sucesso: é esse objeto de satisfação que ela deve proporcionar a eles. Vem também dos mestres a demanda de sucesso, uma vez que deles também é cobrado esse sucesso profissional: ao final do ano sua turma tem que obter êxitos. São, portanto, os bons resultados dos alunos que fazem os bons mestres serem reconhecidos.

A criança nem sempre faz a separação entre um julgamento de valor e o amor que alguém lhe dedica. Ser um mau aluno equivale a ser um mau filho. Quando os pais manifestam sua desaprovação ao fracasso, a criança pode ver nessa condenação uma retirada de amor. Por outro lado, o desinteresse pelo mau desempenho do filho na escola

também pode repercutir como falta de amor. Muitos pais, assim como as crianças, têm medo de perder o amor dos filhos sendo severos.

O desejo de saber está na criança desde os primeiros dias de vida, quando ela se lança a exploração de seu corpo e de seu ambiente e parte para a descoberta de si mesma e do mundo que a cerca. Cordiè (1996) pondera as situações de fracasso surgem a partir do momento em que a criança é levada – e obrigada – a permanecer na escola:

O desejo de saber e a necessidade de compreender estão dentro dela e vão se prolongar através das inúmeras perguntas que ela vai fazer posteriormente. A curiosidade, o prazer da descoberta e a aquisição de conhecimentos fazem parte da própria dinâmica da vida. Da aprendizagem pelo jogo, ela deve passar, no decorrer da infância, a uma outra forma de saber, aquele que a escola oferece. Ora, é freqüentemente nesse momento que a mecânica emperra, há uma parada, uma recusa inconsciente de aprender, de entrar em um novo sistema de aquisição de conhecimentos. (Cordiè, 1996, p. 25)

O fracasso afeta o sujeito em duas áreas bastante distintas: a intimidade e a representação social. Como já dissemos, não existe uma causa única para o fracasso escolar, há sempre uma conjunção de fatores que, agindo uns sobre os outros, interferem no bom desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes. Uma criança fracassada pode entrar num processo de exclusão, de rejeição. Desse modo, os efeitos devastadores do desprezo, da humilhação e da vergonha podem fazê-la tomar uma atitude de defesa: “sentir-se diferente, ser pobre, feio ou burro... é melhor ser malvado... No fim desse caminho, está a revolta” (Cordiè, 1996, p. 32). Para compensar o fracasso escolar, o aluno pode fazer-se notar por outros meios que não os escolares. Entretanto, “as condutas desviantes, ao se perpetuarem, geram a rejeição. Da rejeição escolar, com a revolta que se segue a ela, chega-se à rejeição social com as atitudes de marginalização e de delinquência” (p. 33). A criança pode também fazer seu esse sofrimento e identificar-se com ele. Desse estado de passividade, quando a criança se habitua a ele e depois se satisfaz com ele, será difícil sair.

Não há, entretanto, *um* culpado pelo fracasso escolar de crianças e adolescentes, mas uma série de fatores que se sobrepõem, formando uma rede de “mal-entendidos” que leva o aluno a renunciar ao gozo e à demanda do Outro que lhe diz: “seja bem sucedido”, “tenha um bom emprego”, “seja feliz”. Entre esses Outros figura o

professor com sua demanda esmagadora de conhecimentos. Sobre este, Cordiè (1996, p. 40) comenta que

um professor não deveria ser tão profundamente ferido pela agressividade dos alunos ou por seus fracassos. Já é sabido que muitas vezes a criança ou o adolescente ajusta suas contas ‘edipianas’ na figura do mestre: é o fenômeno da transferência que nós, analistas, conhecemos bem. Se o ensinante se identifica totalmente com a função de *mestre*, ele terá inconvenientes; se acredita que as virtudes pedagógicas são suficientes para fazer entrar o saber na cabeça dos alunos, ele também corre o risco de ficar decepcionado; as conseqüências podem ser desagradáveis, o fracasso será taxado de má vontade, e, nesse caso, a retorsão não está longe.

De fato, o sucesso é exatamente a satisfação que as crianças devem proporcionar aos pais desde a pré-escola. São os bons resultados dos alunos que fazem os bons mestres serem reconhecidos pela hierarquia (direção, pais, etc...).

É fato, entretanto, afirma Cordiè, que “o ‘psi’ não deve se fazer de pedagogo, e ainda menos, o ensinante, não deve se fazer de psicólogo” (p. 43). Pois, como dissemos, o fracasso é constituído de várias causas e fatores bio/psico/lógicos contribuem para o mesmo. As iniciativas pedagógicas vão da formação dos mestres à utilização de protocolos e receitas pré-estabelecidas na tentativa de amenizar este mal, mas cuja eficiência depende também de uma série de fatores que, uma vez inconscientes, não podem ser mensurados. Quando essas medidas falham é feita a fatídica pergunta: “Será que é psicológico?”.

É importante ressaltar que professores, em geral, não tiveram problemas de aprendizagem, talvez por esse motivo tenha dificuldades em relacionar dificuldades escolares e eventuais problemas psicológicos e assim fazer a ligação entre fracasso escolar e o sofrimento psíquico.

O sucesso nos estudos e a admiração que ele suscita reforçam nesses sujeitos uma imagem de si próprios em que o sentimento de sua superioridade contribui para anular sua angústia de castração. Nesses bons alunos, quando surgem as manifestações neuróticas ou psicóticas, não é nunca no campo intelectual, mas, antes, no da comunicação ou da relação afetiva. Quando esse tipo de problemática se encontra nos antecedentes do ensinante, compreendemos muito bem que ele continue a pensar que o rendimento intelectual é independente do desenvolvimento afetivo (Cordiè, 1996, p. 41).

Em sentido oposto, encontramos também professores sensíveis ao sofrimento de uma criança em situação de fracasso escolar. Esse interesse é frutífero quando se mantém dentro de certos limites e pode ser extraordinariamente benéfico para a criança que, nem sempre encontra na família o apoio que poderia esperar. Entretanto é importante que se estabeleça apenas uma relação transferencial entre professor e aluno, pois de outro modo, correm o risco de um impasse em que o aluno desloca para o professor as demandas que, na verdade, dirigem-se a outros, como os pais, a sociedade e, às vezes, ao companheiro de uma relação amorosa. “Uma das melhores formas de proceder seria, parece-me, que o ensinante não desconhecesse um sofrimento psíquico por trás de uma situação de fracasso. Nesse caso, ele poderia, sem se desvincular de uma certa neutralidade de pedagogo, aconselhar uma abordagem psicológica do problema”, diz Cordiè, (1996, p. 42).

O sintoma fracasso escolar tem de particular o fato de tocar em operações intelectuais aparentemente distanciadas de qualquer carga afetiva; o sofrimento e a angústia não são nunca evidentes, pelo menos em um primeiro momento. “O distúrbio não é relacionado, logo de início, a um conflito psíquico, ele não é subjetivado, não é ainda sintoma, diríamos; existe, aliás, muitas vezes, denegação (o ‘não é minha culpa’)” (p. 43).

Na relação professor-aluno, o professor situa-se sempre na posição de “dominador”, aquele que detém os conhecimentos e que sabe colocar-se diante deles para assim transmiti-los, sabendo o que é bom para os alunos e o que poderá ajudá-los. Não colocamos em dúvida sua eficácia e seu valor, uma vez que:

O homem sempre procurou um sentido para a vida, um grande Outro em quem pudesse acreditar, sempre procurou remédios para sua impotência e tentou se preparar da melhor forma para enfrentar a sua falta a ser (manque à être), sua castração. O fenômeno da crença é universal, o homem sempre teve necessidade de crer em uma idéia ou em um ser que o transcenda; isso o ajuda a suportar a vida e a domesticar a morte. Deus ou guru, esse grande Outro é portador de um saber (Codiè, 1996, p. 47).

Sempre que um sujeito se dirige a outro, que se supõe, detém um saber, temos que discutir o fenômeno da *transferência*. À questão do saber, Lacan só o supõe como um saber não-sabido, o saber revelado pelo inconsciente, isto é, “o saber que só se revela no engano do sujeito, qual pode realmente ser o sujeito que o sabe de antemão?” (Lacan,

1967, p. 337). Esse engano do sujeito, enquanto detentor de um saber, é essencial a sua formação, uma vez que “uma teoria que incluía uma falta, a ser encontrada em todos os níveis, inscrevendo-se aqui como indeterminação, ali como certeza, e a formar o nó ininterpretável, é nela que me empenho”, diz Lacan (1967, p. 338).

O fracasso escolar aparece como um sintoma para a criança. Na concepção elaborada por Jacques Lacan, o sintoma da criança acha-se em condição de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar. “O sintoma – é esse o dado fundamental da experiência analítica – se define, nesse contexto, como representante da verdade” (Lacan, 1968, p. 373). Dessa forma, a criança não tem outra função, senão a de revelar a verdade desse objeto, o inconsciente.

*"Foi pai que um dia me ensinou a
fazer assim"; não era o certo, exato;
mas, que era mentira por verdade.*

*(...) Sou um homem de tristes
palavras. De que era que eu tinha
tanta culpa, tanta culpa? Se o meu
pai sempre fazendo ausência: e o rio-
rio-rio, o rio – pondo perpétuo...
Sou o culpado do que não sei, de dor
em aberto, no meu foro.*

(Guimarães Rosa)

CAPÍTULO II

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: ALGUMA CONTRIBUIÇÃO POSSÍVEL?

“O ‘problema’ da maioria das formulações sobre a educação inspiradas na psicanálise está no fato de que não há muito o que fazer com elas.”

Maria Cristina M. Kupfer

É possível conceber a psicanálise como um campo fértil de contribuições para a educação? Buscaremos, nesse capítulo, subsídios para tentar responder a essa questão, não numa tentativa de adaptação dos conceitos psicanalíticos aos pedagógicos, mas entendendo a psicanálise como uma teoria que nos ajuda a pensar as questões da educação. Embora seja possível compreender que Freud traça uma contribuição psicanalítica para o campo da educação no registro de uma aplicação, é preciso considerar que esse termo não costuma ser tomado da mesma forma pelos psicanalistas, que partem de experiências singulares, pensando o sujeito, e pelos pedagogos, que voltam seu olhar para procedimentos didáticos visando ao coletivo.

Freud (1913) nos fala sobre o interesse educacional da psicanálise:

O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num ato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos nossa própria infância. A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância. Todos os esforços anteriores nesse sentido foram, no mais alto grau, incompletos e enganadores por menosprezarem inteiramente o fator inestimavelmente importante da sexualidade em suas manifestações mentais (p. 224).

Aplicar, no sentido de deduzir de um saber cientificamente estabelecido para melhorar a existência da criança, é uma prática educativa. Entretanto, não se trata de aplicar a psicanálise à pedagogia, mas usar dos dispositivos que ela nos oferece para melhor compreender o funcionamento psíquico das crianças. Da mesma forma que não se

pode derivar da psicanálise pedagogia alguma, também a educação não está no poder de resolução dos analistas. A psicanálise, diz Freud, pode proporcionar uma ajuda à educação, mas não poderá substituí-la, uma vez que trata-se de campos distintos.

Freud em 1925, no Prefácio para o livro de August Aichhron, aponta uma importante peça em sua relação com a pedagogia, afirmando que “nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação” (p. 341). Parece, assim, concordar que a aplicação da psicanálise à teoria da educação é benéfica no sentido de sublimação das pulsões, não de sua repressão.

A iniciativa para a aplicação da psicanálise à educação deve, hoje, ser buscada em outra área. Vamos tornar claro para nós mesmos qual a tarefa primeira da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subseqüentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história.

Em outro texto de 1913, “Introdução a *The Psycho-analytic method*, de Pfister”, Freud fala dos benefícios prováveis para as crianças ao se unirem – e não se sobreporem – a psicanálise e a educação. A educação serviria, assim, como uma profilaxia de neuroses e, até mesmo, como uma pós-educação.

A educação e a terapêutica acham-se em relação atribuível, uma com a outra. A educação procura garantir que algumas das disposições [inatas] da criança não causem qualquer prejuízo ao indivíduo ou à sociedade. A terapêutica entra em ação se essas mesmas disposições já conduziram ao resultado não desejado dos sintomas patológicos. O desfecho alternativo — das disposições inúteis da criança, conduzindo, não a substitutos sob a forma de sintomas, mas a perversões diretas de caráter — é quase inacessível à terapêutica e, geralmente, fora da influência do educador. A educação constitui uma profilaxia, que se destina a prevenir ambos os resultados — tanto a neurose quanto a perversão; a psicoterapia procura desfazer o menos estável dos dois resultados a instituir uma espécie de pós-educação. (...)

Não é intenção de Freud propor que o tratamento psicanalítico seja levado à escola, menos ainda que os professores façam de suas salas de aula divãs de seus alunos, praticando análise e tentando desvendar o que cada um traz escondido em seu inconsciente, mas os professores, por sua condição de estar tão próximo às crianças, podem dispor de conhecimentos humanos gerais da infância e, desse modo, exercer uma influência profilática na criança, numa tentativa de compreender seu desenvolvimento psíquico.

O educador, por um lado, estaria preparado, por seu conhecimento das disposições humanas gerais da infância, para julgar quais dessas disposições ameaçam conduzir a um desfecho indesejável; e, se a psicanálise pode influenciar o curso tomado por tais desenvolvimentos, poderia aplicá-la antes que os sinais de um desenvolvimento desfavorável se estabeleçam. Assim, com o auxílio da análise, ele poderia ter uma influência profilática na criança, enquanto esta ainda é sadia. Por outro lado, poderia detectar as primeiras indicações de um desenvolvimento, na direção da neurose e resguardar a criança contra o seu desenvolvimento ulterior, numa época em que, por diversas razões, uma criança nunca é levada ao médico. Não se pode deixar de pensar que uma atividade psicanalítica como esta por parte do educador — e do assistente pastoral em posição semelhante, nos países protestantes — inevitavelmente seria de inestimável valor e com freqüência poderia tornar desnecessária a intervenção do médico.

Sob determinado aspecto isolado, a responsabilidade de um educador pode talvez exceder a de um médico. Este tem como regra lidar com estruturas psíquicas que já se tornaram rígidas e encontrará na individualidade estabelecida do paciente um limite ao seu próprio êxito, mas, ao mesmo tempo, uma garantia da capacidade do paciente de resistir sozinho. O educador, contudo, trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando.

Esperemos que a aplicação da psicanálise a serviço da educação rapidamente realizará as esperanças que educadores e médicos podem corretamente ligar a ela (p. 516-7).

Em “A questão da análise leiga”, Freud (1926) já apontava para os perigos desses dois campos se (con)fundirem, uma vez que a psicanálise se acha em situação de um pólo teórico que oferece à pedagogia o seu saber, suas descobertas, deixando a essa última a tarefa de inventar condições de emprego de seu saber em seu campo.

Essa confusão entre psicologia e educação talvez tenha se dado a partir do momento em que Freud aponta questões relevantes referentes ao inconsciente e, sobretudo, à sexualidade infantil que tem relações diretas com a educação, chegando a afirmar que a

neurose poderia ser consequência de uma educação não-analítica. Desse modo, afirmava que a educação poderia prevenir a neurose, fato que ele mesmo desconsiderou posteriormente. Freud não tratou especificamente da questão da educação em sua obra, entretanto, uma das mais polêmicas – e hoje com interpretações das mais equivocadas – entre suas ponderações é aquela em que ele afirma que educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível. Entretanto, essa impossibilidade a qual Freud se refere não tem em absoluto nada a ver com as dificuldades do ato educativo e nem deve ser com ela confundida.

Existe impossibilidade nas relações em que o inconsciente opera. Podemos dizer, portanto, que a educação é feita também de seu avesso, ou seja, é preciso reconhecer que em todo ato educativo a criança recalcada opera e inspira a maioria das ações dos adultos, isto é, o ato educativo é munido de manipulação, sedução, infantilização. A educação remete-nos a algo do impossível, ou seja, o fracasso é constitutivo do ato educativo, engendrado pelo sistema, pela instituição escolar ou familiar. Ao se trabalhar com sujeitos em suas particularidades o sucesso nunca está afiançado, pois na educação vive-se a imprecisão, a ambigüidade, o desvio, o equívoco, a pulsão – essa que busca satisfação a qualquer preço e acima de qualquer moralidade. Esbarra-se nos limites da influência de um sujeito sobre outro, das singularidades impossíveis de se desvelar. Pais e professores encontram-se nesse embaraço de impossibilidades cujo resultado funcional deve habituar-se a fracassos e faltas, uma vez que somos sujeitos sujeitados do/ao desejo, isso porque somos castrados pela linguagem, essa que nos constitui, já que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, como afirma Lacan em um de seus mais fortes aforismos.

Nossa relação com a linguagem é uma relação apreendida no nascimento do desejo no sujeito. Este, antes mesmo de estar apto a usar a palavra, fez a experiência de pertencer ao mundo da linguagem e percebeu que esta o constitui e, por conseguinte, que o outro pode lhe responder sim ou não. Isso significa dizer que somos sujeitos castrados pela linguagem. Assim, a teoria psicanalítica antecipa o sujeito, isto é, toma como questão a cadeia significante cujo funcionamento converte a criança em sujeito, a mulher e seu filhote em mãe e filho.

É pretensão desse estudo usar das formulações teóricas da psicanálise, entendendo que se torna necessária essa referência para pensar o estatuto do educador e das

experiências educativas – tanto familiares quanto escolares; para pensarmos o sujeito como um sujeito de desejo, uma vez que transmitir psicanálise não é percorrer os conceitos da teoria, no sentido de dominar uma técnica, como aliás, é o que ocorre em qualquer outra ciência. O físico, o matemático, o químico, não precisam se perguntar sobre seu desejo para aprenderem sobre física, matemática ou química. O educador busca na psicanálise uma interpretação sobre o seu ato, o *pedagógico*. Procuramos, então, verificar os deslizos da linguagem, os movimentos do discurso, os lapsos e descontinuidades da língua para, a partir daquilo que nos faz questão, articular nosso dizer, muito embora não o façamos sem hesitação, sabendo que esses conceitos nos são extremamente caros.

Os conceitos psicanalíticos tomados de empréstimo por outras áreas, sob o mote de “*Freud explica!*”, tornam-se cada vez mais problemáticos. Voltolini (2006) afirma que seria melhor dizermos *Freud implica!*: “isto expressa melhor a idéia de que é necessária uma mudança subjetiva e de posição em relação ao saber, pois trata-se mesmo de que o sujeito se reconheça implicado exatamente ali onde, em um momento anterior, não se reconhece participando”.

De todo modo, não podemos esperar usar conceitos da psicanálise para estabelecer práticas normativas como as da pedagogia. Uma das funções primeiras e fundamentais da educação é a de transmitir um legado cultural às novas gerações. Voltolini (2006) nos fala sobre a relação da psicanálise e a educação, duas profissões impossíveis:

Ambos (educador e analista) em sua formação e seu trabalho têm que responder a uma certa relação com o impossível. Mas neste ponto podemos notar que as respostas que psicanalista e educador dão a este impossível diferem significativamente. Enquanto o educador (...) promove uma imagem ideal de homem, sustentada por um discurso pedagógico, o psicanalista tenta justamente fazer tal imagem sucumbir, já que a toma como produzindo no sujeito que a sustenta uma impotência que caracteriza justamente a neurose. Tal manejo não pretende extinguir o impossível transformando-o em possível, mas antes, tornar o próprio possível em algo visível, tirá-lo da precariedade em que fica pela idealização com o impossível. Algo que poderíamos resumir como *estabelecer uma relação produtiva com o impossível*. O produtivo aqui não tem o sentido capitalista de pôr objetos no mundo, mas serve para marcar a idéia de movimento, criação, coisas que tendem a ficar paralisadas na condição repetitiva da neurose.

Para o educador, ao ter seu trabalho tencionado a partir de um ideal pedagógico, é freqüente que o tome no lugar da impotência, ora sua, ora do Estado, ora dos pais dos alunos, etc., mas sempre apontando uma impotência.

A educação nos aparece hoje como uma via de mão única: apesar das falsas evidências que a apontam em duas vias – tradicional ou liberal – o que podemos perceber é que ambas as teorizações partem e vivem de um mesmo pressuposto: o da autoridade do adulto sobre a criança. O fato é que, como afirma Sartre (apud Manonni, 1977, p. 56, nota 28) “uma educação severa trata a criança como instrumento, pois tenta dobrá-la à força a valores que ela não admitiu, mas uma educação liberal, para outros métodos, não deixa igualmente de fazer uma escolha *a priori* de princípios e valores, em nome dos quais a criança será tratada”. Tanto a educação autoritária quanto a educação “progressista”, assentam numa coerção que, num caso, assume a forma de violência física e, noutro, adota uma forma mais sutil de violência psíquica encoberta; trata-se de persuadir a criança de que tudo se faz com seu próprio consentimento. Maud Manonni (1977, p. 39), já bem demonstrou que “a *coerção* está no âmago de toda educação, seja ela liberal ou autoritária; a violência está sempre presente, mascarada (sob forma de manipulação moral) ou manifesta”.

Um dos maiores problemas da educação *a priori* proposta tanto pela pedagogia libertária quanto pela tradicional é que os adultos sempre tomam decisões pelas crianças. “Chega-se destarte a uma situação em que a criança, privada de uma possibilidade real de escolha, colhida e imobilizada no sistema de alternativa, está *submetida* a um estado de fato acreditando que tem nas mãos a iniciativa”, como assinala Manonni (1977, p. 35). Porém, quando estas chegam à juventude, são obrigadas a tomarem, sozinhas, suas próprias decisões, e o resultado disso é fácil de prever.

A educação carrega a ilusão de ver na criança um adulto em potencial. Desse modo, há por parte dos adultos certa renúncia ao ato educativo, ou seja, renuncia-se a sustentar essa aposta educativa, de que de fato o amanhã pode ser diferente do hoje. Assim sendo, costuma-se tomar a afirmativa de Freud de que a “*educação é uma profissão impossível*” ao pé da letra como se fosse uma espécie de confirmação de seu desejo de que de fato seja assim mesmo. Há um mal-entendido a respeito dessa frase, que estamos tentando desvelar.

2.1 – O legado de Freud para a educação

“Ao educar as crianças só visamos a ser deixados em paz e não ter dificuldade, em suma, a formar uma criança modelo, e prestamos muito pouca atenção se tal curso de desenvolvimento é também para o bem da criança” (Freud, 1909, p. 148). Com essa afirmativa iniciamos este tópico que tenta estabelecer, na obra de Freud, os momentos em que ele trata a questão da educação. É sabido que Freud jamais deixou um tratado sobre ou para a educação ou a pedagogia¹⁴, porém sabemos da importância que ele designava a esta, inicialmente, pensando que a educação poderia servir como profilaxia das neuroses. Podemos supor, entretanto que, nas poucas vezes em que Freud tratou da educação, parecia acreditar que seu problema consistia na repressão dos instintos sexuais nas crianças. Sua tese era de que a não repressão, ou a ausência de coerção, a liberdade sexual, poderia evitar neurose, uma vez que a repressão seria a causa de todas as neuroses, acreditava.

Pensando no que seria o legado de Freud para a educação, Catherine Millot (2001) escreve uma interessante tese sobre a pedagogia freudiana, ou o que ela chama a “antipedagogia” freudiana. Buscaremos nessa tese elementos que nos levem a refletir sobre a pertinência de uma educação psicanaliticamente orientada, isto é, uma educação que leve em conta o inconsciente. De antemão, podemos esclarecer que Millot é bastante enfática em sua conclusão de que o psicanalista deve deixar as questões da pedagogia para os pedagogos e os pedagogos devem deixar a psicanálise para os psicanalistas.

Em “*Moral sexual civilizada e a doença nervosa moderna*”, Freud (1908) dirigiu grande crítica às práticas educacionais no que se refere ao prejuízo que, a seu ver, elas causam ao desenvolvimento das faculdades intelectuais. Freud, nesse mesmo texto, assevera que a repressão da sexualidade pela educação é excessiva quando atinge a curiosidade sexual infantil, ameaçando recalá-la e extinguir posteriormente a curiosidade intelectual que normalmente é sua derivada. “O sujeito consegue realmente, sob a influência da educação, e das exigências sociais, suprimir seus instintos pervertidos, mas essa supressão é falsa, ou melhor, frustrada”, diz Freud (1908, p. 176). Millot (2001, p. 44)

¹⁴ “Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente — assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração. Sinto-me contente com o fato de pelo menos poder dizer que minha filha, Anna Freud, fez desse estudo a obra de sua vida e, dessa forma, compensou a minha falta” (Freud, 1933).

comenta ainda que “os excessos de repressão na educação parecem assim proporcionais à intensidade de recalques no educador, o que dá base a Freud para aconselhar os que exercem o ofício de educar que se submetam a uma análise pessoal”. Mais tarde, o próprio Freud reconhece a impertinência desse conselho.

Não parece, porém, que seja lícito propor uma análise pessoal aos educadores como solução para os problemas educacionais. É certo que passar por uma análise interfere em como este sujeito, ao colocar-se como professor, se porta diante dos alunos, mas isso não trará, certamente, soluções para os problemas que enfrentamos cotidianamente. Primeiramente porque seria autoritário pré-indicar análise a quem quer que seja, ainda mais se se pretende dizer que, por ter escolhido ser professor, isso implica que se analise. Depois, porque a mudança subjetiva derivada de uma análise certamente atinge de forma interessante o sujeito analisando, mas não resolve ela mesma os problemas da educação.

A psicanálise não propõe uma nova pedagogia nem pelos meios – proibições, inibições, repressão – nem pelos fins – acomodar a criança à sociedade. A única contribuição da psicanálise à pedagogia que Freud indica consiste na cura analítica que recomenda: a título preventivo, para pais e educadores, de modo que estes, havendo tomado consciência dos malefícios de sua própria educação, darão então mostras de mais compreensão frente às crianças e lhes pouparão de muitas provações que eles mesmos sofreram; e a título paliativo, intervindo na criança a fim de corrigir os efeitos funestos de uma educação. Como indica Freud (1933), “os pais que tiverem em si a experiência da análise (...), além de lhe deverem compreensão interna (*insight*) das falhas havidas na sua própria educação, tratarão seus filhos com melhor compreensão e lhes pouparão muitas coisas de que não foram poupados”.

De acordo com Freud (1933, p. 182-3), a educação, então, deve encontrar seu caminho entre a Sila do deixar fazer e o Caríbdis da proibição:

A educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças.

E ainda “a educação assumiria uma responsabilidade que não lhe cabe tentando converter em revolucionários aqueles que a recebem. Sua tarefa consiste em tornar as crianças o mais sadias e capazes de trabalhar que for possível [...] não é desejável, sob qualquer ponto de vista, que as crianças sejam revolucionárias” (Freud, 1933). Nesse sentido, Freud pondera que educar a criança sem proibições não seria mais proveitoso. Ele evoca os conflitos com o mundo externo de que a criança então seria alvo. Mas poderíamos acrescentar que o gozo¹⁵ nem por isso seria mais acessível para ela, pois, sem proibições, o desejo mesmo se tornaria impossível.

A psicanálise não parece poder fornecer novas bases para situar a educação entre a liberdade e a coerção. “A única ajuda que poderia dar à educação e ao educando é de ordem... analítica. Não existiria educação ‘analítica’ no sentido de aplicação da psicanálise à educação. Mas educador e educando podem se beneficiar de uma cura analítica” (Millot, 2001, p. 119).

Seguindo sua crítica ao que se pode chamar “Antipedagogia freudiana”, Millot (2001) assevera que “se Freud não fornece nenhum preceito educativo novo, isto se deve a que a teoria analítica não é conclusiva no que se refere ao campo da educação – a incidência da psicanálise na civilização moderna de modo algum passa por uma reforma na educação” (Millot, 2001, p. 119). A tese freudiana sobre a prevenção das neuroses através de uma educação com vistas a “liberação dos instintos”, uma educação com objetivo profilático parece também cair por terra, uma vez que “não há humanidade sem neuroses, não há civilização (no sentido de aculturação) sem mal-estar. Nenhuma reforma pedagógica, nenhuma transformação social permite descartar esta consequência da existência da linguagem que é o Inconsciente” (Millot, 2001, p. 125).

¹⁵ “O gozo pode ser concebido como o tipo de afecção que o sujeito sofre pelo fato de ser sujeito ao significante, e que se traduz, em sua experiência como *efeito de sentido* ao qual ele adere e que repete, para além de seu arbítrio e para além da significação que pode compreender desse efeito (...). O gozo, como efeito, é portanto, uma afecção que tem no seu limite, profunda relação com o *afeto*. Note-se que as palavras *feito*, *efeito*, *afecção*, *afeto*, *feição*, *(per)feição*, *defeito*, *fato*, *(arte)fato*, *feitiço* e *fetichê* são todas elas da mesma família etimológica, e seu radial latino, que, embora vago em sua origem, dá a essa família (que por esse motivo, é tão ampla) a sua unicidade é *faciō-*, que se transmutou em *factum* e depois em *fet-*, cuja significação tem sempre relação com o *fazer*. O gozo é o que o significante faz no e com o sujeito, é seu efeito no campo da experiência do sujeito” (Elia, 2005, p. 14-5).

A educação, entendida inicialmente por Freud como profilaxia das neuroses¹⁶, apresenta certo descrédito, posteriormente, por ele mesmo, uma vez compreendido que uma educação repressora pode ter relação, sim, com a neurose no adulto. Entretanto, essa relação não pode ser mensurada, uma vez que se trata de sujeitos ao significante, ou seja, somos sujeitados ao inconsciente. Uma criança submetida a uma educação severa poderá vir a ser um neurótico, ou permanecer na chamada “normalidade” durante toda vida. Nesse caso, não existe relação causa/efeito.

A educação liberal fracassou ao realizar a tarefa que Freud lhe havia incumbido na época em que depositava nela suas esperanças quanto à prevenção das neuroses, uma vez que a teoria analítica lhe permite apenas compreender aquilo que faz esclarecer as vias eficazes de uma pedagogia que, em si mesma, não se propõe a novos fins ou novos meios. Segundo Freud (1925, p. 342) “a obra educativa é de natureza particular; não deve ser confundida com os modos de ação da psicanálise e não pode ser substituída por eles. A educação pode recorrer à análise de uma criança a título de técnica auxiliar mais equivalente, por razões tanto teóricas quanto práticas”.

A idéia de que a pedagogia é uma questão de teoria, de doutrina, de que pode haver uma ciência da educação, baseia-se na ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança. O objetivo tradicional da educação, concordando com Freud, assegurar a dominação das pulsões, culmina com o recalque destas, e com isso as retira do controle consciente. Podemos aferir, outrossim, que da existência do inconsciente, demonstrada pela psicanálise, pode-se deduzir que não pode haver ciência da educação, no sentido de possibilitar o estabelecimento de uma relação de ‘causalidade’ entre os meios pedagógicos utilizados e os efeitos obtidos. E por esta mesma razão não pode haver um mal-entendido, não há possibilidade de haver uma “crença de que um saber sobre o Inconsciente permite apropriar-se dele, de que, neste domínio, saber é poder”. Ora, se há uma disciplina que invalida semelhante assimilação, ela é, sem dúvida, a prática psicanalítica. “Não pode haver uma pedagogia analítica no sentido de ciência da educação que tiraria proveito do saber sobre o Inconsciente adquirido pela experiência psicanalítica” (Millot, 2001, p. 150).

¹⁶ “A educação constitui uma profilaxia, que se destina a prevenir ambos os resultados — tanto a neurose quanto a perversão; a psicoterapia procura desfazer o menos estável dos dois resultados a instituir uma espécie de pós-educação” (Freud, 1913, p. 416).

Freud, com conhecimento de causa, afirma que é preciso incluir a psicanálise entre as profissões impossíveis, ao lado da educação e da arte de governar. Essas três profissões repousam sobre os poderes que um homem pode exercer sobre o outro mediante a palavra, e as três encontram os limites de sua ação, em última instância, no fato de que não se pode submeter o inconsciente – pois é ele que nos sujeita.

O analista não deve considerar-se um educador e nem o contrário deve acontecer, uma vez que ambos têm funções inversas, como atesta Millot:

O educador visa a que o educando supere o desprazer resultante da frustração das pulsões sexuais; o analista, a que o analisante supere o que provém de seu ideal narcísico quando tem que se defrontar com a verdade, isto é, reconhecer a realidade de seus desejos inconscientes. Se a psicanálise é uma reeducação, pode-se dizer que é no sentido de constituir uma educação ao seu reverso. E é nessa medida precisamente que não se pode encetá-la se a primeira não ocorreu. A tarefa do educador consiste em contribuir para a formação do Ideal-do-eu, que tem uma indispensável função reguladora, normativa. A cura analítica, por outro lado, supõe que as diversas instâncias psíquicas estejam instaladas. A análise não poderia ser substituto da educação, pois é seu inverso (Millot, 2001, p. 132).

Segundo Lacan (1979), o desejo da criança se encontra duplamente alienado desde o ponto de partida: no desejo de seus pais, por um lado, na medida em que ocupa aí um lugar desde antes de seu nascimento; por outro lado, pelo fato de que, devido à existência da linguagem, suas necessidades deverão passar pelo desfiladeiro da demanda, e através dessa operação seu desejo se constituirá como um resto irreduzível que, mesmo sendo efeito da linguagem, não poderia ser expresso sob forma de demanda sem ficar desnaturado. Para a criança, assim como para qualquer sujeito, a pergunta sobre seu desejo se formula de partida como interrogação sobre *o desejo do outro*, do qual trata de obter uma resposta – e esta só pode ser falaciosa na medida em que, em lugar de uma resposta estruturalmente informulável sobre o desejo, não pode obter mais que uma demanda provinda do Outro. Se a obtém e se conforma com ela, fica clausurada à questão de seu próprio desejo, que aliena na tentativa de satisfazer a demanda do Outro.

Chegando a um extremo, para que o desejo da criança não seja alienado pelo dos pais ou educadores, seria preciso que estes não acalentassem, com relação à criança, nenhum desejo particular. Ora, mesmo que isto fosse possível, tornaria impossível qualquer estruturação psíquica da

criança, qualquer formação de Ideal-do-eu, e interditaria na criança qualquer acesso ao próprio desejo, já que é a partir do desejo do Outro que o seu se constitui: não há desejo além do desejo alienado. (Milot, 2001, p. 152-3)

Ver fundar-se uma nova educação que pudesse “deixar a via aberta ao reconhecimento dos desejos” é uma das coisas que Freud gostaria, diz Milot (2001, p. 106). Sua aspiração não poderia ter outra interpretação que a de ver o educador utilizar a psicanálise para a substituição do recalque: “dizer não a um desejo é reconhecê-lo como dito, reconhecê-lo como desejo. O sonho demonstra que o desejo pode se ‘satisfazer’ com isto: o desejo se ‘realiza’ no dizer. Este poderia ser o programa de uma educação de orientação analítica” (Milot, 2001, p. 106). Ainda de acordo com Milot (2001), para se fundar uma pedagogia analítica, o professor deveria renunciar ao *ideal de homem* que opera em todo ato educativo, deveria ele renunciar à esperança depositada nos pequenos seres que chegam ao mundo, não desejando por, para ou em lugar dos educandos.

Segundo Freud, o educador deveria renunciar àquilo que constitui o fundamento, a mola-mestra de seu poder sobre o educando. Do ponto de vista analítico, do ponto de vista de uma profilaxia das neuroses, uma vez que estas são conseqüências do conflito inevitável entre o narcisismo e o desejo, seria preciso que o educador se abstinhasse de apoiar-se no registro imaginário; porém, fazendo isto, renunciaria aos meios de sua ação como pedagogo. Esta contradição é estrutural e constitui a principal razão da impossibilidade de fundar uma pedagogia analítica (p. 154).

A contribuição da psicanálise à educação, portanto, constituiria essencialmente na descoberta de sua necessidade ao mesmo tempo que da nocividade desta. Não há aplicação possível da psicanálise à pedagogia; não há pedagogia analítica no sentido de que o pedagogo alinharia sua posição subjetiva com a do analista e adotaria “uma atitude analítica” para com o educando. Tudo que o pedagogo pode apre(e)nder da e pela análise é saber pôr limites à sua própria ação.

2. 2 – Instância paterna e Instância educativa: Franz Kafka e o Pequeno Hans

Maud Manonni (1977, p. 39) certifica que “a *coerção* está no âmago de toda educação, seja ela liberal ou autoritária; a violência está sempre presente, mascarada (sob forma de manipulação moral) ou manifesta”. Nesse sentido, podemos pensar que a concepção que hoje temos de Educação, ou melhor, nossa pretensão de supor sempre saber o que é bom para o futuro das crianças que chegam a nós – como se fôssemos capazes de fazer tal previsão – denuncia uma enorme crise na Educação. Pais e professores não sabem o limite entre liberdade e coerção. Hannah Arendt (2005, p. 245) já destaca essa ambigüidade nos sentidos da educação afirmando que “o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso por uma tradição”. Em sua *Conferência XXXIV*, Freud (1932, p. 182) aponta para essa dicotomia acerca dos sentidos e tarefas da educação afirmando que:

Vamos tornar claro para nós mesmos qual a tarefa primeira da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subseqüentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve o risco de doença neurótica.

Sendo a educação, como Freud afirmou, inibição, proibição e supressão, Maud Mannoni (1977) a caracteriza como violência física, no caso de uma educação autoritária, e psíquica no caso da educação “progressista”. Procuraremos, então, discutir essa dicotomia sob os aspectos que ela mesma nos apresenta: por um lado, investigaremos a educação tradicional à luz do livro *Carta ao Pai*, de Franz Kafka; por outro, tentaremos discutir a liberdade na educação, tendo como ícone o texto de 1909, em que Freud trata da fobia de um menino de cinco anos, o pequeno Hans. Começemos pelo primeiro.

Franz Kafka (1919) em seu livro *Carta ao pai*, que ironicamente, nunca chegou ao seu real destinatário, faz uma retomada dos “princípios pedagógicos” adotados por seu pai a fim de fazer dele um “verdadeiro homem’. O não envio da carta ao seu pai faz-nos pensar a qual instância paterna a carta era então destinada.

Antes, porém, de continuar essa discussão, façamos um parêntese para melhor entendermos a função paterna na psicanálise descrita por Freud e posteriormente retomada por Lacan.

Para melhor entender a relação estabelecida entre pais e filhos, ou a função paterna, lançaremos mão de considerações que julgamos importantes sobre o lugar do pai na psicanálise. Freud (1913), em “Totem e Tabu”, afirmou que, em sua função mítica, esse pai é aquele que provoca veneração, terror e amor, ao mesmo tempo em que sufoca e castra. Deve ele ser morto ou, no mínimo, vencido. Em posição de dependência, os filhos estão presos entre o desejo e a identificação. A antropologia freudiana admite o pai como simbolicamente necessário à fundação da humanidade; entretanto, esse mesmo pai simbólico é agente de castração, bem como é via de privação e frustração. Independente daquilo que faça, a tirania de seu poder, o imperativo de seu arbítrio e a violência de seus excessos sempre demarcarão seu governo, ainda que sob aparentes gestos afáveis ou complacentes. Cabe ao filho destruí-lo. “O pai [...] não é, propriamente, o impedidor ou proibidor, tampouco é o amado e odiado, cuja suposta teoria afetiva do sagrado assim o cunharia. O pai da topologia freudiana é um elemento de cálculo que submete o sujeito à lei da perspectiva da castração ou, de outra forma, à separação do corpo materno” (Pereira, 2006, p. 66). E ainda “a lei do pai, ou a lei do desejo pode-se traduzir como a própria interdição do gozo pela linguagem”.

A imagem que o sujeito faz do pai, ou da função que lhe empresta o nome, é habitualmente investida de poderes excessivos, que mesclam temor e admiração, e que faz associar a inúmeros objetos encarnados com os quais o sujeito terá de se relacionar, a exemplo de seus mestres, sejam eles educadores, governantes ou outros. O pai é, portanto, tomado como posição, antes de ser carne. A função paterna deve ser concebida no sentido simbólico como fundante e estrutural, em razão de sua radical exterioridade em relação ao pai genitor. Lacan (1970, p. 120) afirma que “a noção de pai real é cientificamente insustentável. Só há um pai real, é o espermatozóide, e, até segunda ordem, ninguém jamais ousou dizer que é filho de um espermatozóide” (Lacan, 1970, p. 120). Nas

elaborações lacanianas, o conceito de pai real evolui no sentido de retirar da paternidade as impregnações do senso comum, que confunde a função paterna com a função genitora ou provedora.

Com base nas categorias de Lacan de Real, Simbólico e Imaginário, pode-se fazer uma relação com a função paterna dizendo que pai real é o pai concreto, genitor, que compõe o seio da realidade familiar de nossa cultura. É o pai que possui suas particularidades, opções, mas também suas dificuldades.

O pai a que todo sujeito desejante dirige-se é o pai morto, revelada em sua função mesma que é, com efeito, unir (não opor) um desejo à lei. Mas não somente. O sujeito, em sua fantasia neurótica, também dirige-se a um pai que, de seu desejo seria perfeitamente “mestre”. E é esse bem vivo, bem encarnado, mas nunca a altura daquele que devia encarnar. Para Freud, é desejável que no decurso de toda aventura do sujeito haja, senão o pai como um mestre ou um deus, pelo menos um bom pai, um pai digno de ser amado como tal. Eis o pai para o qual o filho ou a filha se dirigem e quem querem ‘ser’ através da incorporação, porém na impossibilidade de isso ocorrer, restam-lhe tão-somente a invenção de um ideal (o ideal do ego), que tenta compensar ou reparar uma nostalgia. (Pereira, 2005, p. 87)

O pai real aparece como representante da lei, agente de castração, esse que faz daquela que a criança chama “mãe” a causa de seu desejo. É justamente nisso que ele representa (e não funda) uma lei – a lei do desejo. Assim a mãe se torna para o sujeito, ao mesmo tempo, objeto de desejo e objeto interditado. “Ao abdicar indissincriticamente desse objeto proibido, ainda que desejado, ao que Freud denomina de “declínio do Édipo”, o sujeito apaga o pai real, revestindo-o com o véu de pai ideal, um “grande homem”, que ele forja de si” (Pereira, 2006, p. 89). Com efeito, esses atributos permitem ao pai realizar o que o sujeito que a ele se submete não pode. Dessa forma, ele passa então a ter requintes de mestre. Mais ainda: “esse véu do imaginário que recobre o pai real o faz não um mero representante da lei como agente de castração, mas o próprio legislador e, com efeito, um privador, ao que o sujeito supõe: ‘Não sou como ele, estou privado’” (p. 90).

O pai simbólico é aquele instituído como morto. Este, entretanto, estando morto provoca uma inversão lógica do que era esperado para depois de sua morte. Ao invés de dizer “o pai está morto, tudo agora é permitido”, agora se diz, através dessa inversão: “o pai está morto, nada mais é permitido”. A eliminação do pai real obriga os

filhos a buscar o apaziguamento da sede de vingança do seu fantasma vigilante de todos os atos futuros.

Há ainda o pai imaginário. Ele é aquele que media a investidura do pai real como pai simbólico. É na qualidade de idealizado, fantasiado, segundo a dialética edipiana, que o sujeito terá condições de perceber esse intruso que, ora intransigente, ora complacente, vem privá-lo de seu relacionamento fusionado com a mãe. O pai imaginário é, sobretudo, a imagem do tirano terrível atualizada e investida no pai real, para fins de valência da lei simbólica. (Cf. Pereira, 2005, p. 93)

Parêntese fechado.

Essas considerações levam-nos a ponderar a dificuldade de destrinçar a relação entre o *pai real* e o *pai imaginário*. Certamente Kafka ilustra bem o complexo de Édipo evidenciado por Freud, uma vez que esse complexo está intimamente ligado ao complexo de castração e a existência da diferença sexual das duas gerações. Como explica Lacan (1969, p. 44-5):

Essa repressão se opera através de um duplo movimento afetivo do sujeito: agressividade contra o progenitor em relação ao qual seu desejo sexual o coloca em postura de rival; temor secundário, experimentado em retorno de uma agressão semelhante. Ora, uma fantasia sustenta esses dois movimentos, tão notáveis que foi individualizada com eles num complexo de castração. Se esse termo se justifica pelos fins agressivos e repressivos que aparecem nesse momento do Édipo, ele é, no entanto, pouco conforme a fantasia que constitui seu evento original.

Kafka aponta seu pai como um verdadeiro educador – “tu eras meu educador verdadeiro e isso repercutiu por toda minha vida” ainda que não soubesse descrever de maneira imediata seus métodos pedagógicos. Isso confirma efetivamente a tensão existente entre pais e educadores em torno de seus papéis. Tensão essa que pode ser percebida inclusive pelas próprias crianças.

A liberdade, muitas vezes é mascarada sob a forma de encorajamento – discurso do sucesso a qualquer preço tão presente em nossos dias – e isso faz com que se dissimule a autoridade paterna fundada na violência. Nesse sentido há um liberalismo ilusório, e a criança não tem outra saída a não ser adaptar-se ao mundo paterno/discurso social do sucesso.

A pedagogia oscila entre a liberdade e os princípios de disciplina. Jogando com as palavras, o sujeito¹⁷-criança, na família e na escola, vê-se sujeitoado entre a sedução e a punição como método educativo. Kafka atesta:

Tu me encorajavas, por exemplo, quando eu batia continência e marchava com desenvoltura, mas eu não era um futuro soldado, ou tu me encorajavas, quando eu podia me alimentar bem e até beber uma cerveja junto ou quando eu sabia repetir canções que não compreendia ou arremedar seus discursos prediletos; mas nada disso fazia parte do meu futuro. E é significativo como até hoje tu apenas me encorajas naquilo que te afeta pessoalmente, quando se trata do seu amor próprio que eu firo ou que é ferido em mim [...]. Para que poderia me servir o encorajamento, se ele só se manifesta quando, em primeiro lugar, não se trata de mim? (Kafka, 1919, p. 26-7)

O pai espera para o filho o que foi previsto para ele, ou seja, é a criança recalçada que o inspira na maioria de suas ações. Disso podemos depreender que a educação é impossível por se tratar de sujeitos do/ao desejo, ou seja, a educação se descompassa lá onde está o sujeito; pela via do avesso educar é impossível, já que não há saber formal que o determine. Isso pode perfeitamente ser compreendido e ilustrado por outra passagem de Kafka: “Que este resultado mesmo assim seja penso para ti, que tu inclusive te recuses inconscientemente a reconhecê-lo como produto da tua educação, se deve justamente ao fato de que a tua mão e meu material eram tão estranhos um para o outro” (Kafka, 1919, p. 36). Em outro momento, Kafka afirma: “Creio que tu tens talento de educador, e a uma pessoa da tua índole tu certamente terias sido útil através desse método”. A intenção do adulto é sempre fazer com que a criança não se distancie muito do mundo que o rodeia.

Não nos parece improfícuo também enfatizar o caráter mítico da figura do pai ou do mestre como depositários do saber bem como a figura da criança como o ignorante a quem se deve “salvar” desse estado. Essa situação favorece o ódio mascarado em relação ao mestre, de um pai situado inconscientemente como opressor, como mais uma vez ilustra Kafka:

Tua opinião era certa, qualquer outra era disparatada, extravagante, *meschugge*, anormal. E tua autoconfiança era tão grande que tu não precisavas de maneira alguma ser conseqüente e mesmo assim não

¹⁷ Etimologicamente, “sujeito” significa submetido, subordinado a seu inconsciente (Cf. Cordiè, 1996, p. 49).

deixavas de ter razão. Também poderia acontecer de em algum assunto nem sequer teres opinião e, conseqüentemente, todas as opiniões possíveis relativas ao assunto eram, necessariamente e sem exceção, erradas. (Kafka, 1919, p. 28-9)

A onipotência do pai pode ser percebida mais nitidamente na passagem em que Kafka o imagina sobre o mapa-múndi, supondo que tudo o que há no mundo está precisamente sob o domínio do pai:

Às vezes imagino o mapa-múndi aberto e tu estendido transversalmente sobre ele. Então tenho a sensação de que para mim entrassem em consideração apenas as regiões que tu não cobres ou que não estão ao teu alcance. De acordo com a imagem que tenho de teu tamanho, essas regiões não são muitas nem muito consoladoras e o casamento não está entre elas.

Essa talvez seja, em toda a obra, a figura mais precisa e abrangente da imagem que Kafka tinha do pai. O mais interessante é que, ao final, percebe-se que o aspecto geográfico do domínio do pai nem representa todo o seu domínio, que o mapa-múndi é apenas uma imagem, seu domínio vai além, pois o casamento não é nenhuma região geográfica. Disso podemos depreender as conseqüências de uma educação *a priori*, o pai sempre foi o ser onipotente, tanto que, mesmo adulto, Kafka não conseguia se libertar de sua opressão. Apesar disso, com a publicação de seus livros, sentia-se livre. A atividade de escritor foi provavelmente a única coisa que Kafka fez por sua vontade própria, mas mesmo nela o pai estava presente:

Naturalmente isso era um engano, eu não estava ou, na melhor das hipóteses, ainda não estava livre. Minha atividade de escritor tratava de ti, nela eu apenas me queixava daquilo que não podia me queixar junto ao teu peito. Era uma despedida de ti, intencionalmente prolongada, com a peculiaridade de que ela, apesar de imposta por ti, corria na direção que eu determinava. Mas como tudo isso era pouco!

Um dos maiores problemas da educação *a priori* proposta tanto pela pedagogia libertária quanto pela tradicional é que os adultos sempre tomam decisões pelas crianças. “Chega-se destarte a uma situação em que a criança, privada de uma possibilidade real de escolha, colhida e imobilizada no sistema de alternativa, está *submetida* a um estado de fato acreditando que tem nas mãos a iniciativa”, como assinala Manonni (1977, p. 35). Ao

se chegar à juventude, essas crianças são obrigadas a tomarem decisões por si próprias, mas nesse momento não são mais capazes de fazê-lo. Mais uma vez Kafka atesta: “Nessa situação, pois, eu recebi a liberdade para escolher minha profissão. Mas, será que eu ainda era capaz de aproveitar tal liberdade?”

A liberdade foi tolhida de Kafka desde os primeiros anos de sua vida, sob forma de encorajamento seu pai lhe incumbia tarefas que, para ele, implicavam extrema violência, uma vez que realizá-las não condizia com seu desejo.

Dessa forma podemos pensar que tanto a educação autoritária quanto a educação “progressista” condescendem numa coerção que, num caso, assume a forma de violência física e, noutro caso, adota uma forma mais sutil de violência, psíquica, encoberta; trata-se de persuadir a criança de que tudo se faz com seu próprio consentimento. Freud (1932) aponta pra a dificuldade de lidar com a infância:

Percebemos que a dificuldade da infância reside no fato de que, num curto espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se aí a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade — ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas. Só pode efetuar uma parte dessa modificação através do seu desenvolvimento; muitas coisas devem ser impostas à criança pela educação. Não nos surpreendemos se muitas vezes as crianças executam essa tarefa de modo muito imperfeito. Durante esses primeiros anos, muitas delas passam por estados que podem ser equiparados a neuroses — e isto se dá certamente assim em todas aquelas que posteriormente apresentam uma doença manifesta. Em algumas crianças, a doença neurótica não espera até a puberdade, mas irrompe já na infância e dá muito trabalho aos pais e aos médicos.

O que se revela por detrás das queixas de Kafka é a revolta contra o medo como força motriz de uma educação. A autoridade paterna subentende um sistema de manipulação cujo efeito é privar a criança de toda e qualquer possibilidade de oposição; uma hostilidade a que se mistura o desejo de agradar ao pai imobiliza-a, portanto, numa retirada da palavra sob forma de mutismo ou gagueira. Kafka mais uma vez atesta: “Eu desaprendi a falar. [...]. Mas tu me proibiste a palavra desde cedo, tua ameaça: ‘Nenhuma palavra de contestação!’ e a mão erguida para sublinhá-la me acompanham desde então”.

Estamos até aqui apeteendo atestar a impossibilidade da educação apontada por Freud. Nesse sentido, Kafka parece acreditar na dimensão da promessa de um desejo, a saber, a dívida simbólica. O dever de ser filho, respeitar a ordem das gerações, honrar os

pais, desejar mulheres de outros totens ou famílias, sustenta-se na promessa de vir a ser adulto e, por sua vez, pai. Kafka insinua também comungar na teoria freudiana:

Casar, fundar família, aceitar todas as crianças que vierem, mantê-las nesse mundo incerto e inclusive conduzi-las um pouco é, segundo minha convicção, o máximo entre todas as coisas que um homem pode alcançar. O fato de que aparentemente muitos o conseguem de maneira tão fácil não é uma prova em contrário, pois em primeiro lugar muitos não o conseguem de fato e em segundo lugar esses poucos não “fazem” com que aconteça, isso apenas acontece com eles; na verdade não é o máximo, mas é algo muito franco e honroso (principalmente porque ‘fazer’ e ‘acontecer’ não se deixam distinguir com nitidez um do outro).

O que podemos supor com essa afirmação é que muitas vezes os acontecimentos causais somados ao que já havia no sujeito fazem com que algo aconteça, ou seja, a casualidade nos obriga a tomar determinadas decisões e estas decisões podem tornar-se constitutivas para o sujeito ali implicado, independente da aspiração do adulto que direciona a palavra ou a ação, ou como nos diz Lacan (1969-70, p. 21) “um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada – ele deseja que as coisas andem”. O que se pretende mostrar é que não há adequação, isso seria da ordem do impossível.

Diferentemente de Kafka, Hans, filho de um médico discípulo de Freud e uma paciente deste, recebeu o que podemos chamar de educação não autoritária, ou uma educação livre de repressão ou coerção, isto é, uma educação pela via da sublimação¹⁸, uma vez que a sublimação se efetua espontaneamente em circunstâncias favoráveis. Freud (1932, p. 183) falava dos benefícios de se passar pela análise antes de educar uma criança, afirmando que “os pais que tiverem em si a experiência da análise, e devem muito a ela, além de lhe deverem compreensão interna (*insight*) das falhas havidas na sua própria educação, tratarão seus filhos com melhor compreensão e lhes pouparão muitas coisas de que não foram poupados”.

A educação dada pelos pais do pequeno paciente “consistia essencialmente na omissão dos nossos costumeiros pecados educacionais” (Freud, 1909, p. 111). Desde os primeiros anos de vida, os pais de Hans concordaram em repreendê-lo o mínimo possível e fariam isso somente em momentos que pudessem comprometer sua moral e conduta,

¹⁸ “Processo psíquico que explica, para Freud, a capacidade da pulsão sexual de substituir um objeto sexual por um objeto não-sexual (conotado de determinados valores ideais e sociais) e de trocar seu objetivo sexual inicial por um outro objetivo, não-sexual, sem perder de forma notável sua intensidade” (Chemama, 1995, p. 206).

demonstrando compreender a importância e seriedade da sexualidade infantil, sobre a qual não restam dúvidas, especialmente sobre a curiosidade infantil a respeito desse tema. “Os pais do pequeno Hans estavam determinados, desde o início de sua doença, a que não era para se rir dele, nem para tiranizá-lo, mas que se precisava obter acesso aos seus desejos reprimidos por meio da psicanálise” (p. 124), uma vez que a “psicanálise não é uma investigação científica imparcial, mas uma medida terapêutica. Sua essência não é provar nada, mas simplesmente alterar alguma coisa” (p. 112). E ainda “nesse caso, a informação obtida pela psicanálise sobre a origem dos complexos patogênicos e sobre o núcleo de qualquer afecção nervosa pode reclamar, com justiça, que merece ser encarada por educadores com um guia inestimável na sua conduta em relação às crianças” (p. 151). A educação analítica é preconizada por Freud como uma profilaxia das neuroses contra as práticas educacionais excessivamente repressivas.

Tem-se afirmado — e certamente com razão — que toda educação possui um objetivo tendencioso, que ela se esforça por fazer a criança alinhar-se conforme a ordem estabelecida da sociedade, sem considerar qual o valor ou qual o fundamento dessa ordem como tal. Se [pergunta-se] uma pessoa está convencida dos defeitos das nossas atuais instituições sociais, a educação segundo uma linha psicanalítica também não pode justificadamente se colocar a serviço dessas instituições: a tal educação deve-se dar finalidades outras e mais elevadas, isentas das exigências reinantes na sociedade. (Freud, 1932, p. 184)

Entretanto, nem sempre os pais de Hans conseguiam seguir a orientação psicanalítica de Freud, especialmente sua mãe, com ameaças de castração e proibição da masturbação. “Aos três anos e meio sua mãe o viu tocar com a mão no seu pênis. Ameaçou-o com as palavras: ‘Se fizer isso de novo, vou chamar o Dr. A. para cortar fora seu pipi. Aí, com o que você vai fazer pipi?’” (Freud, 1909, p. 17).

Freud (1909, p. 147) assinala que a “precocidade sexual é um correlato da precocidade intelectual, e que, assim, deve ser encontrada em crianças dotadas mais freqüentemente do que se poderia esperar”. Podemos supor que toda a ansiedade do pequeno Hans está relacionada à sua curiosidade sexual, agravada ainda mais pelo nascimento de sua irmã, fato sobre o qual lhe foram omitidas informações importantes, imprescindíveis para ele naquele momento.

A análise com esta criança começa por volta dos três anos e meio de idade, quando seu pai começa a fazer observações sobre sua curiosidade sexual, a pedido do

próprio Freud. O amor de Hans pelo pai se confunde com sua hostilidade para com ele. “Havia medo *do* seu pai e medo *pelo* seu pai”, diz Freud (1909, p. 54). “Hans: ‘Quando você está longe, fico com medo de você não vir para casa’”.

Mas seu pai, a quem ele não podia deixar de odiar como um rival, era o mesmo pai que ele sempre tinha amado, e estava inclinado a continuar amando, que tinha sido seu modelo, tinha sido seu primeiro companheiro e tinha cuidado dele desde a mais tenra infância: e foi isso que deu origem ao primeiro conflito. Esse conflito também não podia encontrar uma solução imediata. Pois a natureza de Hans se tinha desenvolvido tanto que, no momento, seu amor só podia levar vantagem e suprimir seu ódio – apesar de não poder matar esse ódio, pois era mantido permanentemente vivo por seu amor a sua mãe. (Freud, 1909, p. 140)

Hans mantinha uma relação de amor e ódio por seu pai. Queria matá-lo para ocupar seu lugar, ao lado da mãe e dos filhos, entretanto, gostaria de ser como ele. Segundo Freud, em sua função mítica, o pai é aquele que provoca, ao mesmo tempo, terror e amor. Deve ele ser morto ou, no mínimo, vencido. Estão em posição de dependência o desejo e a identificação. Hans encontra, entretanto, de modo “simples e lógico” a solução para o complexo de Édipo: casar-se com a mãe e, em vez de matar o pai, fazê-lo casar com sua própria mãe.

As coisas estavam caminhando para uma conclusão satisfatória. O pequeno Édipo encontrou uma solução mais feliz do que a prescrita pelo destino. Em vez de colocar seu pai fora do caminho, concedeu-lhe a mesma felicidade que ele mesmo desejava: fez dele um avô e casou-o com sua própria mãe também. (Freud, 1909, p. 104)

Indubitavelmente, Hans mantinha uma admiração imensa por seu pai e supõe, como no caso de Kafka, que ele detém todas as respostas para todas as coisas que se passam. É o que Lacan denomina Sujeito suposto saber¹⁹.

Freud considera que fobias acontecem freqüentemente com qualquer criança, mesmo naquelas em que nos parece que sua educação não tenha deixado nada a desejar e que isso não tem uma conseqüência previsível, algumas crianças se tornam adultos

¹⁹ “Tudo que é inconsciente joga apenas com efeitos de linguagem. Trata-se de algo que se diz sem que o sujeito se represente nisso nem que diga – nem tampouco saiba o que diz. (...) Mas que possa haver um dizer que se diz sem que a gente saiba [*sans qu’on sache*] quem o diz, é a isso que o pensamento se furta: é uma resistência *ôn-tica*. (Brinco com a palavra *on* em francês, da qual, não sem motivo, faço um esteio do ser, um *ov*, um ente, e não sem a imagem da omnitude: em suma, o sujeito suposto saber)” (Lacan, 2003, p. 335).

neuróticos enquanto outras permanecem saudáveis. “Acho, portanto, que a doença de Hans pode, talvez, não ter sido mais séria que aquela de muitas outras crianças que não são rotuladas de ‘degeneradas’; mas já que ele foi criado sem ser intimidado e com tanta consideração e com tão pouca coerção quanto possível, sua ansiedade ousou mostrar-se mais atrevidamente” (p. 148). A educação, diz Freud, deve servir como uma “profilaxia que deve prevenir a neurose e a perversão”, porém pondera que nem sempre isso é possível.

Freud (1909), pensa lá onde a educação é impossível, assegurando que:

É, para se falar o mínimo sobre isso, extremamente provável que a educação de uma criança possa exercer uma influência poderosa, para o bem ou para o mal, sobre a disposição que acabamos de mencionar como um dos fatores na ocorrência da ‘doença’; mas o que essa educação deve visar e em que ponto deve ser repelida parecem, no momento, ser questões muito duvidosas. Até agora a educação só estabeleceu para si a tarefa de controlar, ou, seria muitas vezes mais próprio dizer-se, de suprimir os instintos (p. 151).

A tarefa da análise e da educação é, de certa forma, a mesma: tornar as crianças o mais saudáveis quanto for possível. A análise, afirma Freud (1913, p. 416), deve servir como uma espécie de pós-educação. “A educação constitui uma profilaxia, que se destina a prevenir ambos os resultados – tanto a neurose e a perversão; a psicoterapia procura desfazer o menos estável dos dois resultados a instituir uma espécie de pós-educação.” Entretanto as atribuições do analista e do educador nos parecem distintas, como afirma Freud (1913, p. 416):

A educação e a terapêutica acham-se em relação atribuível, uma com a outra. A educação procura garantir que algumas das disposições [inatas] da criança não causem qualquer prejuízo ao indivíduo ou à sociedade. A terapêutica entra em ação se essas mesmas disposições já conduziram ao resultado não desejado dos sintomas patológicos. O desfecho alternativo – das disposições inúteis da criança, conduzindo, não a substitutos sob forma de sintomas, mas a perversões diretas de caráter – é quase inacessível à terapêutica e, geralmente, fora da influência do educador.

Mesmo com essas considerações, Freud (1913, p. 417) pondera ainda que “em muitos casos só será possível alcançar sucesso se houver colaboração entre o educador e o médico” e ainda que a prática da psicanálise exige muito menos treinamento médico do

que concepção humana livre, desta forma é possível que o educador, por sua proximidade com os mais jovens, se torne melhor qualificado para compreender a vida mental desses jovens. “Em muitos casos, porém, a única garantia da aplicação inócua do procedimento analítico tem de depender da personalidade do analista”.

Sob determinado aspecto isolado, a responsabilidade de um educador pode talvez exceder a de um médico. Este tem como regra lidar com estruturas psíquicas que se tornaram rígidas e encontrará na individualidade estabelecida do paciente um limite ao seu próprio êxito, mas, ao mesmo tempo, uma garantia da capacidade do paciente de resistir sozinho. O educador, contudo, trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando (Freud, 1913, p. 417).

Podemos, depois dessas colocações, concluir que a educação deve colaborar para limitar e incentivar os processos em que as energias das crianças se encaminhem pelas vias mais sadias possíveis. Dessa forma, Freud sublinha a importância de o educador encontrar uma forma de executar sua tarefa de educar sem causar grandes prejuízos às crianças. “Se ela [a educação] descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer — a influência dos traumas acidentais da infância. Ela não pode, em caso nenhum, suprimir o outro fator — o poder de uma constituição instintual rebelde” (Freud, 1933, p. 183).

*Alheias e nossas as palavras voam.
Bando de borboletas multicores, as palavras voam
Bando azul de andorinhas, bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Viam as palavras como águias imensas.
Como escuros morcegos como negros abutres, as palavras voam.
Oh! alto e baixo em círculos e rectas acima de nós, em redor de nós as
palavras voam.
E às vezes pousam.*

(Vôo – Cecília Meireles)

DO DISCURSO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO COMO UM DISCURSO

A partir de nossas questões anteriores a respeito da pertinência de uma educação psicanaliticamente orientada, pensemos o que primeiramente nos leva a ponderar a importância dessa aplicação da psicanálise à educação numa tentativa de melhor compreender os processos psíquicos pelos quais a criança passa até chegar à escola e quando nela é obrigada a permanecer.

3.1 – A psicanálise: razão de uma aplicação à pedagogia

A questão da psicanálise está bastante presente entre os pedagogos contemporâneos, que mesmo sem ter conhecimento teórico aprofundado a respeito do assunto, são capazes de reconhecer a importância do inconsciente na formação do sujeito; são capazes também de reconhecer as influências emocionais no processo de aprendizagem, como os lapsos além de perceber de forma diferente os erros e equívocos cometidos pelos alunos, compreendendo que estes fazem parte de seu processo de formação psíquica e do jogo dos pequenos sujeitos com a linguagem. Jerusalinsk (1999, p. 13) comenta que:

Registram-se transformações significativas na prática pedagógica atual. A influência da psicanálise tem favorecido um desempenho mais livre nas escolhas das crianças para construir seus conhecimentos. Há atualmente um maior reconhecimento da importância do saber inconsciente acumulado na linguagem, cuja transmissão não obedece a nenhum planejamento curricular mas a uma inscrição que se opera a partir das relações primárias e espontâneas. O pedagogo de hoje reconhece, independentemente de atribuir ou não à psicanálise tal inclinação, o valor do equívoco, do lapso, da formação lacunar ou da estratégia que quebra a lógica linear, como possíveis caminhos para a descoberta de novos conhecimentos. A língua não é utilizada meramente no seu valor de código mas também como espaço de acúmulo de um saber inconsciente.

Existem no Brasil, e em vários outros países, escolas onde psicanálise e educação andam juntas num trabalho de análise de crianças e de escolarização das mesmas.

Essas escolas fazem parte ainda de trabalho com educação especial, geralmente com crianças psicóticas. Já podemos conceber, com isso, práticas em que educação e psicanálise podem operar de modo conjunto “porque visam ao sujeito na criança que aprende, essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo” (Kupfer, 1999, p. 16). Práticas como essas nos levam a questionar posicionamentos como o de Catherine Millot (1987), que dizia enfaticamente que educação e psicanálise deveriam permanecer cada uma em sua área.

No prefácio ao livro de Aichhron, *Juventude desorientada*, Freud (1925) apontava exatamente para a direção de uma ajuda da educação à psicanálise afirmando que o tratamento psicanalítico repousa em condições bastante definidas, que podem ser resumidas sob a expressão ‘situação analítica’; tal tratamento exige o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e de uma atitude específica em relação ao analista. Onde estas faltam — como no caso de crianças — é preciso recorrer a outros meios que não a análise, de modo a encontrar os mesmos objetivos que ela. Uma ajuda à psicanálise, podemos supor, viria do campo da educação. A formulação da prática escolar aliada à clínica psicanalítica busca responder ao desafio lançado por Freud em 1925.

Kupfer (1999, p. 25) acredita ser de grande valia a junção psicanálise-educação não só para o tratamento de crianças especiais, mas para toda ação educativa:

A Educação Terapêutica foi concebida para fazer face aos desafios da clínica da psicose infantil. Uma leitura atenta de seus princípios fará, porém, pensar o seguinte: não deveriam ser esses os princípios para qualquer ação educativa? Não é à criação de bordas no real que os pais se dedicam quando se põem a transformar seu pequeno *infans* em um sujeito? Não é visando à construção de um sujeito da escrita que um professor deveria alfabetizar? Não é comemorando aniversários, festas juninas e ensinando as crianças as artes como ‘estilos de obturação da falta do Outro’ que qualquer escola deveria organizar-se? Fazer educação não é, em resumo, o mesmo que fazer Educação Terapêutica? Então, se é possível pensar em uma Educação Especial psicanaliticamente orientada, pode-se imaginar que haverá também uma Educação psicanaliticamente orientada.

Ainda em 1925, Freud afirma que “nenhuma das aplicações da psicanálise despertou tanto interesse e tantas esperanças entre seus colaboradores quanto sua aplicação à teoria e à prática da educação”. Afirma ainda que a educação poderia se beneficiar com uma ajuda psicanalítica na tentativa de manter as crianças o mais sadias quanto for

possível. “Não é de admirar, portanto, que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem”. A psicanálise deve aparecer como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém “não constitui um substituto apropriado para a educação”. Esta substituição não só é impossível por razões práticas como também por questões teóricas.

Freud (1925, p. 343) fala ainda dos benefícios de educadores experimentarem a análise e fazerem uso dela em seu trabalho com educação de crianças:

Encerrarei com outra inferência, desta vez uma inferência importante não para a teoria da educação, mas para a condição daqueles que estão empenhados na educação. Se um deles aprendeu a análise por experimentá-la em sua própria pessoa, e está em posição de poder empregá-la em casos fronteiros e mistos, a fim de auxiliá-lo em seu trabalho, obviamente deverá ter o direito de praticar a análise; e não se deve permitir que motivos mesquinhos tentem colocar obstáculos em seu caminho.

Essa afirmação de 1925 vem reforçar o que antes, em 1913, Freud já havia postulado. Ele justifica que apenas quem teve a experiência de análise poderá compreender a mente infantil, vez que a análise traz à tona os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância, pois “uma formação desse gênero é mais bem executada se a própria pessoa se submete a uma análise e a experimenta em si mesma; a instrução teórica na análise fracassa em penetrar bastante fundo e não traz convicção”. Em “O interesse educacional da psicanálise” Freud reafirma que:

O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num ato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância. A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância (Freud, 1913, p. 224).

Quando os educadores se familiarizarem com a psicanálise, diz Freud 1913, não correrão mais o risco de superestimar seus impulsos negativos, pois serão capazes de compreender a importância da sexualidade infantil, a passagem pelo complexo de Édipo, o amor a si próprio (ou ‘narcisismo’), a disposição para as perversões, o erotismo anal, a

curiosidade sexual, sem tentar suprimir esses impulsos pela força entendendo que a repressão pela força não faz cessar nem ficar sob controle esses impulsos, mas ao contrário, conduz a uma repressão e cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro. A psicanálise aponta para a não repressão e o incentivo a “processos pelos quais essas energias são conduzidas a trilhas seguras”, ou seja, pela via da sublimação desses impulsos perversos na criança. Dessa forma, conclui que “tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida” (p. 225-6).

Do tema da educação, todavia, Freud não se ocupou muito. Em 1932, em “Novas conferências introdutórias sobre psicanálise”, depois de evocar a tentação, mas igualmente a impossibilidade de se aplicar a psicanálise a todas as ciências do espírito, Freud acrescenta:

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente — assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração (Freud, 1932, p. 179).

Evocar a aplicação da psicanálise ao campo da educação e da pedagogia pressupõe que existe uma certa disparidade entre os dois campos. A psicanálise aparece como campo teórico capaz de oferecer à pedagogia o seu saber, suas descobertas, deixando a esta última a tarefa de criar situações favoráveis, inventar condições de emprego desse saber ao seu campo. Dessa forma, pedagogia e psicanálise não poderiam se confundir se se encontrassem. Pensando nessa aplicação da psicanálise à educação, Freud (1932) propõe que, para melhor compreender o funcionamento psíquico da criança, o próprio educador se analise:

Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador — como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade —, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente. A

análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática (Freud, 1932, p. 183).

No Prefácio de 1913 ao livro de Phister “*Introdução a the psycho-analytic method, de Pfister*”, Freud observa que o trabalho dos pastores e educadores está bem mais próximo ao campo da psicanálise do que os médicos, uma vez que “a prática da psicanálise exige muito menos treinamento médico que instrução psicológica e concepção humana livre”. Os educadores e pastores, por seu ofício, encontram-se mais próximos da mente dos jovens e, por conseguinte, podem compreender melhor o que se passa com eles. “O educador e o assistente pastoral estão sujeitos, pelos requisitos de sua profissão, a exercer a mesma consideração, cuidado e limitação que são geralmente praticados pelo médico, e, à parte isso, sua associação com jovens talvez os torne mais bem qualificados para compreender a vida mental desses jovens”.

Em 1925, Freud já indica que não-médicos, isto é, pessoas leigas, especialmente os pedagogos, devem submeter-se a uma análise pessoal, a fim de educar-se, numa tentativa de compreender que é o inconsciente quem determina a ação educativa e com isso poder melhor ajudar as crianças que lhes são confiadas. Já em 1926 em “A questão da análise leiga”, Freud alimenta um extenso debate a respeito da “análise leiga”, ou seja, a análise praticada por não-médicos. Defende que esta pode, sim, ser praticada por pessoas leigas, desde que estas se interessem por assuntos próprios da psicanálise que leva em conta o inconsciente. De modo especial, fala dos “educadores-analíticos” ou “analistas-educacionais”. Isso significa supor que em um tratamento que combine a influência analítica com medidas educacionais, “levado a efeito por pessoas que não se envergonhem de interessar-se pelos assuntos próprios do mundo da criança, e que compreendam como orientar-se na vida mental de uma criança, pode ocasionar duas coisas ao mesmo tempo: a eliminação dos sintomas neuróticos e a reversão da mudança de caráter que havia começado”.

Para que ocorram medidas educacionais e ao mesmo tempo analíticas, é imprescindível que haja confiança da criança para com o adulto. Isto é, a criança deve supor que o adulto sabe sobre o seu problema e que irá ajudar a resolvê-lo, como fazia Hans ao endereçar suas cartas-queixas ao “doutor” acreditando que este o ajudaria a livrar-

se se sua “bobagem”. A esses processos de “confiança” Freud chamou *transferência* e *identificação*.

Busquemos, então, compreender o processo de identificação nas crianças para melhor compreender a relação adulto-criança e como a psicanálise pode nos ajudar na tarefa da educação esclarecendo como se dão as funções psíquicas pelas quais a criança é submetida.

3.2– Identificação e Autoridade

Em seu texto “Sobre o Narcisismo: uma Introdução” (1914) Freud considera que o eu também se torna objeto de investimento, uma vez que o corpo é objeto de auto-erotismo²⁰. Freud (1914) fala das primeiras escolhas amorosas de uma criança, entre as pessoas que se preocupam com sua alimentação, cuidados e proteção, o que irá resultar na escolha anaclítica (a mulher que o alimenta, o homem que o protege) ou a escolha narcisista, onde procura a si mesma como um objeto amoroso (o que ela própria é ou foi). É também pela via narcísica que surge o “eu ideal”, portanto, concerne precisamente ao que Freud chamou de “eu real”, ou seja, aquele narcisismo infantil caracterizado pela auto-suficiência. Esse estado narcísico é temporário. O julgamento ocasionado pelas críticas dos pais, pelas censuras dos educadores e da sociedade em geral, vai desfazer, progressivamente, esse estado de auto-suficiência. O sujeito que resulta em renunciar essa primeira forma de satisfação procura, então, resgatá-la através de um novo ideal, a saber, o “ideal do eu”, que será assimilado à instância do supereu, onde as funções de auto-observação, julgamento e censura aumentam as exigências do eu e favorecem o recalque.

Esse ego ideal é agora o alvo do amor de si mesmo (*self-love*) desfrutado na infância pelo ego real. O narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse novo ego ideal, o qual, como o ego infantil, se acha possuído de toda perfeição de valor. Como acontece sempre que a libido está envolvida, mais uma vez aqui o homem se mostra incapaz de abrir mão de uma satisfação de que outrora desfrutou. Ele não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância; e quando, ao crescer, se vê perturbado pelas admoestações de terceiros e pelo despertar de seu

²⁰ Cf. também “Os Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade” (Freud, 1905).

próprio julgamento crítico, de modo a não mais poder reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a nova forma de um ego ideal. O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal. (Freud, 1914, p. 111)

O ideal do eu toma o eu como objeto de investimento dando origem aos seus desdobramentos. Na origem do ideal do eu está oculta a primeira e mais importante identificação: a identificação ao pai. Em “Totem e Tabu” (1913), Freud já havia trabalhado a idéia do supereu, quando explica a origem da civilização pela morte do pai, que instaura a lei, e sua conseqüente identificação com ele. Se, na horda primitiva, o pai, detentor de todas as mulheres, é morto e incorporado, gerando o tabu e as proibições, é sobre essas proibições – a do incesto – que se funda a civilização, onde o ódio ao pai está na origem, e é do remorso sentido devido ao ódio e à morte do pai que nascem todos os interditos sociais. O pai morto, que se tornou mais forte do que quando vivo, instaura uma lei que possibilita a existência de um clã fraterno, onde a identificação por incorporação a esse pai, elevado ao lugar de ideal, é o que permite a coesão do grupo, mesmo que às custas de um mal-estar.

Certo dia, os irmãos que tinham sido expulsos retornaram juntos, mataram e devoraram o pai, colocando assim um fim à horda patriarcal. Unidos, tiveram a coragem de fazê-lo e foram bem sucedidos no que lhes teria sido impossível fazer individualmente. (Algum avanço cultural, talvez o domínio de uma nova arma, proporcionou-lhes um senso de força superior.) Selvagens canibais como eram, não é preciso dizer que não apenas matavam, mas também devoravam a vítima. O violento pai primevo fora sem dúvida o temido e invejado modelo de cada um do grupo de irmãos: e, pelo ato de devorá-lo, realizavam a identificação com ele, cada um deles adquirindo uma parte de sua força. A refeição totêmica, que é talvez o mais antigo festival da humanidade, seria assim uma repetição, e uma comemoração desse ato memorável e criminoso, que foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião.

[...] Após terem-se livrado dele, satisfeito o ódio e posto em prática os desejos de identificarem-se com ele, a afeição que todo esse tempo tinha sido recalcada estava fadada a fazer-se sentir e assim o fez sob a forma de remorso. Um sentimento de culpa surgiu, o qual, nesse caso, coincidia com o remorso sentido por todo o grupo. O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo — pois os acontecimentos tomaram o curso que com tanta freqüência os vemos tomar nos assuntos humanos ainda hoje. (Freud, 1913, p. 170-172).

“A identificação”, diz Freud (1920, p. 133), “é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”. Freud define

assim a identificação como investimento de uma outra pessoa. A identificação chega mesmo a ser definida como a forma mais original de ligação de sentimento com o objeto. Poderíamos dizer, outrossim, que as identificações são uma lenta hesitação entre o “eu” e o “outro”. A identificação sucede a um investimento objetal ao qual o sujeito deve renunciar, sendo na realidade essa renúncia uma forma de manutenção no inconsciente, que assegura a identificação. Ainda nesse capítulo, Freud afirma que a escolha de um objeto, isto é, o investimento, pode regredir até a identificação.

O amor por si mesmo só conhece a barreira do amor pelos objetos e é pela via da identificação que esses objetos são incorporados ao eu, ou seja, são escolhas narcísicas, não havendo uma oposição entre o eu e o objeto, pois Freud diz que a identificação constitui a forma original de laço emocional com o objeto e essa identificação só se torna possível porque o sujeito abandona seu “ideal do eu” e o substitui pelo ideal do grupo corporificado na figura do líder, uma identificação ao ideal paterno. Nesse sentido, o supereu é, inicialmente, a primeira identificação e ele irá conservar pela vida esse caráter, conferindo sua origem no complexo paterno, diz Freud. A renúncia às satisfações pulsionais será a consequência para não perder o amor dessa autoridade externa, e é a partir dessa renúncia que a civilização surge. No capítulo VII (Freud, 1920), que trata especificamente da identificação, Freud traz três formas de identificação: como um laço emocional com um objeto, ligado à idéia da incorporação ao pai mítico; como uma regressão mediante um traço – o que nos aponta a psicose – e como uma qualidade compartilhada com alguém, como a histeria tão bem o demonstra.

Freud especifica que, para o menino, a identificação com o pai como ideal do eu é acompanhada por um investimento da mãe como objeto sexual e é a confluência dessa dupla ligação que provocará posteriormente o complexo de Édipo. O movimento que afirma o complexo de Édipo como fundamental na estruturação do sujeito e sua conseqüente relevância, incontornável na teoria psicanalítica, também anuncia, ao mesmo tempo, a presença irreduzível do outro na constituição do sujeito. A saída do complexo de Édipo é, portanto um momento em que cessa a equivalência permutativa investimento/identificação, em benefício de um processo identificatório em que a criança desinveste as imagens parentais para se identificar com x que é seu futuro: quando eu crescer, não vou mais tomar o lugar do outro, vou fazer meu próprio lugar.

A psicanálise não trata a identificação como uma imitação, mas como um traço, como um processo que constitui e instaura o aparato psíquico, cuja nova ação psíquica necessita de um ideal que, por ser mítico, opera enquanto significante. Lacan retoma a noção de identificação freudiana definindo-a como identificação ao significante. Ao se apropriar da linguagem de Saussure, Lacan caracteriza o significante como diferença apoiada na função da unidade, entendida como função do *um* não no sentido de unificação, mas de unicidade, ou seja, referindo-se a um traço puramente distintivo; é exatamente isso que irá constituir o sujeito em sua relação com o Outro – o inconsciente, tesouro do significante, retirado como traço desse Outro.

A identificação ao traço aponta para uma falta. Nesse sentido, o eu é entendido como lugar das identificações onde o sujeito se relaciona a partir de uma falta e busca sua unidade de ser numa relação que será sempre dissimétrica. Essa identificação dá-se por um assujeitamento à lei, a uma lei internalizada pela via do ideal do eu.

O elemento novo, trazido por Lacan, que se inscreve na identificação freudiana, é o objeto a^{21} , ou seja, aquilo que falta. A identificação surge a partir de uma operação cujo resto é o objeto a , que aponta para uma falta constitutiva no sujeito e no Outro. É a falta no outro, tomada como objeto, frente a uma perda, que viabiliza ao sujeito poder advir no Outro a partir das identificações. A falta tem uma dupla inscrição. Por um lado, ela advém do fato de o sujeito depender de um significante que está primeiro no Outro; por outro lado, ela é o que o sujeito perde em sua entrada na linguagem. O que Lacan dirá, de outra forma, é que não há no campo do outro, nem no campo do sujeito, um significante que dê conta do ser, da mulher, da morte, e, portanto, a falta é condição de inscrição para todo ser de linguagem.

Com base nessas considerações, podemos presumir que a figura de um adulto, seja ele pai ou professor, representante da autoridade, é indispensável para a formação da personalidade da criança que acontece, como vimos, pela via dos processos que Freud chamou *identificação* e *ideal do ego*²². Ademais, Freud (1920, p. 133) destaca que “a identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém”. Essa

²¹ Cf. O Seminário, Livro 10 (1962-63).

²² “(...) um homem, quando não pode estar satisfeito com seu próprio ego, tem, no entanto, possibilidade de encontrar satisfação no ideal do ego que se diferenciou do ego” (Freud, 1920, p. 138).

ambigüidade, entretanto, é o que torna a educação (im)possível, uma vez que, como insistimos, na educação lidamos com sujeitos do desejo, ou sujeitos pelo desejo.

Assim, Freud (1920, p. 134) sustenta que “a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo”. Adorno (1995) afirma que, na elaboração do complexo de Édipo, as crianças percebem que os pais, muitas vezes, não correspondem ao seu ego ideal. Na relação com os professores, entretanto, esse ideal se reapresenta pela segunda vez, possivelmente com mais clareza, e eles têm a expectativa de agora poderem se identificar com os mesmos. Mas novamente essa identificação se torna impossível “sobretudo porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação, contra a qual se dirige o ego ideal da criança ainda não preparada para vínculos de compromisso” (Adorno, 1995, p. 111).

O debate pedagógico gira em torno da suposta necessidade de ajustarmos a educação às sempre novas “necessidades das crianças”, como diz Freud (1914, p. 108) “his majesty the baby”, ou seja, “a criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram”. A autoridade dos pais e dos professores certamente provoca a identificação dos mais jovens, que neles se espelham, inconscientemente, para serem como eles ou afastarem-se o máximo possível de sua imagem ou do que ela reflete. Dessa forma, a autoridade é também ambivalente, vez que, “se a autoridade abarca o sentido de dominação, quando convertida em autoritarismo, também pode expressar as condições de direção, de respeito, de identificação” (De Roure, 2006, p. 118). E ainda:

A autoridade é analisada tanto no contexto da formação dos processos psíquicos primários quanto na constituição da relação entre o sujeito e os seus semelhantes, materializada na cultura. A teoria freudiana permite, assim, situar a discussão da autoridade no complexo campo teórico das relações entre o indivíduo, tomado pelas pulsões inconscientes, e as demandas do processo civilizatório, demarcado a partir da sua inserção na família e nas demais instituições sociais (De Roure, 2006, p. 73).

A noção de erro e a conseqüente instauração do sentimento de culpa estão intrinsecamente ligados, na criança, à dependência do amor dos pais. Ainda que mais tarde essa inclinação seja transferida para a comunidade mais ampla, Freud considera que é a partir da internalização dessa autoridade, na estruturação do superego, que se dá a formação própria da consciência, ou seja, a autoridade tem estreita relação com o superego.

“Originalmente”, diz Freud (1930, p. 151), “a renúncia ao instinto constituía o resultado do medo de uma autoridade externa: renunciava-se às próprias satisfações para não se perder o amor da autoridade. Se se efetuava essa renúncia, ficava-se, por assim dizer, quite com a autoridade e nenhum sentimento de culpa permaneceria”. Em outro trabalho, Freud também destaca a importância do superego enquanto figura formadora de autoridade:

As catexias de objeto são abandonadas e substituídas por identificações. A autoridade do pai ou dos pais é introjetada no ego e aí forma o núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição deste contra o incesto, defendendo assim o ego do retorno da catexia libidinal (Freud, 1924, p. 221).

A autoridade internalizada sob forma de um mandato moral responde pelo ideal do ego e estabelece a repressão dos impulsos instintivos do mesmo. A identificação com a força e com a lei paternas é o que permite a suplantação da agressividade em relação ao pai e o desejo pela mãe, isto é, a eclosão do Complexo de Édipo.

O Complexo de Édipo, na esfera individual, repercute e revigora o interdito e evidencia a existência de uma mente coletiva, cujas disposições psíquicas são transmitidas de geração a geração. Para além da tradição e da comunicação direta, essa transmissão se estabelece em meio aos processos inconscientes de repressão e de identificação, desencadeados pela relação com a autoridade. (De Roure, 2006, p. 77)

Freud (1920, p. 156) afirma ainda que “enquanto a comunidade não assume outra forma que não seja a da família” a estruturação do ideal de ego e a internalização das interdições se dão primordialmente por meio das figuras parentais. E, no cerne dessa relação, estão imbricados o amor e a autoridade. Ao se identificar com a autoridade paterna o sujeito internaliza suas características e se apropria das regras que essa autoridade lhe impõe. Ao mesmo tempo em que internaliza essas regras e características, transforma-as segundo processos inconscientes de idealização, de modo a estabelecê-las como suas, como instância psíquica interna propriamente sua. Esse mesmo processo se repete com os semelhantes e com as demais figuras de autoridade com as quais o indivíduo entrará em contato, como os professores, por exemplo. Deve-se ressaltar, entretanto, que a perspectiva

de Freud não permite supor a idéia de mero condicionamento ou de integração completa entre indivíduo e sociedade.

Freud (1914, p. 286) atesta a existência de autoridade e sua relação com os processos de identificação ao falar da influência exercida pelos professores no processo de formação da personalidade:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos — porque não admitir outros tantos? — ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

De Roure (2006, p. 141) afirma que “é preciso fugir a essas duas formas de engodo: a que apregoa e justifica a ausência de autoridade e a que reduz à imposição de regras e de proibições. Mais do que a determinação de limites, a autoridade significa a possibilidade de identificação com o humano e de apropriação da cultura sócio-historicamente desenvolvida”.

Mas, se o respeito às figuras de autoridade é mesmo constitutivo da formação da personalidade do sujeito, como Freud o apregoa, como explicar a fratura da autoridade na modernidade? O que, então, levaria alguns estudiosos a supor que a autoridade não existe mais? O problema a que temos que nos deter, então, é como garantir que não se perca a articulação entre desejo e lei – como nas relações de autoridade vistas anteriormente – uma vez que no processo de ensino não há desejo sem lei e nem lei sem desejo.

Em “Totem e Tabu”, Freud (1912-13) indica a morte do pai, o instaurador de toda Lei, como forma de livrar-se da Lei do pai, isto é, a proibição do incesto. Matando e comendo (como forma de incorporar) o pai, os filhos teriam agora todas as mulheres do Totem para si. Dividindo as mulheres, o homem primitivo renuncia ao gozo de tê-las só para si. A renúncia ao gozo, por outro lado, é fonte de desejo, sempre insatisfeito porque jamais atingirá a plenitude do gozo proibido pela Lei. Freud atribui à figura do pai como

portador da Lei. Dessa forma a história mítica do Pai da horda primitiva repete-se na história particular de cada criança pelo Complexo de Édipo. Para que o bebê venha a se tornar um sujeito de desejo são necessárias várias operações, entre elas, e a mais importante, a castração. A castração, como sabemos, nos remete à falta e a falta é estruturante para a formação do sujeito do desejo.

A castração é um conceito fundamental na passagem do Édipo freudiano. Designa a operação pela qual, ao final do Édipo, o sujeito se constitui como “faltante”. Essa falta não aponta para uma insuficiência, mas lança o sujeito na busca do que falta para a realização de seu desejo, o que o movimenta incessantemente e se torna a mola propulsora de toda atividade e produção humana. “Desse modo, a Lei do pai, princípio do qual emana a autoridade dos pais e professores, é esteio da civilização e do exercício do desejo”, diz Kupfer (1999, p. 88). Lacan (1969-70/1992) propõe a idéia de que toda produção humana é discursiva. Vejamos então como ele formula isso que é estrutante, na lei do pai, na autoridade, no desejo e naquilo que falta, a partir da elaboração dos quatro discursos.

3.3– A formação dos quatro discursos em Lacan e o discurso pedagógico

A construção de Jacques Lacan a respeito dos Quatro Discursos é proposta no *Seminário, Livro 17 – O avesso da Psicanálise* (1969-1970/1992). Lacan sustenta a idéia de que toda produção humana é discursiva. O vínculo social é produzido *no* e *pelo* discurso. Mais ainda, dirá Lacan (1992), que o discurso é aquilo que produz vínculo ou laço social. Ao situar a Teoria ou Produção dos Quatro Discursos, Lacan reconhece a pluralidade e busca explicitar lugares sociais, a saber: discurso universitário, discurso do mestre, discurso da histeria, discurso do analista. Apresenta ainda um quinto discurso, o discurso capitalista. Tal teoria se interessa pelo que o sujeito produz em seu enlaçamento com a ordem social. O ato docente também pode se valer dos quatro discursos na medida em que ocupa um lugar social, como tentaremos elucidar.

Inicialmente é importante ressaltar que o sujeito, em psicanálise, não é sinônimo de pessoa, homem, nem tampouco indivíduo em geral, mas um ser dependente da

linguagem em que um significante vai representá-lo, um sujeito do/ao desejo. Chemama (1995, p. 208) diz que “efeito da linguagem, não é um elemento dela: ele “ex-siste” (mantém-se fora), ao preço de uma perda, a castração”. E ainda para Lacan “(...) toda determinação de sujeito, portanto de pensamento, depende do discurso” (Lacan, 1969-70/1992, p. 144). Situando o sujeito como aquele que emana da linguagem e não do pensamento, como propõe a filosofia, Lacan indica outra dimensão: “no efeito da linguagem, não se trata de nenhum ente. Trata-se apenas de um ser falante. No ponto de partida não estamos no nível do ente, mas no nível do ser”.

Lacan resgata dessa forma a primazia da subjetividade sobre a racionalidade ao evocar a categoria do traço unário (como veremos adiante), pois é na linguagem que o pensamento opera. Sendo assim, não há ser racional por excelência, já que a linguagem se institui pela tentativa insistente de construção subjetiva. É na cadeia do discurso, ou seja, na série de associações que realiza ao falar que o sujeito se produz. Na linguagem há, por parte do sujeito, uma tentativa de dar conta do impossível, da impotência que marca o humano.

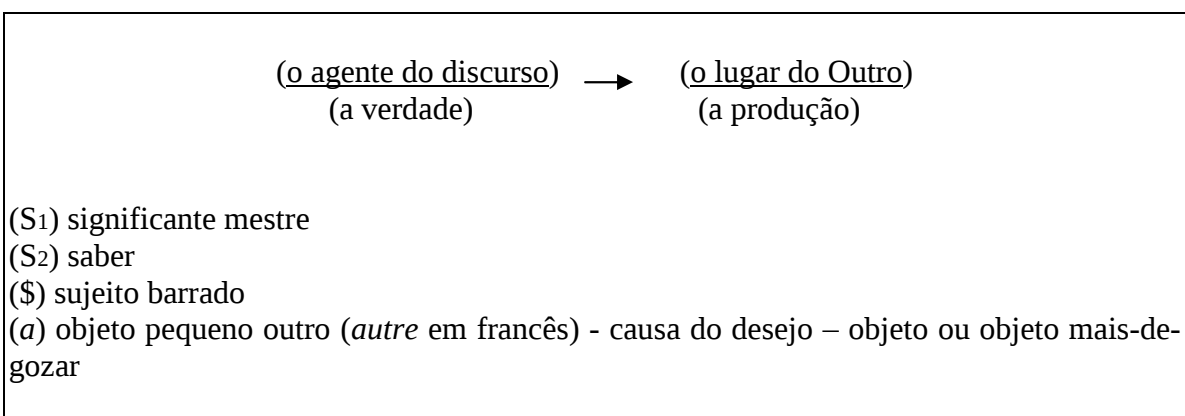
Lacan pretende “distinguir o que está em questão no discurso como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional. O que prefiro, disse, e até proclamei um dia, é *um discurso sem palavras*” (Lacan, 1969-70/1992, p. 10-11).

É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. (Lacan, 1969-70/1992, p. 11)

Freud (1930) em *O Mal-estar na civilização* aponta o relacionamento com os outros homens como a causa de maior sofrimento do humano. Com Lacan podemos pensar que o mal-estar na civilização é, portanto, o mal-estar dos laços sociais. Estes se expressam nos atos de governar e ser governado, educar e ser educado e também, como mostrou Freud, tanto no vínculo entre analista e analisante, que ele inaugurou, quanto no ato de fazer desejar. Essas quatro formas de as pessoas se relacionarem entre si - governar,

educar, psicanalisar e fazer desejar - Lacan chamou de discursos, pois os laços sociais são tecidos e estruturados pela linguagem.

A teoria lacaniana descreve, sob forma de algoritmos, quatro modalidades por meio das quais se tenta fazer algo com esse impossível, ou seja, com o saber, em última instância. E é sobre a posição que os sujeitos tomam em relação a esse saber que os discursos são articulados. São quatro algoritmos: o discurso do mestre, do universitário, do analista e da histórica. Correspondem às práticas sociais de governar, educar, psicanalisar e fazer desejar. Educar, governar e psicanalisar correspondem também às operações impossíveis atribuídas por Freud. A estrutura do algoritmo obedece a uma disposição que, a cada um quarto de torção, revela o lugar do agente do discurso, do outro, da produção e da verdade. São estas as posições dos elementos do discurso, a saber:



Lacan designa o S₁ como o *significante-mestre*, que “representaria o sujeito junto ao conjunto dos significantes S₂, designado como *saber*. O *sujeito* \$ é barrado, para indicar que não é o sujeito autônomo, mas determinado pelo significante, que tem ‘barra’ sobre ele.” Destaca ainda que “inexiste relação direta entre \$ e *a*, porque inexiste também acesso direto do sujeito ao *objeto* (a) de seu desejo” (Chemama, 1995, p. 48).

Interessa-nos, especialmente neste trabalho, o ato de educar. Uma questão que se coloca para tal é: que fenômenos estariam implicados nesse ato, uma vez que as falhas atuais de transmissão no que se refere ao ato de educar se dão ao revés das teorias correntes que defendem a liberdade ao aluno de se expressar sobre aquilo que lhe é significativo ou relevante, a fim de resgatar a motivação no ensino da escrita?

Podemos diante desse entrave examinar essa problemática na perspectiva dos quatro discursos de Lacan. Sob o mote dos quatro discursos, o autor nos fornece uma opção fértil de análise e entendimento das falhas da transmissão na relação pedagógica. Pois, como se sabe, a falência da transmissão na relação professor-aluno é um dos grandes problemas do ensino que atinge os educadores e teóricos da educação.

Poderíamos pensar através de Freud, que na verdade, esses processos falhos não são novos e revelam o que já se sabe: “são três profissões impossíveis – educar, curar e governar” (Freud, 1925, p. 341). Mais claramente, não há *a* educação, no sentido de unicidade, e sim *uma* educação (entre várias outras) educações. Qual delas é a que convém? Quem saberá responder? No entanto, a situação que existia na época de Freud é bastante distinta daquela que se apresenta contemporaneamente. Antes, ainda se tentava ensinar, ou seja, atingir o aluno da época através de um contexto onde o saber recebia alguma forma de elaboração. Hoje há uma descrença profunda em relação aos próprios processos de transmissão. O professor não acredita mais que ele possa ensinar; e os alunos por sua vez, que eles possam aprender. Os papéis do educador e educando se apresentam como uma farsa.

Ou como disse Lacan (1982, p. 162) “o discurso do ser supõe que o ser seja, e é o que o mantém”, ou seja, lá onde se coloca uma falsa completude. Lacan parte do discurso como a instância que faz vínculo ou liame social. Existem quatro formas possíveis de discursos, ou seja, quatro tipos de relações entre o sujeito e esse espaço tenso com a alteridade, mediadora de todo liame social.

A respeito dos quatro discursos, mais importante do que saber em qual de suas bases o professor se encontra, é a capacidade de fazê-los girar. Suponho que o ato educativo do professor encontra-se no discurso do mestre por sempre inaugurar o significante primeiro – traços de lei ($S_1 \rightarrow S_2$). Entretanto, o ato docente deve operar nele mas não deve permanecer ali, pois tal discurso tudo quer submeter à lei, não admitindo qualquer falta ou furo.

Discurso do Mestre

$$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

No Discurso do Mestre, há a idéia de que quem fala sabe o que fala. Há o recalçamento da falta, é o discurso da possibilidade do saber. Teoricamente, no discurso do mestre, o sujeito se autoriza com base em sua subjetividade, esperando obter do outro a produção dos objetos de gozo. Há um saber sobre tudo. O discurso do mestre é o laço civilizador que exige renúncia pulsional, promovendo rechaço do gozo que retorna sobre a forma de superego. É o discurso do desejo, portanto, do inconsciente, uma vez que produz os desejos da civilização.

Numa ação pedagógica podemos supor, grosso modo, que o professor ocupa o lugar de agente do discurso (S_1) que se autoriza com base em um saber de mestre sabetudo. Ele exige que seus alunos (S_2) produzam saberes. Desenvolvem-se assim atividades como objetos de gozo (a) – do professor e dos estudantes. Tudo está submetido a uma lei que o próprio mestre determina do lugar do agente, exceto a produção que gera objetos à revelia da lei, que jamais são materializados conforme o planejado pelo mestre. Dessa subversão surge o sujeito ($\$$) como efeito de verdade, que está sob a barra das determinações legais. Um aluno subversivo pode revelar o furo da própria intenção do mestre de se arvorar sabedor de tudo, pois não há como juntar saber e produto, já que S_2 está sobre a barra de a (S_2/a).

Discurso do universitário

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

O discurso do Universitário é aquele que de fato se coloca como depositário de um saber, que transmite a cultura, o saber pré-construído capaz de justificar intelectualmente o poder. No discurso do universitário apregoa-se que há um saber sobre o objeto e tem o aluno como objeto; prega que há um conhecimento sabedor ao qual o aluno deve submeter-se. O saber é da ordem do grande Outro, o que provoca alienação do sujeito. O educador, no discurso do universitário, autoriza-se da bibliografia para impor o saber ao outro subjetivado, o estudante. Lacan afirma que há o mito do eu ideal no discurso do universitário. O professor, nesse discurso, ocupa o lugar de saber (S_2) como agente e faz dos estudantes objetos (a) de imposição desse saber, mas que só faz produzir um aluno

subversivo (\$), que não aceita a condição de ser puro objeto e desenvolve uma outra coisa no lugar da verdade da lei do professor, como seu significante mestre (S₁), que está barrado dos saberes que proclama.

Discurso do analista

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$$

O discurso do analista provoca a queda do saber suposto, para que o sujeito produza outros saberes ou revitalize os que possui. Estima a produção do inconsciente, em seu discurso, o analista autoriza-se do saber do inconsciente para obter do sujeito sua particularidade. O saber é que é o significante, porém é também um “saber não sabido”. O ato analítico trata o outro como sujeito do desejo. O professor ocupa, nesse discurso, o lugar de objeto causa de desejo (*a*) sobre um saber inconsciente (S₂), faz implicar um sujeito na sua pura diferença (\$), a produzir sua própria marca de singularidade (S₁).

Discurso da histérica

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

O efeito desse discurso é provocar o saber, pois ele desafia a autoridade, a teoria estabelecida, o saber do Outro. Contudo, buscar um mestre capaz de dominar o saber é o intuito desse discurso, que por sua vez, recalca a falta e provoca a fala no corpo. É o lugar do desejante. Mais uma vez, grosso modo, o discurso histérico se faz presente em alguns momentos em que o sujeito se forja ambíguo, dividido, barrado (\$). Isso é induzido pela própria operação dos discursos do mestre e do universitário, que correspondem a ¼ e outro ¼ de giro. Nesse discurso podemos supor que o professor, posto como lugar de mestre (S₁), produz o desejo de saber (S₂). Resta então ao professor fazer-se objeto (*a*) e se fazer causa do desejo.

O aluno, tendo já implicitamente autorizado o sujeito-professor, espera deste uma mestria inalguradora. O professor deve manifestar e administrar a sua mestria, a fim de que possa ocorrer a transferência do conhecimento e que o processo de ensino-aprendizagem se realize. Sendo assim, parece-nos pertinente lançar uma pergunta provocativa: Que ensino será capaz de permitir ao aluno reapropriar-se de sua subjetividade – seu significante-mestre, no espaço escolar?

A resposta a essa questão parece presente em toda essa elaboração. Não há, como já dissemos, *a* educação, mas *uma* educação capaz de atingir *um* sujeito. E é com essa impotência que nós, professores, temos que lidar todo o tempo, sabendo que educar é impossível.

Lacan apresenta ainda um quinto discurso: o discurso capitalista. Nesse discurso o lugar da verdade é alimentado pelos quatro vértices. A formulação proposta por Lacan é engendrada a partir do discurso do mestre. Isso porque o mestre é aquele que detém o saber.

O quinto discurso

\$	<i>S2</i>	agente	→	trabalho
↓	↓	↑		↓
<i>S2</i>	<i>a</i>	verdade	←	produção

No discurso capitalista o tudo-saber passou para o lugar do senhor. Há uma nova tirania do saber, ou seja, da verdade. “O sinal da verdade está agora em outro lugar. Ele deve ser produzido pelos que substituem o antigo escravo, isto é, pelos próprios produtos, como se diz, consumíveis tanto quanto os outros” (Lacan, 1969-70, p. 30). E ainda:

A nova ênfase dada ao saber do explorado me parece estar profundamente motivada na estrutura. A questão é saber se isso não é algo totalmente sonhado. Em um mundo onde emergiu, de maneira que existe de fato, sendo uma presença no mundo, não o pensamento da ciência, mas a ciência de modo algum objetivada, refiro-me a essas coisas inteiramente forjadas pela ciência, simplesmente essas coisinhas, *gadgets* e coisa e tal, que por enquanto ocupam o mesmo espaço que nós no mundo em que essa emergência teve lugar, será o *savoir-faire*, no nível

manual, pode ainda ter peso suficiente para ser um fator subversivo? (Lacan, 1969-70/1992).

Assim, pode-se pensar o quanto a superioridade da ciência em nossos dias é reificada continuamente. Um problema que se apresenta na modernidade é o cinetificismo – e não a ciência – que solapa os saberes pedagógicos através de seus ditos científicos, e nos diz como a criança ‘deve ser trabalhada’ – para vir a se tornar uma criança feliz e um adulto o menos problemático possível. Partindo dessa idéia, a autoridade do adulto sobre as crianças fundamenta-se na noção de “limites”²³, ou seja, perde o seu caráter inconsciente e imponente, que Freud colocava nas funções do ego e superego. Aos adultos, dirá a ciência, cabe mediar regras de conduta e padrões éticos sem pôr em causa as implicações e tensões das relações de hierarquia e poder, como nas relações primeiras com o pai instaurador da Lei.

²³ A esse respeito ver, dentre outros, Tiba (1996, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para (não) concluir...

É difícil falar em conclusão, pois sabemos que este assunto não se esgota aqui. Em breve, certamente, esta pesquisa será superada ou ultrapassada por outros pesquisadores que se dedicam a temas próximos na busca de novos conhecimentos. Entretanto, é necessário finalizar este trabalho. Finalizar para começar outros mais ou menos complexos, mais ou menos distantes do agora apresentado.

O tema da psicanálise sempre despertou em mim grande interesse e, pensando e descobrindo sua ajuda à educação, foi-se tornando cada vez mais instigante, mais cheio de não-respostas que, cada vez mais, nos levam a refletir e rever e até mesmo subverter as relações adulto/criança. A psicanálise nos ajuda a ver com outros olhos a educação, o outro, a criança, e isso faz com que levemos em consideração os processos de formação do sujeito, esse que é sujeito ao inconsciente, à linguagem, já que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, dizia Lacan.

Os educadores de hoje já reconhecem o valor do erro, dos lapsos, dos equívocos, isso porque já compreendem que é o inconsciente que comanda a maioria dos nossos atos e que isso não é diferente no sujeito-criança. Talvez esteja aí a maior ajuda da psicanálise à educação: o reconhecimento do sujeito do desejo. A crise, pela qual a educação contemporânea tem passado nos mostra que, cada vez mais, os adultos estão-se demitindo da tarefa de educar. Antes, pais, filósofos, educadores e sociólogos reclamavam para si a tarefa de educar. Hoje quem supostamente detém esse também suposto saber são os psicopedagogos, ou seja, aqueles que buscam cada vez mais os saberes ditos científicos na tentativa de descrever o funcionamento psico/bio/lógico das crianças, a fim de torná-las cada vez mais dóceis ao cuidado dos adultos.

O cientificismo na educação vê a criança como um objeto com um funcionamento lógico, desse modo bastaria descobrir como opera esse funcionamento que se poderá prever e receitar comportamentos e remédios para “consertar” as atitudes indesejadas na criança. A psicanálise vem subverter essa idéia de que há um funcionamento lógico comum às crianças, capaz de ser identificado e “consertado” por

meio de receitas, sejam elas de “efeito moral” – como nos casos dos manuais para pais e professores, encontrados desde em terminais de ônibus até em livrarias das mais conceituadas – ou farmo-químicas, que considero ainda mais graves, pois atingem diretamente o organismo, podendo causar sérios danos à saúde mental da criança.

Freud afirma que alguém que tenha passado por um processo de análise poderá ser capaz de compreender melhor os processos pelos quais o sujeito é submetido em sua constituição. Apesar disso, não chega a propor análise a qualquer pessoa que seja, pois a análise não deve ser imposta, mas o sujeito deve desejar ser analisado. A situação com professores torna-se ainda mais complicada se lhe tentam impor a psicanálise à força. Freud defende que se alguém decidiu ser professor, isso não implica que se analise.

O referencial da psicanálise aparece em nosso trabalho numa tentativa de subverter esse bem articulado proposto pelo cientificismo para a educação de crianças. Um grande problema que se apresenta ainda é que os professores se sentem inferiores às “ciências” que aplicam, as metodologias e as técnicas de ensino tornam-se mais importantes do que o próprio professor em contato com os alunos. O que a psicanálise propõe é uma educação que reconheça o desejo no sujeito. É entender que somos sujeitos efeito de linguagem e que esta nos constitui como seres desejantes, mas ao mesmo tempo castrados pela própria linguagem.

A tarefa principal deste trabalho é tentar responder como a psicanálise pode nos ajudar a pensar a questão da educação. Primeiramente, chegamos à conclusão de que ela pode nos ajudar pela via do reconhecimento dos desejos nos sujeitos que aprendem, isto é, uma educação que leve em conta o inconsciente. Pode-se dizer, dessa forma, que a psicanálise pode transmitir ao educador – e não à pedagogia como um campo instituído – uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa. Kupfer (1995, p. 97) afirma que:

O educador inspirado por idéias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com o rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de uma presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo

daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como a ponta do *iceberg* muito mais profundo, invisível aos seus olhos.

O educador, conhecendo a psicanálise, poderá compreender que estão em jogo no ato educativo forças que ele não conhece em profundidade, isto é, inconscientes, mas que são muito importantes para a superação do professor como figura de autoridade e indispensáveis para o surgimento do aluno como ser pensante. Matar o mestre para se tornar mestre de si mesmo, esta é uma ligação que podemos encontrar em Freud nas relações com o complexo de Édipo, em que o pai é morto para que o filho assuma o seu lugar, mas dessa vez, mata-se o mestre para tomar seu lugar.

Este trabalho, como dissemos, é um lugar de indagações, mais do que de respostas, uma vez que, retomando o que dissemos na introdução, a educação e a prática dos educadores continuam e continuarão sempre a produzir enigmas, perguntas e não-respostas. Perguntas como “como pode um professor ensinar, educar?” continuam a nos fascinar, mas também permanecem em aberto, pois não há respostas para elas. Sabemos que não há *a* educação, mas *uma* educação, entre várias, que produz seus efeitos nos sujeitos aprendizes. Mas, como sabê-lo? Somente por meio da experiência que se revela única e nova em cada sujeito-criança, que traz consigo uma história de assujeitamento ao inconsciente, à linguagem, esta que nos constitui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AIRÈS, Philippe. História Social da Criança e da família. Tad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- ARENDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- BACHA, Márcia Neder. *Psicanálise e Educação: laços refeitos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BRANKS-LEITE, Luci, GALVÃO, Izabel (org.) A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BURGARELLI, Cristóvão Giovani. Linguagem e escrita: por uma concepção que inclua o corpo. Goiânia: ed. da UCG, 2005.
- CALLIGARIS, Contardo; et alli. Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini: São Paulo: Editora Unesp. 1999.
- CHARLOT, Bernard. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: O impacto da psicanálise na educação. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- CIFALI, Mirelle. *Freud pedagogue? Psycanalyse et education*. Paris: InterÉditions, 1982.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Filosofia e Educação. In: PEIXOTO, Adão José. *Filosofia, Educação e Cidadania*. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alíena, 2004.
- CORDIÈ, Anny. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DE ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. Educação e Autoridade. Goiânia/GO. UFG, 2006 (tese de doutorado).
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: São Paulo: Revista Brasileira de Educação, set-dez 2001, nº18, pp. 35-40.

ELIA, Luciano. Desenvolvimento, estrutura e gozo. Revista Marraio, nº. 9, abril de 2005, p. 11-20. Rio de Janeiro:Formações clínicas do campo lacaniano.

FREUD, Sigmund. *A questão da análise leiga*. In: Obras Psicológicas Completas, v. XXII. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In: Obras Psicológicas Completas, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*. In: Obras Psicológicas Completas, v. X. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. *Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações*. In: Obras Psicológicas Completas, v. XXII. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. *Identificação*. In Obras Psicológicas Completas, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. *Introdução a Psycho-analytic method, de Phister*. In: Obras Psicológicas Completas, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. *O interesse educacional da psicanálise*. In: Obras Psicológicas Completas, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. *O retorno do totemismo na infância*. In: Obras Psicológicas Completas, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. *Sobre o narcisismo: uma introdução*. In Obras Psicológicas Completas, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago.

GUEDES, Paulo. *Educação – ou exclusão*. In: Revista Época, 20 de março de 2006. Editora Globo.

KAFKA, F. *Carta ao Pai*. Porto Alegre: L&PM editores, 1919.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Por uma vara de vidoeiro simbólica*. In: Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas / Júlio Groppa Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1999.

LACAN, J. *O Seminário: Livro 17 – o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, J. *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro: Coleção Campo Freudiano no Brasil, Jorge Zahar Editor, 1987.

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

LAJONQUIÈRE, L. *Sobre aquilo que nenhuma reforma pode mudar na educação*. Piá Piou! – Fundo de Cultura e Extensão da USP, São Paulo, p. 2-3, 01 set. 2005.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância do desejo, o desejo de infância. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo. *Corpolinguagem: A est-ética do desejo*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *O engodo da psicologização da educação e a formação docente*. Conferência apresentada no XV Simpósio de Estudos e Pesquisas Educacionais da Faculdade de Educação / UFG. Goiânia / GO, 2006.

LISPECTOR, Clarisse. *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MANNONI, M. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MIRANDA, Marília Gouveia de. *Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional*. In: DUARTE, Newton. *Sobre o Construtivismo*. Campinas / SP: Autores Associados, 2000.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar*. São Paulo: USP, 2005 (tese de doutorado).

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O relacional e seu avesso na ação do bom professor*. In: LOPES, Eliane M. T. (org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROURE, Glacy Queirós de. *Cultura e Educação* In: *Educativa*, v. 6, nº 2, p. 341-360, jul./dez. 2003. Goiânia: ed. da UCG.

ROURE, Glacy Queirós de. *Mas o professor tem que saber... Como se diz... aproveitar o aluno*. In *EducAtiva*, v. 3, jan/dez. 2000. Goiânia: Associação Brasileira das Editoras Universitárias.