

Tendo como referência a crítica psicanalítica à noção moderna de indivíduo psicológico, observa-se a disjunção existente entre educação e (psico)pedagogia. **Psicopedagogia; psicanálise-educação; pedagogia crítica.**

(PSYCHO)PEDAGOGY,
PSYCHOANALYSIS
AND EDUCATION.
AN INTRODUCTORY CLASS

This paper discusses the disjunction between Education and Pedagogy, based on the psychoanalytical criticism to the modern notion of psychological individual.

Psicopedagogia; psicoanálise-educação; crítica pedagógica

(PSICO) PEDAGOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO. UMA AULA INTRODUTÓRIA¹

Leandro de Lajonquière

É muito comum ouvirmos por aí que a educação é impossível. Frase repetida aqui e acolá, em diferentes instâncias, por motivos diversos e por várias pessoas. Frase que quando de sua repetição traz, de forma invariável, à lembrança aquela famosa afirmação de Freud: arte do governo, da psicanálise e da educação são profissões impossíveis. Mais ainda, semelhante sentença acaba também trazendo à tona a existência de um livro de Maud Mannoni chamado *A Educação Impossível*.

No entanto, cabe-nos interrogar essa frase. De que impossibilidade se trata? Será que essa frase, hoje em dia repetida aqui e acolá, reitera aquela de Freud, bem como a afirmação mannoniana?

Não poucos - motivados pela pressa - concluem que a educação deve ser mesmo impossível em se considerando, por exemplo, os magros resultados escolares obtidos atualmente.

■ Psicanalista; doutor em Educação pela Unicamp. Atualmente é professor do Depto. de Filosofia e Ciências da Educação da USP, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

Entretanto, pretendo propor um rodeio para pensarmos, no decorrer deste curso, essa questão. A afirmação freudiana tem que ser colocada em contexto, assim como também deve sê-lo o título do famoso livro de Maud Mannoni².

O livro da Mannoni, editado em 1973 - alguns poucos anos após a fundação da *École de Bonneuil* - pressupõe a afirmação freudiana embora não aponte para a mesma questão em pauta. Por sinal, aquilo que estou lhes propondo é, em certo sentido, transitar-mos o caminho aberto por Mannoni para, assim, interrogarmos a sentença freudiana.

Sob o mote de *Educação Impossível*, Mannoni nos alertava para o fato de o sistema nacional de educação na França estar reduzindo as chances de a educação vir de fato a acontecer. Mais ainda, nossa autora endereçava especialmente sua crítica à chamada educação especial.

Nesse sentido, permito-me afirmar que se a “educação nacional” francesa teimava em tornar a educação um fato impossível, a educação brasileira hoje visa o mesmo, só que indo numa outra direção. Em suma, poderíamos dizer que enquanto na França de Mannoni a pedagogia pecava por excesso, no Brasil de nossos dias se delinea uma certa tendência a pecarmos por defeito educativo.

Que estou querendo dizer?

Considero pertinente assinalar, por um lado, que as ilusões pedagógicas que sustentam ambas as educações escolares³ - aquela à moda francesa e à moda brasileira - visam abortar, paradoxalmente, a possibilidade de que aconteçam *efeitos educativos*. Por outro, que enquanto umas conseguem perverter a educação por professar um certo excesso de *furor pedagógico*, as outras conduzem ao mesmo impasse, embora seja justificando essa espécie de deflacionamento da demanda educativa que toma conta de nosso sistema escolar. Desde já, é possível notar que não se trata de afirmar - como pode se ouvir por aí - que “não existe a educação” uma vez que ela seria impossível, mas de assinalar que do modo como é pensada ou sonhada torna-se, de direito, um fato de difícil acontecimento. Porém, a despeito das ilusões pedagógicas, a educação, não poucas vezes, também acontece.

O já clássico estudo de Mannoni coloca em questão os saberes psiquiátricos e pedagógicos, uma vez que o pretense caráter científico de ambos dá lugar à “perversão da exigência de amor”(1983,p.28), embutida em toda demanda educativa. Segundo nossa autora, é em nome desses saberes que a escola francesa exclui os ditos anormais, bem como é a partir deles que se estrutura a “escola paralela” ou o sistema de cuidados “educativos” especializados que conduzem à sua normalização.

Como sabemos, toda demanda educativa “normal” pressupõe a operação do *um sujeito do desejo* na criança e no adolescente capaz de deslocar e metaforizar a mesma, aprendendo parte daquilo que é colocado em ato no ensino. No entanto, às vezes, a

demanda escolar revela ser *a posteriori* “desproporcionada” para certas crianças ou adolescentes. A demanda educativa em lugar de deixar um lugar “vazio” que possibilite a produção de um “sintoma” - a aprendizagem - pode acabar exigindo de uma criança a encarnação, de fato, dos ideais que animam o ato, isto é, pode acabar operando à maneira de um Schreber. Assim, as crianças acabam sendo vítimas de um certo *traitor pedagógico* que pode condená-las à inibição intelectual ou à repetição ecológica de conteúdos escolares.

Mas também, às vezes, a demanda escolar mesmo que não se perfila, de direito, à moda Schreberiana ou Kafkiana (cf. Mannoni, 1983), pode acabar funcionando como tal. É o caso das crianças “especiais” - psicóticas, autistas ou com neuroses graves -, pois estão, em princípio, impossibilitadas de circular como as outras no interior do campo discursivo e, portanto, de “pegar no tranco” da demanda e fazer laço social. Obviamente, quando excluídas - tanto as “especiais” quanto as “não tão especiais” - entram no sistema paralelo de “cuidados psicopedagógicos”, bem como no chamado setor de educação especial - ambos alimentados pelas mesmas ilusões cientificistas - para assim se tornarem casos crônicos, embora possam vir a “adquirir” alguns automatismos comportamentais tidos como conquistas educativas.

Pois bem, considero que essas idéias devam ser observadas quando se faz referência ao raciocínio mannoniano, para assim não nos extraviarmos na análise dos impasses educativos próprios de nosso meio e, portanto, acabarmos endossando crenças pedagógicas responsáveis pelo padecimento daquilo que chamo *horror ao ato educativo*.

Então, podemos dizer que, enquanto Mannoni denuncia os efeitos psíquicos nefastos do furor pedagógico que tomava conta de “*l'éducation nationale*”, estamos chamando a atenção para o fato de que assistimos hoje em dia à ocorrência de um efeito similar, embora ao contrário. Em outras palavras, constatamos uma espécie de renúncia à instância educativa ou demissão do ato, em lugar de uma aposta redobrada à moda tradicional.

No entanto, alguém pode contra-argüir dizendo que não é bem assim, pois constata-se fenomenicamente uma proliferação de instâncias pedagógicas, e que tal coisa evidenciaria um redobrado interesse educativo. Porém, observe-se que estou falando de uma renúncia à educação e não às crenças pedagógicas. Justamente, aquilo a que assistimos hoje em dia é a consolidação do sistema de cuidados paralelos cujo funcionamento perverso Mannoni descrevera há 30 anos.

Nesse sentido, observo que há uma pedagogização das experiências educativas - tanto familiares quanto escolares - que não é outra coisa que corolário desse processo de psicologização da reflexão pedagógica moderna. Justamente, quando se dá esse inflacionamento psicopedagógico, o *operador* que está implicado

no ato educativo - o operador subjettivo - se degrada. Por sinal, torna-se necessária a referência à psicanálise para assim podermos pensar o estatuto desse operador.

Então, podemos concluir, em primeiro lugar, uma espécie de lei. Quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais fica comprometida a dimensão educativa.

Segunda conclusão: se a educação hoje converte-se *a priori* em um fenômeno de difícil acontecimento, tal coisa se deve ao império do ideário pedagógico contemporâneo.

Dessa forma, cabe afirmar que a impossibilidade para a qual Freud nos alertou não é, em absoluto, essa mesma.

Justamente, a impossibilidade apontada por Freud é aquela embutida em todo ato educativo para além de toda discussão acerca de sua natureza proporcional. Isto é, trata-se de uma impossibilidade de direito embutida em todo ato que faz laço social - que não é necessariamente a mesma coisa que "fazer massa". Justamente, a forma que o espírito moderno tem de lidar com essa impossibilidade não aponta a sua articulação fértil no sentido da expansão do laço societário, ou seja, no sentido da *sublimação*. Visa, ao contrário, seu rechaço, isto é, aponta a reiteração do insucesso próprio do paranóico - aquele que fracassa aí onde, por exemplo, um Freud triunfa. Obviamente, a impossibilidade uma vez rechaçada retorna no real, minando, justamente, o desdobramento do processo.

Isto posto, é fácil perceber que a educação sempre carregou em si uma certa impossibilidade. Só que, de uns tempos para cá, há uma forma de lidar com essa impossibilidade que no lugar de nos permitir fazer com ela coisas interessantes - fazer outras coisas apenas diferentes das que vínhamos fazendo e portanto evitarmos a massificação

do gozo - atenta, em e por princípio, contra a própria educação. Ou seja, nos conduzem a um impasse no processo de subjetivação.

É precisamente, perante essa impossibilidade que o homem moderno oscila entre reduplicar com insistência a aposta educativa ou renunciar ao ato. Obviamente, nem uma nem outra coisa são reconhecidas pela pedagogia atual - como sabemos, o neurótico paga para ser enganado, uma vez que é assim que gosta ou goza.

Dessa forma, a crítica mannoniana deve ser ajustada ou calibrada. Não se trata de virmos a justificar psicanaliticamente a renúncia educativa hoje implica em as ilusões (psico)pedagógicas mas, precisamente, assinalarmos para o engodo que tal coisa significa. Em suma, o apelo mannoniano à "mesura pedagógica" - aliás, o mesmo que Catherine Millot retoma no seu também já clássico estudo - não deve ser confundido com aquele próprio destes tempos "politicamente corretos". Nos dias que correm, supõe-se que o adulto deve se eclipsar renunciando à sustentação do ato educativo - ou seja, renunciar à possibilidade de que se desdobre a diferença que se aninha entre ele e uma criança - para assim vir supostamente a produzir crianças felizes e criativas sintonizadas com o futuro. A pedagogia vem professando semelhante ilusão há um século e, por outro lado, o cotidiano escolar, embora ainda apresente pontos de resistência, passa a estar tencionado a partir desse ideário.

Na atualidade, assistimos a um inflacionamento das criações pedagógicas. Nunca como hoje deve ter havido tantos cursos de psicopedagogia. Nunca como hoje devem ter-se produzido tantas dissertações e teses "preocupadas com a educação". No entanto, nunca como hoje alguém pode até chegar à própria universidade carregando escas-

dos conhecimentos escolares, bem como carecendo de toda disciplina intelectual.

Então, em algum momento, devemos ter perdido o caminho, a ponto de, ao invés de nos preocuparmos por aquilo que é essencial, começarmos a nos preocupar por aquilo que é acessório. Justamente, minha hipótese é a seguinte: se nos preocupamos pelo acessório (a afetividade, a criatividade...), é por conta do discurso (psico)pedagógico hegemônico⁴. Ele dá vida ou estofa a problemas que tanto não são de fato tais quanto têm por função mascarar o gesto de renúncia que está em causa nos impasses educativos atuais.

A pedagogia atual explica tudo aquilo que considera um fracasso educativo em termos da resultante de uma falta de adequação, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças. Assim, oscila-se entre afirmações do tipo “ainda não está maduro para uma tal atividade” e “o método utilizado revelou ser pouco eficaz”, bem como tenta-se encontrar a medida certa da coadjuvação de ambos os fatores. Sendo essa tese da *conaturalidade* a que funciona como algoritmo do raciocínio pedagógico, é possível escutar por aí afirmações singulares do tipo: “é por causa da falta de motivação”, “porque é filho de pais separados”, “porque é uma criança favelada”, “porque a lousa é preta e não verde”, “porque no lugar de dar o intervalo no meio, o professor deu no fim da aula”, “porque no lugar de fazer uma aula de uma hora, fez uma aula de uma hora e meia, e as pesquisas psicológicas alertam para o fato de se produzir estafa psíquica depois de uma hora”.

Pois bem, talvez minha descrição seja caricata demais, porém é fato que podemos identificar não poucos estudos nessa direção, cujos títulos não estão muito longe dos seguintes: “A Avaliação

psicopedagógica da aula comprida”, “Problemas no rendimento escolar dos favelados”, “Correlação entre os castigos parentais motivados pela bebedeira e a não-apredizagem de crianças de 5 anos, seis meses e cinco dias de idade”.

No entanto, a história da educação mostra que as crianças, apesar de apanharem, morarem longe das escolas e coisas do tipo, podem vir a usufruir da transmissão escolar dos conhecimentos socialmente validados, como também aprender que não se deve tascar fogo em pessoas que esperam dormindo a chegada do ônibus⁵. Justamente, se tal coisa corre o risco de não vir a se instalar, não é por conta da falta de proximidade entre a escola e a moradia, nem da cor do quadro, senão que é por conta desse gesto imperceptível de renúncia implicado em todo ato educativo que se preze moderno, que deixa as crianças e não tão crianças à mercê de uma anomia espiritual.

Renunciar à educação não é um ato volitivo. Aquilo que chamo de discurso (psico)pedagógico hegemônico é uma forma de pensarmos a problemática educativa que leva embutida esse gesto de renúncia.

Por que (psico) entre parênteses?

Aquilo que hoje diz-se, sustenta-se, imagina-se como dever a ser cumprido ou possibilidade a ser gestada no interior do campo educativo - ou seja, a mesmíssima pedagogia, pois ela sempre foi uma reflexão mais ou menos sistemática sobre os fins e os meios da educação - está atravessado pelas ilusões próprias dos saberes psicológicos modernos. Assim, se outrora teólogos, moralistas, políticos, filósofos, humanistas e pais de família discorriam sobre as vicissitudes da educação, hoje em dia, ao contrário, os que reclamam para si a potestade de pensá-las, bem como usufruem de certa hegemonia, são aqueles que professam o *discurso (psico)peda-*

gógico. Dessa forma, quem sabe sobre a educação e portanto fala como especialista na matéria é o *(psico)pedagogo* - suposto hoje detentor de uma série de *saberes psi aplicados* que possibilitariam calcular os efeitos psicodesenvolvimentais das metódicas intervenções “educativas” colocadas em ação.

Essa forma de pensar cria uma série de problemas ou discussões curiosas. Vejamos.

Certa vez, uma colega, que tinha ido participar do programa de implantação de uns cursos de formação de educadores, comentou-me o fato seguinte. Numa grande assembléia de debate e análise da implantação do programa, onde havia presentes professores de matemática e teoria literária convidados especialmente para opinar sobre as vicissitudes próprias da formação profissional nesses domínios do conhecimento, acaba por se colocar a pergunta “...e o pedagógico como é que fica?”. Nesse momento, os matemáticos e literatos reduplicam surpresos, “como assim...o pedagógico?”. A resposta dada foi “pois bem, está a dimensão pedagógica”. Aí, matemáticos e literatos perguntam com insistência “Qual é?”, e a partir desse ponto a discussão perde-se, desagrega-se, uma vez que os ditos especialistas em educação não conseguem dizer, significar, em que consiste isso que não deixa de não insistir e se costuma chamar de “o pedagógico” - objeto suposto de sua especialidade. Obviamente, se retiramos o sentido daquilo que vamos ensinar, mostrar de uma tradição de pensamento, tiramos tudo. Não fica nada. No lugar desse “nada”⁶, a pedagogia moderna coloca “o pedagógico”. Se vamos ensinar logaritmo, vamos mostrar⁷ como é que se resolve um logaritmo, isto é, suas leis de composição. Então, que seria levar em conta o dito pedagógico? Que é o pedagógico? Pareceria ser que a peda-

gogia, quando bordeja alguma das formas da impossibilidade, diz: “tá vendo, isso é o pedagógico!”. Justamente, como dela nada se pode saber, pois se trata de um limite intransponível, o discurso pedagógico hegemônico a fantasmagoriza falando de uma realidade pedagógica que ninguém conhece, ninguém viu, ninguém sabe onde mora. Mais ainda, é em nome dessa coisa anônima que se age na educação, é a ela que se deve obedecer. Porém, prometer obediência a um ser sem nome, sem rosto, que não participa das leis do homem, é a melhor forma de transformar a existência num pesadelo sem fim.

Então, enquanto antes a discussão pedagógica podia se articular como um debate em torno de valores existenciais a serem transmitidos, bem como dos conhecimentos considerados mínimos à manutenção de uma certa tradição epistêmica, hoje em dia o faz em torno de uma realidade psicopedagógica sempre suposta ideal que deve ser realizada. Essa última, devido à intromissão maciça dos saberes psicológicos modernos, é recortada pela sonhada possibilidade de virmos a adequar naturalmente os meios aos fins educativos. Se, na tentativa de conseguir essa adequação, reside supostamente a possibilidade de sairmos do pesadelo, a reflexão pedagógica não pode mais do que virar *(psico)pedagogia* ao tempo que a *diferença* que se aninha no ato educativo virar uma entidade psicopedagógica. No entanto, como se entra no pesadelo em prol de conseguir “o pedagógico” que não é outra coisa que a pretendida adequação, então, não devemos nos surpreender que o mesmo se redobre sem fim em torno de um núcleo de mal-estar profissional.

Entendemos por reflexão *(psico)pedagógica* aquela que se estrutura em torno da pergunta sobre a pertinência do fazer adulto com vistas ao desen-

volvimento das potencialidades supostas no aluno. Se interpelarmos alguém a propósito de seu “fazer educativo”, vamos obter a resposta seguinte: “estou contribuindo, graças à apresentação de estímulos gratificantes, com o desenvolvimento das capacidades maturacionais *x* ou *y* de fulano com vistas à sua adaptação ao meio”.

No entanto, a partir da psicanálise fica um tanto difícil pensar que no nosso interior orgânico se aninham capacidades que maduram com o passar do tempo e graças a uma estimulação ambiental correta. Portanto, educar não seria a tentativa de desenvolver *possibilidades de vir a ser* alojadas na interioridade orgânica. Aí reside precisamente o segredo de nossa operação conceitual!

Se a pedagogia moderna se perde na reflexão ao ponto de acabar renunciando à educação, tal coisa deriva do fato de se acreditar na tese da *individualidade psicológica* como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que madurariam graças a uma estimulação correta conforme o tempo. Acredita-se nisso e, mais ainda, por efeito justamente do imperialismo dos saberes psicológicos modernos, a famosa discussão pedagógica – em torno daquilo misterioso que sempre escorrega – acaba adquirindo a forma de um debate sobre como deve se proceder para “esticar” supostas possibilidades de vir a ser contidas em estado germinal na interioridade orgânica do indivíduo. Assim, é possível identificarmos, nas entrelinhas de uma qualquer reflexão (psico)pedagógica, as seguintes dúvidas como estando de fato em causa: “será que o logaritmo de base 10 *estimula* mais que aprendermos que 2+2 são quatro?”, “será que uma aula sobre D.Pedro I *estica* mais o espírito infantil que uma aula de geografia acerca da Bacia do Rio da Prata?”, “será que o quadro verde *contribui* ao aprendiza-

do mais que o negro?”, “será que a simpatia de um professor *fixa* mais o aprendizado que a antipatia de um outro?”, etc.

Justamente, no que diz respeito a essa última grande dúvida pedagógica - a simpatia professoral -, lembro que uma orientanda me comentou recentemente que um colega dela - professor numa universidade - oferece bombons a seus alunos no início de cada uma de suas aulas no intuito de criar certa empatia motivadora da aprendizagem. Vejam bem como mudaram os tempos! Quando freqüentávamos as primeiras séries escolares éramos nós quem levávamos guloseimas e lembranças à professora. Estávamos sempre apaixonados pela professora! Ou, às vezes, simplesmente doídos porque nos sentíamos preteridos! No entanto, era por termos esse amor/ódio que conseguíamos, precisamente, aprender. A inversão que se produz, hoje em dia, visa um usufruto narcísico, uma certa satisfação especular. Desse modo, aquele que está em posição professoral não ocupa tal lugar para assim professar um certo saber fazer - que não é mais do que um saber obedecer às normas próprias de certo domínio -, mas no intuito de usufruir de certa satisfação narcísica a ser lida nos olhos complacentes de seus alunos. Essa inversão do eixo educativo implica a renúncia ao ato educativo, bem como alimenta todo tipo de manifestações de camaradagem simpática⁸.

A pedagogia moderna nas suas diversas versões está sempre centrada no aluno. Assim como Rogers inventou a psicologia ou a terapia centrada no cliente, a pedagogia hoje condena o cotidiano escolar a girar em falso quando de seu centramento nas capacidades psicomaturacionais. Por sinal, a crítica a esse suposto centramento no aluno não significa endossarmos o furor pedagógico de outrora, mas apenas assinalar que

o interesse em ajustar a intervenção a um suposto estado natural das capacidades dos escolares implica a renúncia ao ato. Isto é, implica a demissão do adulto da posição do educador.

Nossa observação é válida tanto no contexto escolar quanto no familiar. Vejamos. Quando um pai proíbe seu filho de andar de bicicleta na marginal Tietê, assim como quando uma professora responde com um “não! acabou!” ao quinto pedido consecutivo de Pedrinho para ir ao banheiro no decorrer da aula, podem fazê-lo em nome de um sem número de razões mais ou menos espúrias que pouco importam. Justamente, aquilo que se recorta como uma luz no fim do túnel é uma razão não natural - num caso, a simples paternidade, no outro uma de suas figurações, isto é, a mestria professoral. Razões tão arbitrárias quanto o fato de alguns nascerem ao mundo depois que outros!

Entretanto, que afirma uma pedagogia que se preze moderna? Que dizem os manuais para ser um bom pai ou um bom professor vendidos nos shoppings? Pois bem, afirmam que a intervenção junto à criança tem que estar *justificada*. Tal coisa quer dizer “cientificamente ajustada”, de forma a evitarmos proibições à toa ou fora de lugar - fora do lugar que a psicologia reserva enquanto conjunto de todos os possíveis existenciais. Assim, teríamos uma intervenção normal para cada momento e portanto a obrigação de se pensar duas vezes antes de intervirmos para não correr o risco de que aquilo que poderia ser normal acabe se revelando frustrante por conta desse destempo psicomaturational.

Nesse sentido, não devemos nos surpreender se alguém afirmar que permite sempre e a toda e qualquer criança de ir no banheiro quantas vezes quiser, para assim evitar que se faça xixi nas

calças e portanto que fique traumatizada a ponto de colocar em risco o desenvolvimento integral de suas potencialidades e de termos finalmente que encaminhá-la a uma psicopedagoga.

Isto que estou dizendo em tom de brincadeira aponta no seguinte sentido: os saberes (psico)pedagógicos implicam uma certeza natural do agir humano. Esses manuais fazem às vezes de um *vade-mécum* do agir adulto. Assim, tudo o que se faz tem que estar plenamente justificado, ou seja, deve estar *deduzido como possibilidade a partir de uma realidade para além do próprio ato educativo*. Tudo que se faz deve apontar à complementação daquilo que se supõe existir como um dado psicológico. O fato de se pensar na possibilidade de estar outorgando aquilo que falta - isto é, de se ofertar algo conatural - faz existir como uma realidade exterior ao ato da Natureza. Esse saber natural que se pretende alimentar ou, em outras palavras, a cujo desenvolvimento até atingir seu ponto de idealidade se pretende estar contribuindo, pressupõe-se decifrado nesses manuais. Então, o que acontece? Se partimos do pressuposto de que em cada tentativa infantil há em ação um saber natural, a intervenção do adulto deve ir ao encontro do desenvolvimento dessa lógica natural. Não há outra possibilidade, pois se a intervenção fosse no sentido suposto de traír essa lógica natural, então, seria contra-natura e bem pode produzir um curto-circuito no desenvolvimento das capacidades naturais. Nenhum pai ou educador vai fazer isso! Tanto um quanto o outro estão convictos de que a criança possui capacidades a serem desenvolvidas com naturalidade. Um detém essa certeza porque uma série de testes assim o atestaram em maior ou menor medida, o outro porque, tratando-se de seu filho, não poderia obviamente não ser desse jeito. Acaso há um pai que

não suponha que seu filho possui a potência de vir a se lhe parecer? Mais ainda, essa possibilidade é a prova imaginária indubitável de que se trata de seu filho!

Nesse sentido, se o dever do adulto é aquele de sustentar o desenvolvimento desse suposto saber natural, então, a decisão de dar de presente uma bicicleta, a proibição de usá-la em certas circunstâncias, bem como de proibir Pedrinho de ir no banheiro quantas vezes ele quiser, não carregam a marca de uma arbitrariedade, a marca da assimetria própria de uma situação dada, de uma situação onde o que está em pauta é o exercício do poder, isto é, da possibilidade de produzir efeitos. O adulto que obra em nome da Natureza não age em nome do *desejo*, desse mistério que desponta atrás de toda arbitrariedade, de toda assimetria, de toda falta de relação. Em suma, o adulto obra como um servidor obediente de mandatos naturais que apontam tornar real um ideal de natureza.

Justamente, o naturalismo do século XVIII se nutre da ilusão de uma sabedoria natural, da idéia de que a natureza é uma mãe, sábia, bem como de que tudo aquilo que sai do seu seio é perfeito, de forma tal que à intervenção do homem cabe estragar ou complementar a sua empreitada. A intervenção nunca possui a potestade da criação, isto é, de vir a produzir uma outra coisa no lugar daquilo já supostamente dado. Uma vez retirada das mãos de um deus caprichoso e passional, a modernidade colocou a criação nas mãos da Natureza sonhada como uma mãe sábia e ordenada.

Dessa forma, nos dias que correm, o adulto cada vez que se endereça a uma criança abriga o medo de vir a “estragar”, isto é, de agir contra-natura. Assim, o educador antes de tomar qualquer decisão pensa duas vezes e consulta o orientador pedagógico, cuja função seria precisamente a de funcionar como garantia de sua intervenção. Quando papai em casa não sabe, ou quando é o próprio orientador que está desorientado, quem é que sabe? A psicopedagoga! ... e se no entanto essa tampouco sabe sobre o desenvolvimento desse suposto saber natural, então, abre-se o caminho para se consultar diretamente o seu porta-voz - o neurologista.

Que estou querendo dizer? Pois bem, observe-se que nessa história ninguém está disposto a bancar que sabe pouco, ou seja, que não sabendo tudo há um não-pouco que ignora ou, em outras palavras, que há um resto de saber que não se sabe. O adulto moderno - pai ou professor - espera precisamente que a criança lhe outorgue esse saber que supõe operando no real da individualidade psico-biológica infantil e que a ele falta. Assim, em mãos desse saber real ele poderá intervir justificadamente e portanto contribuir com o desenvolvimento do mesmo, cujo norte é a certeza num destino natural.

Essa atitude de esperar as chaves do acontecer, de ler o futuro em germe na interioridade psicobiológica infantil, condena o adulto a sempre responder à criança com um “sim”. Como antepor um

“não” àquilo que se supõe ser uma manifestação de saber natural? Assim, o adulto sempre espera um pouco mais na ilusão de intervir em nome de uma certeza. Essa espera - que não deve ser confundida com a atitude de cautela inerente à douda ignorância - implica a renúncia ao ato educativo.

A propósito disso, lembro que certa vez num curso uma aluna me disse que, mesmo que ela diga “não”, o seu filho não obedece. Quando perguntei o que acontecia, respondeu-me: “como acho que não adianta, eu acabo mesmo dando”. Pois bem, na ocasião chamei a atenção para o fato seguinte: quando apesar de respondermos “não”, agimos como se tivéssemos de fato dito “sim”, então, a criança nunca aprende a diferença que coloca a pergunta pelo desejo adulto e portanto aquela age sempre embriagada de certeza. Trata-se de uma obviedade! Porém, parece ter sido esquecida. Quando aprendemos a falar, como sabemos o que significam as palavras? O valor semântico das palavras é relativo, depende da sua pertinência a um sistema lingüístico. O anedótico garoto pensa que “não” é “sim”, bem como que “sim” é “sim”. Acredita que no mundo tudo é “sim”. Justamente, quando por acaso ou por que o dinheiro acaba, o adulto antepõe um verdadeiro “não”, o mundo desaba! Quando isso acontece, o adulto se arrepende e decide comprar um manual de paternidade ou leva a criança ao psicólogo suposto saber mais sobre a descontrolada natureza infantil.

A tentativa do adulto de dar sustentação ao saber natural infantil reveste importância econômica. Hoje, o dito mercado lucra com o fato de os adultos não conseguirem dizer “não” às crianças. Por exemplo, a indústria de alimentos sabe disso. Lembro que havia, faz tempo, uma publicidade de sorvete que chamava a atenção para o fato de o

produto possuir ao mesmo tempo propriedades nutritivas e a capacidade de agradar o paladar infantil. Dessa forma, os pais não teriam por que perder seu tempo, como antigamente, em “ameaçar” a criança no sentido de que se não comer o prato quente perde a sobremesa. Com os brinquedos passa outro tanto. Realizam-se pesquisas no intuito de descobrir brinquedos que tenham a potestade, a capacidade, de fazer madurar adequadamente ou de forma rápida, límpida, livre e certa as potencialidades infantis. Dessa maneira, as crianças deixam de brincar em nome de uma tradição, de um *savoir vivre*, isto é, em nome de um saber paterno ou fálico sempre parcial e passam a fazê-lo em nome de saberes psicológicos, ou seja, de uma certeza científica ou saber total sobre o real. Em outras palavras, supõe-se que a criança não brinca na tentativa de se apropriar do *saber fazer adulto com o desejo* - lembre-se de que nenhuma criança “brinca de criança”, mas de “era-se um adulto” -, porém, que o faz por efeito de um saber real que clama por desenvolvimento.

No campo da educação, assistimos também ao império de certa pretensão pela dita “qualidade total”. Assim sendo, a criança passa a ser pensada como *cliente* e a educação como o processo pelo qual se deve outorgar-lhe aquilo que precisa para sua satisfação total, pois, como sabemos, “o cliente sempre tem a razão”⁹. Obviamente, na pretensão de não cair numa suposição sem controle, apela-se à psicologia. Dependendo da idade, da classe social, do lugar de moradia, de sua fisionomia corporal, etc. as psicologias de plantão sentenciam a existência de clientelas escolares diferentes. A psicologia sempre sabe de antemão o destino que cada uma dessas supostas realidades psico-bio-socio-lógicas naturais pode vir a correr. Ela sabe sobre o desen-

volvimento desse saber natural que se aninha em cada uma delas e definem o dito *indivíduo*. A psicologia prescreve a forma natural de intervir sobre essas realidades para cada uma delas vir a atingir seu grau máximo de desenvolvimento potencial e, portanto, restar-lhe ao indivíduo a menor limitação possível a ser aceita.

A educação pensada como a estimulação com vistas ao desenvolvimento de capacidades maturacionais não pode menos que atrelar sua sorte à psicologia. Isso produz duas conseqüências.

Em primeiro lugar, como sabemos, o pedagogo condena-se a pensar sua intervenção nos termos de uma complementação daquilo que se supõe já estar “no aluno” em estado virginal. Não dar nem de mais nem de menos, apenas a medida certa, na hora pertinente, de forma tal a produzir uma totalidade integral à qual nada falte. Assim sendo, a educação, o cotidiano escolar, afunilam-se no olhar da criança. Antes de dizer, antes de explicar alguma coisa à criança, deve-se agenciar um saber sobre o estado natural do ser infantil. Então, no lugar de as crianças olharem nos olhos do adulto, com vistas a lhe arrancar um saber sobre o desejo que anima o ato educativo, é este último quem fica olhando nos olhos infantis no intuito de poder ver refletido o próximo passo de uma empreitada pensada como natural.

Em segundo lugar, produz-se uma inversão temporal. Ao invés de a educação estar tencionada pelo passado, passa a está-lo em direção ao futuro. E isso também fica claro quando se pensa nos termos da dita qualidade total em educação. Vejamos.

Quando um pai compra uma bicicleta para seu filho, pois ele mesmo sabe andar, já que seu próprio pai lhe havia comprado uma por determinados

motivos que se perderam no tempo ou, ao contrário, porque nunca teve uma devido a problemas financeiros ou religiosos, age em nome de uma certa contingência existencial chamada *desejo*. Quando esse pai compra a bicicleta, esse passado abocanha o presente e história à criança. Entretanto, quando um pai dá um presente, em virtude da capacidade deste de vir a estimular as potencialidades do filho, justifica o ato nas benesses de uma realidade psicológica futura. Paradoxalmente, o adulto não dá um presente para seu filho, outorga aquilo que se supõe estar precisando a natureza. Ou numa outra perspectiva, não dá “um presente” para seu filho a partir de um passado mais ou menos esquecido, mas um futuro degradado, na medida em que esse porvir já estaria contido em germe no eterno presente da natureza.

(pergunta a propósito da chamada vergonha de ser pai e educador)

Sim! os adultos hoje experimentam uma vergonha atrelada a um certo medo de vir a errar. Assim como o professor pergunta a supostos especialistas em educação sobre suas ações, e com isso se demite do ato, os pais fazem a mesma coisa. Obviamente, quem nunca toma nenhuma decisão em nome próprio nunca erra. Só pode “errar” quem não se omite. O pai e o educador que não tomam nunca nenhuma decisão bancam de superpai e super-educador. Assim, sonham para si mesmos uma potência capaz de turbinar o desenvolvimento infantil. Só que essa espécie de devaneio é o reverso da impotência experimentada em carne própria e da qual, obviamente, envergonham-se. Esse sentimento de impotência é relativo ao fato de o adulto não ser aquilo que supõe dever, por sua vez, ter sido para seus próprios pais. Obviamente, o tamanho dessa vergonha é a grandeza de uma neurose.

O que o adulto pretende ganhar quando se endereça a uma criança? Como vemos, primeiro trata-se de conseguir um *ganho* e não de cumprir um *dever*. Por outro lado, o adulto pretende recuperar aquela satisfação narcísica que perdeu devido ao fato de não ser aquilo que os outros esperavam dele. O adulto quer esquecer sua história, pois ela é sempre supostamente revestida de pouca potência existencial se comparada com o porvir promissor da Natureza. Quando o adulto dá as costas para o passado, esquece-se de se endereçar à criança em nome de *um dever simbólico* - isto é, cuidar dela em virtude da manutenção de uma tradição filiatória, cuja contingência “cuidou” necessariamente dele mesmo, e não pelo ganho narcísico e, portanto, mina os próprios fundamentos do ato. Ao contrário, quando age sem envergonhar-se do passado, transmite inconscientemente uma história para a criança, isto é, diz para ela quem é na série das gerações.

No entanto, mesmo que os adultos não queiram falar do passado que os envergonha, qualquer filho pergunta a respeito do passado: “Mãe, você conheceu papai há muito tempo?”, “Era desse que gostava ou era de um outro?”. Isto é, enquanto as crianças inquirir aos adultos a respeito do passado, esses últimos querem saber sobre o futuro.

Por que será que as crianças querem saber do passado? Pois se elas não sabem do passado, morrem subjetivamente. Para que o sujeito do desejo opere na criança, ela deve entrar na história paterna. É aí que mora o desejo do qual a criança quer se apoderar.

Precisamos nos segurar numa história. Não estou afirmando nenhuma novidade. Freud quando disse que os *neuróticos sofrem de reminiscências* aludia ao fato de o sujeito estar amarrado a um passado esquecido, ou seja,

não lembrado. Não podendo historiar esse passado, o sujeito evitava, pelo menos, o abismo segurando-se a um acontecimento passado. À medida que o neurótico lembra em ato - isto é, repete e não lembra -, o passado não passa, e, portanto, cabe concluir que aquilo do qual sofre é de um passado que não passou. Ou seja -essa é uma grande idéia de Freud!- trata-se de reminiscências daquilo que não passou, do não acontecido que clama passar e não das clássicas reminiscências platônicas. As reminiscências freudianas versam sobre o *desejo recalçado*, sobre o sem-sentido que resta nas tramas próprias da história vivencial, ou seja, na série dos presentes. No acontecimento das tramas, no presente, o sujeito desconhece sua posição sempre relativa aos desejos e ilusões que alimentam a mesma. Cada vez que percorre numa direção um dos caminhos “tramados”, desconhece os sentidos próprios de se percorrer os outros e esquece de sua implicação desejante. Justamente, a análise visa produzir *uma verdade histórica* (Freud, 1973), a reconstrução dessas tramas de desejos outros e ilusões nas quais o sujeito está implicado. Essa construção possibilita historiar o passado. O sujeito apropria-se dele quando no presente transferencial recupera parcialmente na palavra o que *poderia ter sido mas não foi*, o sentido implicado na possibilidade de se percorrer um outro caminho o *desejo*.

Nesse sentido, cabe afirmar que quando à criança se lhe nega o acesso a uma história amarrada num brinque-do-presente, o passado não passa e o desejo acaba por não precipitar como o resto, como aquilo que *teria sido mas não foi*.

(pergunta) Mas dessa forma não estaríamos justificando os autoritarismos paternos, as tiranias que se impõem em nome de um passado ?

Em absoluto! É verdade que todo tirano fala freqüentemente em nome de uma tradição a ser protegida. Mais ainda, considera possível tal coisa. Eis aí a diferença. Outra coisa é apontar ao impossível de sua manutenção sabendo do inevitável fracasso que não é outro que a condição de experimentar num futuro a diferença dos tempos.

Talvez devamos nos perguntar, como se gesta o futuro? O futuro resulta de projetarmos para adiante a diferença que há - a despeito da historiografia clássica - entre o *passado* e *uma história*.

É inevitável nos reportarmos ao passado, nos debruçarmos sobre ele. Isso deve-se a duas razões. Por um lado, nele há alguma coisa que clama por ser, e, por outro, voltarmos no tempo é simplesmente impossível. Aliás, nesse ponto o *"tanguero"* se engana: não se trata que o passado não quer voltar¹⁰. Talvez tornarmos o tempo reversível seja nosso mais grande desejo. Por isso sempre há filmes sobre a máquina ou o túnel do tempo. Por sinal, nesses filmes sempre alguma coisa dá errado, isto é, a trama não acontece como previsto: a máquina quebra e os protagonistas acabam caindo em lugares errados, na hora errada. Se tal coisa não acontecesse, sairíamos angustiados do cinema e não voltaríamos a assistir um outro filme igual. Podemos pensar que nosso desejo teria sido de fato totalmente satisfeito. Por outro lado, a possibilidade da reversibilidade fatural acabaria precisamente anulando o mesmíssimo passar do tempo e, portanto, aniquilaria o desejo, pois ele se aninha na diferença que medeia entre um e outro acontecimento, isto é, na trama vivencial. Em suma, se a máquina não tivesse quebrado teria conseguido o impossível, que todo obsessivo deseja sintomaticamente, ou seja, matar o tempo para tornar o desejo impossível.

O filme *Os doze macacos* ilustra bem isto que estamos tentando pensar. O filme começa no ano 2010, após uma mutação genética: um vírus exterminou a maioria da população terrestre. Os sobreviventes vivem protegidos embaixo da terra. Dentre eles se destaca um pequeno grupo de cientistas que pensam na possibilidade de reverter o tempo e capturar o vírus antes da mutação, com vistas, claro está, a poder habitar novamente a superfície terrestre. Para tal façanha, decidem procurar um presidiário -Bruce Willis- a quem oferecem em troca a liberdade. Qual a expectativa dos cientistas? Pois bem, que volte para trás e consiga evitar o acontecido, ou seja, a epidemia. Qual seria, então, a "moral da história"? Se de fato podemos voltar para trás, o tempo não passou, e a "moral da história" seria que não há história. Em outras palavras, que a história não se faz e refaz no dia-a-dia à medida que em cada ponto da série vivencial se reconstruem as tramas de desejo e ilusões que a animam. Não havendo história a construir, mas apenas passado a ser revertido, seria possível para o herói voltar para trás, catar o vírus antes da epidemia e recuperar logo o presente. Assim, sua intervenção seria apenas reparatória, mas não teria nunca o poder da criação, isto é, o poder de construir *uma verdade histórica* e, portanto, produzir uma nova relação como o vivido e assim possibilitar experimentar um presente cujo sentido não esteja contido no passado. No entanto, que acontece neste filme? Os cientistas despacham para o passado nosso herói e, aí, pode se dizer, começa o filme, a história. Aliás, começam a ser construídas várias outras histórias, pois a cada momento presente depara-se com um imprevisível, uma bifurcação, efeito de sua própria intromissão no passado, devendo escolher, decidir um sentido sempre a partir de um passado

desconhecido, de um passado esquecido, que um sonho difuso encarrega-se de atualizar até o final do filme³. Quando o filme acaba, o espectador não pode menos que balbuciar “acabou ou está começando de novo?”, “Willis é o protagonista ou o testemunha dessa cena que se repete -aquela do disparo?”, “essa última é a primeira ou uma repetição com variações?”.

Esse filme mostra justamente o paradoxo do tempo, a sua não-linearidade apesar do sonho, em contrário, que constitui o homem moderno. A seqüência passado-presente-futuro pressupõe que cada ponto encerra o sentido do posterior. Assim, o dito futuro, em função do qual o homem moderno diz encontrar sentido para seu presente, revela ser um pseudo-futuro, pois, não sendo uma ilusão, é apenas uma certeza cifrada um tempo antes. Isto posto, não cabem dúvidas do engodo da fórmula “educar para o futuro”, ou seja, para a superação da história.

(intervenção) Mas no presente sempre está articulado algo do passado e algo do futuro. A não ser que você considere que só existe você e o seu passado! Que você seja aquele pai quadrado, autoritário, que querendo impor o passado não pensa no futuro do outro, de seu filho!

Vejamos. Não é uma questão de “pai quadrado”! Trata-se de analisarmos se alguém pode, de fato, “sair de si mesmo” para pensar no lugar de “outro”. Como tal coisa é impossível, restam apenas duas possibilidades: guiar-se graças aos sinais de satisfação no rosto do outro - é claro, sempre lidos narcisicamente - ou em virtude de nossa relação com o vivido sem por isso esquecermos que a vida do outro não é a nossa. Por sinal, a vida da criança ou do adolescente será “uma outra vida” na medida em lhe reservemos o direito de se rebelar contra nossa resistência, ou

seja, não lhe poupemos a responsabilidade pela sua história. Por outro lado, é claro que o presente é o tempo que se ignora como tal, ou seja, não é o puro instante que se pensa, é uma trama vivencial onde o passado insiste e a partir da qual se projeta a ilusão sobre o futuro.

Isto posto, deve ficar claro que não estou propondo “matar” subjetivamente o outro. Iniciamos nossa reflexão lembrando que Maud Mannoni apontou para o fato de o *furor pedagógico* implicar a impossibilidade fatural da educação. Justamente, impossibilita-se a dialética dos tempos na medida em que esse furor não deixa espaço para a *denegação* da demanda educativa. Isso não deve ser confundido com a proposição pedagógica de nos colocarmos no lugar do outro. A *denegação* é possível apenas com relação a uma afirmação primordial que, no caso que nos ocupa, não é outra que o esclarecimento dos anseios adultos. Mais ainda, cabe lembrar que essa “pretensão de agir em nome de o outro” é a empreitada de todo neurótico. Talvez, por isso, caiba dizer que o discurso (psico)pedagógico hegemônico articula-se como uma grande neurose.

Dessa forma, aquilo proposto é pensarmos que a possibilidade de *uma educação* está cifrada nas vicissitudes de seu desdobramento no interior de um intervalo de variabilidade definido entre os extremos seguintes: por um lado, as figurações do *pai schreberiano* e, por outro, as do educador ou *pai moderninho* que responde a qualquer demanda infantil dizendo “faça o que você quiser, para mim tanto faz”. Uma educação que longe de ser - como pensa a (psico)pedagogia moderna - o resultado de um “ajuste ao meio” graças ao desenvolvimento de um saber natural contido na origem, é o efeito da produção, em virtude da transmissão de

marcas simbólicas advindas do passado, de um lugar numa história para o sujeito. Apenas se reconhecendo numa história, o sujeito pode recuperar para si e usufruir do desejo recalçado na série dos acontecimentos, na história vivencial dos antecessores. Usufruto do desejo que humaniza, pois projeta para o futuro, isto é, coloca o sujeito perante a possibilidade de vir a experimentar um presente, não causado pelo presente imediatamente anterior, mas pela diferença que se aninha retrospectivamente entre aquilo que foi e o que teria sido se... ■

NOTAS

¹ Aula inaugural, ministrada em 25/08/97 na FEUSP, da disciplina de pós-graduação Psicanálise e Educação: o estatuto do sujeito.

² Essa tarefa ora anunciada foi desenvolvida nos textos seguintes:

“Dos erros em especial daquele de renunciar à educação”. *Estilos da Clínica*, nº. 2, p. 27-43, 1997. “A Psicanálise, a Educação e a Escola de Bonneuil”. *Estilos da Clínica*, nº. 4, p. 65-79, 1998.

³ O mesmo raciocínio vale também para a dita educação familiar.

⁴ Sejam o que forem tais criaturas psicopedagógicas, elas vêm por acréscimo.

⁵ Referência ao episódio de Brasília no qual uma pessoa morre no terminal rodoviário.

⁶ Trata-se da diferença em torno da qual se reestrutura o dispositivo educativo sustentado por dois personagens: um faz semblante de que sabe sobre o desejo e o outro supõe um sujeito a esse saber.

⁷ Aliás, nesse caso é o único que pode ser indicado.

⁸ Creio ter ouvido recentemente de alguém que há professores que autorizam os alunos a colarem nas provas. Não posso acreditar tal coisa!

⁹ Essa convicção é hoje a responsável, por exemplo, pela demissão periódica de professores universitários do ensino particular em

virtude dos reclamos dos alunos pelas notas obtidas nos cursos.

¹⁰ *Carousel*, valsa de A. Pontier e F. Silva.

¹¹ A empreitada do herói nesse filme é isomórfica à produção da *verdade histórica* por parte do analisante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, G. (1987). Proust e os signos. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. [1976]

FREUD, S. (1973). “Construcciones en psicoanálisis”. In: Obras Completas, v. 3, p. 3365-3373. [1937]

GALENDE, E. (1992). Historia y repetición. Buenos Aires: Paidós.

HORNSTEIN, L. (1993). Práctica psicoanalítica e historia. Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J. (1983). El Seminario. Libro 1. Barcelona: Paidós. [1953-1954]

MANNONI, M. (1983). La educación imposible. México: Siglo XXI Editores. [1973]