

LEANDRO DE LAJONQUIÈRE²

Hoje em dia, os estudos em psicanálise e educação, inaugurados há um século à instância do próprio *pai da psicanálise* – Sigmund Freud – gozam, no Brasil, de reconhecimento universitário e social. Tanto na França quanto na Argentina – países nos quais costumo desenvolver atividades acadêmicas – a situação é semelhante, embora com nuances. Não só a singularidade do desenvolvimento e consolidação histórica da psicanálise em cada país contribui para tanto, senão que também faz a sua parte no desenho desse panorama particular o lugar reservado à educação das novas gerações no imaginário social e, portanto, a realidade viva e conflituosa dos sistemas escolares em cada um deles. Por sinal, embora se repita, aqui e acolá, que a escola em si, como projeto moderno, não vive o melhor de seus dias, não devemos esquecer que o desempenho dos sistemas escolares não é – bem como não foi – o mesmo, em se tratando do Brasil, da França ou da nossa vizinha e empobrecida Argentina.

1. Texto produzido no quadro das atividades do projeto da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, 11/03897-6, desenvolvido junto ao Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation, da Université de Caen Basse-Normandie, CERSE - UCBN.

2. Psicanalista, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, é Livre-docente em Ciências da Educação pela Universidade de São Paulo e Livre-docente em Psicologia pela Universidade Paris 8. Professor convidado em diversas universidades argentinas e francesas, é atualmente Professor Titular da Universidade de São Paulo, membro fundador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanálticas e Educacionais sobre a Infância, Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, LEPSI IP/FEUSP, e coeditor do periódico científico *Estilos da Clínica* (USP). Autor, dentre outros, de *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças* (Vozes: 2010), também traduzido para o francês e o espanhol.

Creio, no entanto, que uma boa parte desse reconhecimento é injustificada, ou talvez, deva dizer desmesurada. E, claro, embora uma parte não seja reconhecimento que de fato se justifique, mas expectativas desmesuradas em torno de contribuições efetivas em matéria educativa, isso em nada diminui a fertilidade de grande parte dos empreendimentos feitos no Brasil em nome da própria psicanálise. Pessoalmente, estou persuadido de que a psicanálise contribui com a educação tanto familiar quanto escolar, mas o faz de uma forma indireta. Isso por duas razões: pelo fato de não propor soluções ou procedimentos, mas questões, que só ela pode descortinar ou instalar de outra maneira, bem como pelo fato de toda participação no debate de ideias em matéria educativa ser possível graças à experiência analítica do debatedor e não a partir de uma invocação vazia à psicanálise³. Eis aí – nessa sua marca registrada – toda a sua relevância social e acadêmica. Por outro lado, há, como em qualquer outro domínio, desenvolvimentos epistemologicamente duvidosos ou simplesmente iniciativas medíocres que em nada contribuem com a educação e com a revitalização dos sistemas escolares, mas tão só com o descrédito da já centenária criatura freudiana.

O próprio Freud apontou ao longo de sua obra, ao mesmo tempo em que ia delineando a singularidade da própria psicanálise, três linhas de ação possíveis no campo da educação, isto é, efeitos possíveis de sua invenção no que tange às crianças⁴. Nenhuma dessas linhas foi de fato desenvolvida diretamente por ele, mas iniciadas por vários de seus discípulos imediatos. As três frentes de trabalho abertas, embora independentes e singulares, são de fato solidárias entre si na medida em que são versões possíveis da psicanálise em extensão.

Freud logo apontou que a terapêutica psicanalítica, no início dedicada aos adultos, bem podia ser também estendida às crianças, sem por isso vir a se confundir com a educação. Assim nascia a *psicanálise com crianças*, singular, sim, po-

3. Questão delicada desenvolvida na primeira parte do livro *Figuras do infantil* (Lajonquière, 2010).

4. Para uma aproximação detalhada dos desdobramentos do pensamento freudiano que tangem a educação e a pedagogia, ver a primeira parte de *Figuras do infantil* (Lajonquière, 2010).

rém não divergente da clínica com adultos, ao tempo que totalmente diferenciada da *educação*, como causa de desenvolvimento subjetivo. Esta, por sua vez, poderia ser esclarecida ou iluminada pela teoria psicanalítica, para assim vir a encontrar o seu devido prumo.

A pedagogia errava, segundo Freud, na condução das crianças além do razoável. Embora nenhuma educação possa deixar de ser traumática, no sentido de sempre implicar num quinhão de irredutível mal-estar para as crianças, e para os adultos que nela se impliquem, ele considerava que a pedagogia imperante no mundo germânico mais as desnorteava na vida que outra coisa, condenando-as, assim, a um sofrimento psíquico desnecessário e inútil, já na infância mesma ou posteriormente, na vida adulta. Lembremos o espirituoso comentário de Freud na matéria: “*a educação age como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos lagos italianos*” (Freud, 1930, p. 106-107).

A psicanálise poderia, então, contribuir para que a educação recuperasse o seu rumo, aquele que o espírito pedagógico germânico lhe teria feito perder por conta do idealismo proferido na época. Freud não via com bons olhos o *ideal* de educação veiculado em diferentes teorizações pedagógicas. Estas costumam fabricar uma representação de criança, ora anjo a ser protegido dos males adultos, ora animal a ser adestrado em nome da civilização também adulta. Essas representações de criança que habitam o imaginário social mascaram a criança real ou, se preferirmos, o *real* da criança – a natureza *pulsional* polimorfa infantil revelada precisamente pela psicanálise. Assim, o adulto, em vez de implicar-se como sujeito na educação de uma criança, acaba (des)norteadado na sua tarefa à medida que se guia por uma genérica criança imaginária de estofamento mutante conforme o espírito pedagógico de época. Nesse sentido, a psicanalista Maud Mannoni, retomando o apontamento freudiano, assinalou numa de suas obras já clássicas: *A educação impossível* (1973), que para fazermos avançar de fato uma educação em benefício de uma criança é imperioso interrogarmos o ideal educativo nela em pauta, ou seja, devemos analisar as ideias e representações inconscientes que animam toda e qualquer educação. O questionamento via psicanálise da criança imaginária – peça central nas re-

apresentações e teorizações pedagógicas – possibilita, então, recentrar a tarefa educativa concreta.

É nessa segunda direção da incidência da psicanálise no campo da educação que tenho precisamente desenvolvido meus trabalhos nos últimos anos. Em *Infância e ilusão (psico)pedagógica* (1999) apresentei a tese que afirma não ser mais que uma ilusão a nossa crença corriqueira na naturalidade da criança e, portanto, também a crença na possibilidade de irmos a calibrar a intervenção educativa conforme uma racionalidade positiva ou simplesmente dita científica. Já, no recente *Figuras do infantil* (2010), ative-me a mostrar quais os efeitos na educação atual do império no imaginário social da crença numa criança natural, fora do tempo histórico e definida por necessidades educativas as mais variadas a serem satisfeitas segundo parâmetros conhecidos de antemão, batizada por mim de *A Criança*. Esse personagem imaginário, passível de se apresentar ora na figura da “criança-extraterrestre”, ora naquela outra da “criança-selvagem”, toma conta da cena educativa nos dias de hoje, assim como antanho as figuras da criança angelical e da domesticável. *A Criança* obnubila então os espíritos adultos e faz errar a educação na preparação das crianças para o *desejo* – missão histórica de toda educação, no entender de Sigmund Freud – dando lugar àquilo que chamei de *infanticídio simbólico*.

Mas o esclarecimento da psicanálise a propósito da finalidade necessária da educação, que não poucas teorizações pedagógicas viriam de tempos em tempos a mascarar, acaba apontando para a questão de como é que os adultos educam as crianças ou, em outras palavras, em nome do quê endereçamos a palavra a esses seres que chegam ao mundo um tempo depois que nós. O adulto, quando acredita estar educando a criança na sua frente, fala de fato com aquela outra de estofo imaginário.

Neste ponto, reencontramos a terceira incidência da psicanálise na educação. Freud declara, no final de sua obra, num texto conhecido como *Lição XXXIV* (1932) que, para a educação reencontrar a sua verdadeira missão, seria desejável que os adultos – educadores ou não de profissão – se submetessem em algum momento de suas vidas à psicanálise. O tratamento psicanalítico faz as vezes de

uma pós-educação, de uma educação segunda, no sentido de que possibilitaria ao adulto o “entendimento” inconsciente de que antes de desperdiçar trabalho psíquico para defender-se do *desejo*, para o qual a primeira educação – aquela na infância – o teria mal preparado, mais valeria não renunciar a ele. Em suma, um adulto reconciliado com o desejo estaria em melhores condições de educar, isto é, de preparar as crianças para se depararem por sua vez com o desejo, marca diferencial da nossa humanidade.

Nenhuma das três vias de ação da psicanálise na educação, apontadas oportunamente por Freud, refere-se à formação de professores e/ou educadores, objeto de nossa preocupação nesta oportunidade. No entanto, aqui, mais uma vez, as aparências enganam, embora seja certo que a psicanálise, sendo incapaz de embasar pedagogia alguma, tampouco formula uma formação profissional no campo da educação.

Tanto a segunda quanto a terceira via dizem respeito, de forma direta, à “formação” dos adultos implicados na educação e, em particular, àquela dita profissional. Já a clínica psicanalítica com as crianças teria de forma indireta uma relação com a questão da formação. A psicanálise – afirmava Freud (1923) – é tríplice. Ela é uma terapêutica do sofrimento psíquico – de adultos e de crianças –, um método de investigação, bem como também uma teoria, chamada de *metapsicologia*. Mas o importante é que essas três dimensões são indissociáveis umas das outras, ao ponto tal que, se separadas, a psicanálise deixa de ser aquilo que é⁵. Nesse sentido, nenhuma das incidências da psicanálise na educação das crianças tampouco é independente das outras duas. Em cada uma delas, a psicanálise, na sua integralidade, estaria contida. As formas de se entender o sofrimento na infância, bem como a direção da intervenção clínica são indissociáveis entre si,

5. Se assim não fosse, então, a psicanálise poderia ser reduzida a uma psicologia. Há teorizações psicológicas que não se traduzem necessariamente numa clínica, há terapêuticas sem teorização alguma, há teorizações psicológicas sem investigação, investigações esparsas que nunca ganham densidade teórica, assim como há investigações clinicamente inócuas e, finalmente, terapêuticas reduzidas a sua própria mecânica administração.

ao tempo que guardam relação estreita com a psicanálise de adultos – sejam ou não educadores profissionais – e com a elucidação psicanalítica da educação – da sua missão e dos princípios de seu poder.

A esperança de Freud na análise dos educadores e pedagogos como contribuição para a educação retomar a sua verdadeira missão da qual teria tendência a se esquivar – a preparação das crianças para o desejo – aponta diretamente para a questão da formação profissional. Mas o imediatismo da relação de implicação, aqui, pouco ajuda no assunto, pois também e imediatamente uma objeção toma forma no horizonte. Ela não é, porém, aquela à qual estamos infelizmente acostumados: falta de recursos financeiros, humanos ou de organização, como quando se trata, por exemplo, dos conhecidos estágios curriculares em pedagogia. A questão é que toda análise pessoal é isso mesmo: “pessoal”, relevando, então, um engajamento em nome próprio que deve precisamente dizer a que veio – isto é, se o mesmíssimo engajamento veio de fato – desde o início, ou seja, a decisão de se começar uma análise. Em suma, ninguém pode ser obrigado por decreto a iniciar uma análise. Mais ainda, esta será sempre de caráter “pessoal”, pois para além do fato de o candidato a pedagogo iniciar uma análise por uma razão anedótica, qual seja “a escolha do método de alfabetização não deixa de me preocupar”, a questão reside no “não... me”, ou seja, no fato de que o sujeito se diz preocupado por uma preocupação. Nesse sentido, é descabido prever no início os efeitos da cura analítica.

Toda psicanálise marca diferentemente a vida da pessoa que a tenha levado adiante com certo sucesso. Supõe-se que entre o seu início e a sua conclusão passou a suportar a si mesma de forma diferente e, portanto, a estar melhor consigo mesma. Se assim for, é de se esperar que seu engajamento na vida cotidiana junto aos outros e, em particular, junto às crianças, seja mais aberto à novidade, à surpresa, à diferença, isto é, mais aberto ao desejo do que no tempo anterior, quando concentrava todo o trabalho psíquico na repetição do mesmo gozo. Assim sendo, ter obtido certo sucesso numa análise sempre pessoal pode acabar dando bons frutos profissionais e, em particular, quando da educação como profissão se trata. Porém, uma das variáveis em pauta é que a análise não

é uma obrigação administrativa e generalizada e, portanto, a indicação freudiana não pode dar lugar a nenhuma estratégia institucionalizada de formação profissional no campo da pedagogia.

No entanto, quando Freud aponta para a psicanálise do pedagogo como possibilidade de uma educação não vir a perder seu rumo, ele está, de fato, assinalando o verdadeiro cerne do problema. Aquilo que a análise dos adultos revela é que são os próprios adultos que dão corpo, nos detalhes da vida cotidiana, a essa criança imaginária que vela a relação com *o real da criança* ou, em termos freudianos, com o *infantil*. Em suma, é nesse nível que algo deve mudar.

Quando o adulto educa, ou seja, quando endereça a palavra a uma criança, bem pode, embora aparentemente, não estar falando de fato com ela. Pode estar só falando com aquela imaginária que habita tanto a sua neurose quanto aquela do ideário pedagógico hegemônico. Isso pode surpreender, mas é bem visível ou, talvez, devêssemos dizer audível, quando o adulto passa o tempo todo “falando da” criança, dessa outra genérica que hoje em dia tomou a forma de *A Criança*, mas não se engaja como sujeito na sua palavra junto àquela que tem na sua frente. No que tange a isso, que retorna do recalcado na educação, pela boca desta última, o adulto é surdo.

Quando é que o adulto “fala com” uma criança? Quando acolhe a diferença que há entre ele e a criança. Mas de qual se trata? Daquela diferença entre os estágios de desenvolvimento em que cada um se encontra? Se assim fosse, então, o adulto só teria que levar em conta os padrões de desenvolvimento descritos nos livros e manuais. Mas, não se trata disso. Trata-se da diferença entre as posições no discurso de um e de outro, impossível de ser formatada. Assim sendo, falar com uma criança entranha acolher essa diferença discursiva sempre irreduzível e, portanto, aceitar inconscientemente o fato de que a criança à qual falamos nunca está aí, onde pensamos ela estar. Trata-se, então, na educação, como desenvolvi em *Figuras do infantil* (2010), de desdobrar a diferença real que retorna sempre com relação à criança ou, em outras palavras, a falta de proporção entre o adulto e criança. Educar entranha por parte do adulto a metáfora, a simbolização dessa diferença real – desse *real* – que retorna sempre ao mesmo lugar.

Dessa forma, a questão que acaba se colocando é aquela de se operar na formação profissional sobre a criança imaginária, interrogando o ideal em causa na educação em vez de perseguir cegamente um ideal educativo posto *a priori* ao serviço do mascaramento do desejo, do *real* da criança – do *infantil*. Se assim for possível, supõe-se que o adulto será menos surdo na hora de falar com uma criança qualquer.

A prestância da criança imaginária e dos ideais educativos está em íntima relação com a economia psíquica adulta. Mas que assim o seja, isso resulta do cruzamento de dois eixos. Por um lado, o universal e, por outro, o singular. Ou seja, o imaginário social, bem como a posição do adulto com relação ao desejo e, portanto, a forma singular de se posicionar inconscientemente no interior da subjetividade de época. Por essa razão as coisas não são mecânicas. Para além dos contornos de uma época alguém bem pode se endereçar genuinamente a uma criança, isto é, dar testemunho do desejo que o anima, assim como, ao contrário, também alguém bem pode predicar todo tipo de discurso alternativo à moral da época e, no entanto, acabar endereçando à criança uma palavra natimorta. Seria mais ou menos o que, na pedagogia, costuma-se chamar de contradição entre a teoria e a prática.

Dessa forma, a psicanálise descortina uma problemática para a qual não pode propor nenhum procedimento positivo de se contornar. Por isso, logo no início afirmei serem desmesuradas as expectativas depositadas nos estudos em psicanálise e educação. Eles descortinam a questão, mas a eles não é possível propor alternativas pedagógicas conforme todo mundo espera, ou seja, aquelas do tipo: troque-se este objetivo, aquela atividade, esse exercício, e assim por diante.

No Brasil, a formação profissional de professores é um tema recorrente, ao ponto tal que hoje é o grande tema na agenda político-pedagógica. Alguns dirão que não é para menos em se considerando o desempenho do sistema escolar. Se as crianças não aprendem direito deve ser porque não lhes ensinam direito. Em

princípio trata-se de uma grande e simples verdade que não impede, entretanto, que uma criança seja capaz de aprender direito coisas mal ou não ensinadas e, assim, acabar dando a volta por cima. Mas isso é contingente e, portanto, não exime país nenhum de ter uma política de Estado de formação de professores.

Porém, a forma como a problemática vem sendo colocada é sintomática ao ponto que o *status quo* escolar resta infelizmente de fato imutável, ou seja, os resultados são pífios, para além – é claro – do aumento na taxa de emissão de diplomas os mais variados. Situação semelhante – por sinal – à dita diminuição da pobreza. Muita gente estaria, nestes tempos que correm, mudando de classe social, pois passa a adquirir bens que antes não podia. Mas o perfil brasileiro de distribuição da renda continua praticamente inalterado e, portanto, a dita qualidade de vida é a mesma de sempre. Dito isto, não devemos concluir que é melhor não distribuímos nada, conforme a famosa arenga sobre a necessidade de primeiro fazer o bolo para só depois distribuí-lo. Devemos, sim, reinstalar de outra forma o debate e nesse ponto estou pessoalmente persuadido do valor das análises comparativas. Não se trata de copiar, no entanto, o que se faz alhures e muito menos replicar o consumo de outros países como é corriqueiramente almejado⁶, mas de compreender a funcionalidade sistêmica das ações que fazem possível equacionar questões básicas da vida na *polis*, quando no Brasil nós estamos ainda à espera.

Como desenvolvi em *Figuras do infantil* (2010), a instalação e consolidação da escola moderna é consubstancial à vida das democracias que souberam fabricar um estado de bem-estar efetivamente norteado pela justiça social, sendo esse um lance de estofo eminentemente político, no sentido do caráter fundador das ações levadas a cabo no seio da *polis*. Não se trata de que a escolarização em si mesma produza efeitos isolados considerados como marca-

6. As conversas no Brasil entre as pessoas que viajam ao exterior não poucas vezes giram em torno da facilidade ou praticidade em se fazer compras ou, caso o viajante tenha se adentrado mais na vida cotidiana dos países visitados, versam sobre o custo financeiro de se ter empregada doméstica.

dores de desenvolvimento social⁷. Trata-se de que, se a *ideia de escola* acabou vingando num dado país, o é pelo fato de sua fundação fazer parte do processo mesmo de fundação de uma nação para todos. Imposta essa ideia aos espíritos, eis as escolas concretas. Portanto, não há com o que se surpreender que a um país como o nosso, no qual a distribuição da riqueza é impermeável às mudanças, lhe corresponder funcionalmente um sistema escolar “a duas velocidades”, ou seja, de fato a um não sistema de educação nacional. Neste caso, o país não chega a ter um sistema de educação nacional, embora possa vir a ter um agrupamento de escolas diferentes, ora para ricos, ora para pobres, todas sempre sujeitas às facetas da lógica mercantil, que coloca em xeque os princípios mesmos da *relação com o saber*⁸.

A formação de professores é uma das variáveis da equação escolar. Nem mais, nem menos importante que as outras, também elas pedagógicas, todas devendo funcionar em uníssono para produzir o efeito desejado. Este é, infelizmente, um dos pontos particularmente negligenciados no Brasil. Lembremos, por exemplo, que uma boa parte do debate escolar atual gira em torno da descoberta do dito *fator de impacto* do professor e, portanto, de como ensiná-lo a outros para que, assim, estes venham a ganhar desempenho pedagógico semelhante⁹. Se a escola tiver biblioteca, luz, banheiro, bem como professores bem pagos todos os santos dias a contar do primeiro, pouco importaria. Ou se algum deles chegar a importar em algum momento, os outros passam, na maioria das vezes, ao segundo plano.

Por outro lado, negligencia-se também que o dito “pedagógico” não fabrica, por si só, realidades políticas. Por exemplo, pensa-se que a “cidadania” ou o caráter cidadão do comportamento de um adulto aprende-se na escola. Em certo sentido sim, mas num outro, não é bem assim. Não há dúvidas de que na

7. Como quando é afirmado, por exemplo, que ao maior grau de escolaridade corresponderia uma natalidade planejada.

8. Ver “Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão” (Lajonquière, 2011).

9. Pesquisas elencadas por Scartezini & Viana, 2010.

escola construímos certa disciplina de pensamento, funcional à vida na *polis*, mas pretender que as crianças aprendam a exercer uma “cidadania crítica” para que, assim, quando adultas, o país seja politicamente outro, “com mais justiça e progresso social”, ao tempo que elas mesmas ficam sabendo pelo telejornal que a merenda escolar – de qualidade duvidosa – é sistematicamente sobrefaturada sem maiores consequências para os malfeitores, constitui de fato um ponto cego na pedagogia e na vida nacional.

Pretender que as crianças carreguem nas costas a política é um despropósito. Os adultos não fazem a sua parte, à espera que as crianças aprendam “reflexivamente” na escola a fazer no dia de amanhã aquilo que nós não ensinamos em ato. As crianças, entretanto, só poderão estar à altura das circunstâncias no dia de amanhã se, hoje os adultos déssemos precisamente o testemunho de nossa implicação na vida da *polis*. Os termos “A Criança” e “A Educação”, dominantes no imaginário social, viram álibis e fumaças políticos. Lembremos que foi o “governo Collor” que emplacou a ideia do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como do “Gabinete Mirim”, ao tempo que mantinha o *status quo* escolar e aperfeiçoava o sistema de tráfico de influência que gangrena a política e a nação. No entanto, por essas coisas que a vida tem, os adultos levaram o presidente ao *impeachment*. Mas como uma andorinha não faz verão, arrastamo-nos no vício de deixar para as crianças resolverem a questão da merenda escolar do amanhã.

Embora tudo releve da política, inclusive a educação, há de fato uma disjunção entre a primeira e a segunda. Este ponto, que creio ser central nos estudos em psicanálise e educação, não deve surpreender o leitor, pois já foi apontado à sua maneira por uma filósofa que pouco tinha a ver com a psicanálise – Hannah Arendt – na sua conferência sempre citada nos meios pedagógicos “A crise na educação”. Enquanto a política é um *affaire* de adultos implicados na vida na *polis*, a educação entranha a filiação das crianças com vistas a que, no dia de amanhã, já grandes, elas garantam o relevo dos adultos de antanho na tarefa de manter viva a *polis*. Nesse sentido, na política dos adultos deve haver um lugar para as crianças e sua educação, caso contrário

a transmissão entre gerações acaba entrando em pane, bem como a vida na *polis* ressent-se.

É por essa razão que certas elites, profundamente reacionárias quando assumem o governo da *polis*, visam deliberadamente à sua elitização descarada e, portanto, socavam os sistemas nacionais de educação escolar – quando estes existem – e, assim, curto-circuitam a mesmíssima vida na *polis* que perde toda referência ao interrogante político por excelência: como viver todos juntos sem nos canibalizar uns aos outros? Vejamos uns (maus) exemplos alheios.

Não podemos afirmar que os franceses não tenham uma escola que funcione. Embora possam ser lembradas as críticas da sociologia da reprodução e mais algumas outras, bem como esbravejarmos que “a escola deles também está em crise como a nossa”¹⁰ e, ainda por cima, ela não é mais a mesma de antes. É fato que logo que tomamos um transporte público na França comprovamos que uma boa parte dos viajantes lê¹¹. Se não for o bastante, pode-se prestar também atenção ao nível de fala articulada de não poucos “populares” entrevistados na rua por telejornalistas a propósito do desemprego ou de eles não terem domicílio fixo. Alguém dirá que a crise francesa é tão grande que não poupa ninguém, atingindo até a classe média escolarizada, o que é, de fato, verdade. Mas o que dizer de que a média da taxa de desemprego, no Brasil e na França, no decorrer destes últimos anos, são relativamente próximas? Ou seja, em matéria da tal crise social não há tanta diferença assim. Finalmente, é bom lembrar, para evitarmos pensar que quem se escolariza integra uma classe social equivalente à classe média brasileira cujos filhos não trabalham até obter o diploma, que 60% dos estudantes universitários – to-

10. Dependendo do que entendemos por crise, podemos muito bem afirmar que a crise é essencial à vida na *polis* e, portanto, também à escola, mas no nosso meio a palavra virou chavão.

11. Pessoalmente posso fazer esta comparação, pois pelo fato de não dispor de automóvel utilizo ônibus e metrô na cidade de São Paulo. Só é possível ver gente que lê nas linhas que conduzem à Universidade de São Paulo, USP. Essa leitura restringe-se na maioria das vezes ao material de aulas, portanto poder-se-ia concluir que a leitura não reveste nenhum valor de acompanhamento.

dos eles de universidades públicas – têm um emprego. É claro, posso estar recensando dados anedóticos, em se considerando a profusão de estatísticas, mais ou menos oficiais, sobre capacidades e competências de todo tipo, mas é fato de que a francesa é uma sociedade altamente escolarizada e leitora¹². Foi precisamente esse mesmo sistema de educação nacional que o governo de Sarkozy na França, expressamente declarado de direita, colocou em xeque – como nunca antes governo algum o fez – ao tempo que adotava uma política econômica recessiva e concentradora de renda. O mais interessante foi que, enquanto suprimia milhares de postos de professores e fechava escolas, recentrava o debate escolar exclusivamente em torno da questão da formação de professores e esta, por sua vez, era reduzida à capacidade técnica didática, metatransmitindo assim à população que, se as crianças aprendiam menos que antes, isso obedecia ao fato de os professores não saberem ensinar às crianças diferentes de hoje. Outro exemplo nessa mesma triste direção foi dado pela Argentina durante o governo Menem. Nos anos 1990, enquanto o país sofria um processo de desindustrialização gigantesco, o sistema escolar foi sucateado ao som da cantiga ensurdecidora da renovação na formação de professores, conforme os novos desafios da sociedade do conhecimento e demais conhecidos chavões, feitos parâmetros curriculares nacionais de científica estirpe. Evidentemente, todos os governos argentinos que se sucederam inverteram a lógica dessa (anti)política educativa com maior ou menor sucesso, dependendo do surrealismo das circunstâncias econômicas. Já no que tange às diretrizes da época de Sarkozy, cujo ministro da Educação gostava de dizer que dirigir uma escola era o mesmo que dirigir uma empresa, foram rapidamente anuladas pelo atual governo socialista para, assim, lançar a política de “refundação da escola da República”. Mas, infelizmente, como em matéria de educação é

12. Todos os anos, no mês de setembro, tem lugar a *rentrée littéraire* no contexto de retomada generalizada das atividades editoriais corriqueiras após as férias estivais. Em 2012, foi noticiado pela imprensa francesa que a quantidade de lançamentos literários na *rentrée* daquele ano girou em torno de 640 novos romances.

mais fácil destruir que refundar, o processo para se remontar a pente de-
verá ser longo.

Dessa forma, impõe-se uma única conclusão de dupla face: quando se pre-
tende tornar uma sociedade mais injusta do que era antes, ataca-se a escola que
já havia, bem como, em particular, instala-se, hoje em dia, a desconfiança na pa-
lavra de professores considerados faltos de modernidade profissional. Por sinal,
tal como o Brasil instalou a desconfiança na capacidade de as crianças aprende-
rem, com vistas a justificar a inexistência no país de um sistema de educação na-
cional¹³. Quando se pretende que a sociedade seja hoje – e não no dia de amanhã
– mais justa que ontem, então, dentre outras coisas, instala-se um sistema de
educação nacional, mostrando assim às crianças que todos os pais têm de fato na
polis o mesmo direito/dever cidadão de escolarizar a sua progênie para que esta
o dia de amanhã possa tomar o relevo.

Toda a formação de professores releva sempre da mesma questão em pau-
ta desde que o homem é homem e, portanto, desde que a uma geração lhe siga
outra objeto de educação: todo professor entranha o endereçamento da *palavra*
de um *mestre* a um *discípulo* nos assuntos objeto de profissão. A natureza em certo
sentido simplória da questão em pauta não significa que tanto a educação quanto
a formação profissional possam ser objeto de controle e previsão como corri-
queiramente almejado. Justamente, a psicanálise restitui a fragilidade no seio de
toda experiência formativa e educativa, e, assim, o caráter indeterminado das
mesmas para além de toda certeza pedagógica.

13. Essa desconfiança na capacidade deu lugar ao conhecido e amplamente denunciado processo
de psicopatologização da educação escolar brasileira, já quase centenário. Nos últimos tempos, essa
desconfiança parece ter se deslocado da *capacidade no aprender à vontade de aprender* conteúdos escola-
res para, assim, justificar a elevação à categoria de novidade motivacional o *hip-hop*.

Nesse sentido, a formação de professores é um processo aberto de passagem de uma posição a outra no campo da palavra e da linguagem, um giro trans/formador de *discípulo* a *mestre* de um discurso qualquer. Todo professor deve professar – confessar, ensinar, preconizar, apregoar, propagar, fazer votos, prometer, ter afeição, amizade, conforme reza o *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1986, p. 1397) – e, para tanto, deve-se lançar à *fala*, à *enunciação*, à *palavra*. Em suma, um professor tanto enuncia sentenças quanto professa verdades que ele fez também suas¹⁴ quando da sua formação.

Por outro lado, quando um professor professa, seus alunos de plantão devem ficar calados, mesmo que o gabarito pedagógico pressuponha que eles possam fazer perguntas e manifestar dúvidas. Obviamente, os alunos podem falar todos ao mesmo tempo e, mais ainda, ao mesmo tempo em que o pretendido professor tenta professar. Mas, nesse caso, não há já mais professar algum, há simplesmente confusão mais parecida com uma reunião de condomínio. Pois, no professar, alguém fala, enquanto outros prestam atenção emprestando seus ouvidos. O primeiro é mestre falante, os segundos são discípulos mudos. O mestre é sujeito de um discurso, enquanto todo discípulo é aquele que, num primeiro momento, é, em certo sentido, *infans* – privado de palavra nos assuntos professados pelo mestre de plantão.

A formação de professores é, ou deveria ser, uma formação de mestres. O debate em torno de suas condições de possibilidade deveria sempre considerar que é disso que se trata, isto é, das condições de discípulos, em princípio *infans*, virarem mestres *de e em* algo discursivo – as matemáticas, a mitologia, a gramática portuguesa etc. – para jovens orelhas alheias¹⁵. No entanto, para a infelicidade da nação, disso tampouco nada se quer saber nos dias de hoje.

14. Pois antes essas verdades eram daqueles que já as professavam.

15. Processo até certo ponto isomórfico à aquisição da fala por um bebê, conforme desenvolvemos no texto “A mestria da palavra e a formação de professores”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set./dez. 2011.

Talvez, parte do esquecimento de que se trata de uma profissão de *mestria* obedeça ao fato de que a nossa própria língua nacional mantém em uso, no corriqueiro dia a dia, o termo *mestre* para aquele que dirige cerimônias, aquele que dirige operários da construção (mestre de obras) e para aquele que obtém um *mestrado* como dignidade universitária. De fato, no Brasil, criança ou jovem nenhum chama ainda de mestre ao professor de escola.

Entretanto, o francês e o espanhol mantêm em uso os termos *maître* – e o feminino *maîtresse* – bem como *maestro* – e o feminino *maestra* – quando se trata de todo e qualquer professor do primário. Mais ainda, não sem algumas curiosidades. Por exemplo, na língua francesa, *maîtresse* também significa amante, bem como mulher que exerce influência sobre um homem. Em espanhol, ao menos na Argentina, uma *maestra* é também chamada pelas crianças de *señorita*¹⁶, que, no imaginário infantil, é uma mulher que ainda não é casada, isto é, que não participaria, como se dizia muito antigamente, do comércio sexual e, portanto, que se manteria fora do alcance da castração e do desejo, uma *señorita* tomada, então, só no registro do amor impoluto.

Temos, assim, que uma língua esquece o que as outras duas lembram, embora também não querendo saber às claras. Porém, há ainda outro detalhe. A língua portuguesa – ao menos a falada no Brasil – esquece *mestre* no intuito de impor *professor*, mas vê-se às voltas com o retorno do recalcado – disso do que não se quer saber – pela boca das crianças quando falam *tia*. É compreensível que a esquerda pedagógica tenha se revelado contra o uso do termo *tia*, mas temos de convir que não foi nem um general nem um mercador de merendas que o inventou. De qual *tia* se trata? Essa *tia* está no lugar de uma mãe que não é mãe e, portanto, que não estaria marcada pela proibição do incesto.

Então de que se trata? O saber das línguas que retorna pela boca das crianças indica que toda *mestria* entranha o *recalque* do sexual, isto é, do *desejo*. É do

16. Hoje em dia as crianças tendem a chamar a *señorita* por, simplesmente, *seño*. O que não é sempre aceito por todas as professoras de escola primária. Os alunos do nível secundário usam os termos professor, professora ou senhor, senhora.

desejo e, portanto, da castração embutida na própria mestria que nada se quer saber, de forma particular na formação de professores.

O exercício da mestria entranha – paradoxalmente – o reconhecimento do desejo em causa no ato. Disse *paradoxalmente*, pois há uma tendência em se considerar que é mestre, ao contrário, aquele situado fora do alcance da castração. Porém, devemos distinguir o mestre dos *impostores* da mestria revestidos com todo tipo de ouropéis autoritários. Há *discurso do mestre*¹⁷, mas não propriamente o *mestre do discurso*. O exercício da mestria implica o reconhecimento da sujeição à palavra de um discurso e, portanto, todo mestre é paradoxalmente aquele que dá testemunho da mesmíssima castração que o anima na profissão da mestria.

A *mestria* e a *castração* compõem uma fita de Moebius. Com a *paternidade* acontece outro tanto. Corriqueiramente pensa-se que a paternidade dá lugar a uma linhagem “para frente”: alguém se diz pai perante uma criança, seu filho. Mas a paternidade se reflete no retrovisor. Alguém pode bancar o pai perante o filho sempre e quando se reconheça filho de outro. O homem, embora sempre seja filho de alguém, só terá um pai na medida em que o tenha assim reconhecido simbolicamente, que tenha feito sua a palavra dele e, portanto, tenha aceitado ser seu filho¹⁸. Não há paternidade sem filiação e vice-versa e, portanto, sem a castração que impossibilita que os lugares não sejam sempre relativos e vazios. É-se pai à medida que se é também filho. Não só no sentido que o hoje pai fora antes filho-criança e, embora crescido, continua civilmente sendo filho de alguém. Trata-se de que, no momento em que se reconhece filho, pode bancar o pai e, em suma, não há paternidade sem castração.

Se não há nem mestria nem paternidade sem castração, então ambas só são possíveis no interior de uma filiação. Um pai só pode endereçar a sua palavra na sua condição de filho. A palavra endereçada ao pequeno testemunha

17. Alusão aos quatro discursos lacanianos: do mestre ou discurso do amo, da histórica, do analista e discurso universitário.

18. Não são todos os pais que, em certas circunstâncias, endereçam-se a seu filho lembrando a oportunidade da palavra do avô.

a castração que anima a enunciação, isto é, o fato de que o pai em questão se reconhece filho de outro que, por sua vez, o era de outro e assim por diante. Então, todo pai fala do lugar da castração do predecessor e, portanto, da *dívida simbólica* transmitida de geração em geração¹⁹. Da mesma forma, o mestre só pode endereçar a sua palavra à condição de *perlaborar*²⁰ o fato de ser discípulo de outro, isto é, de ter sido *infans* com relação à palavra do mestre. Portanto, a palavra do mestre e a do professor só advém no interior de uma tradição filial à qual se deve aceder pagando o preço da castração e do reconhecimento do desejo.

Na formação de formadores não há como driblar o fato de que o candidato deve, primeiro, emprestar suas orelhas à invocação de uma *palavra professoral*, para, após, tomá-la por assalto para vir a se lançar, por sua vez, à aventura da e(a)nunciação²¹. Em suma, a formação impõe um custo psíquico ou uma implicação, mas subjetiva do candidato, além – é claro – do esforço e do tempo dedicados ao estudo da matéria.

Sigmund Freud, em 1914, ao proferir um discurso de saudação pelo jubileu do 50º aniversário do liceu que frequentou, quando jovem, em Viena, afirmou:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: 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 se detiveram a meio

19. Ver *Infância e ilusão (psico)pedagógica* (Lajonquière, 1999).

20. Termo freudiano que indica o estofo do trabalho psíquico inerente à elaboração.

21. Grafia condensada de *enunciar* e *anunciar*, que faz alusão ao professar.

caminho dessa estrada e para uns poucos – por que não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados (Freud, 1914, p. 286).

O título com o qual essa alocução foi incluída nas *Obras psicológicas completas*, em língua portuguesa, editadas no Rio de Janeiro, é sumamente ilustrativo: *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. Em outras palavras, Freud elucida aquilo que se processa nas *cabecinhas* de jovens de liceu quando (em)prestam atenção a velhos implicados no professor. Há *algo* na personalidade do *velho* que professa, que influencia, toca os *jovens* candidatos a e(a)nunciar, por sua vez, as verdades de uma ciência. Isso em pauta, que faz as vezes de embreagem da mudança de posição existencial de *discípulo* a *mestre* no interior do campo da palavra e da linguagem, não é relativo à clareza e à distinção, próprias das ciências, ou ao modo como elas são ensinadas. Isso está precisamente ligado às curiosas e *pequenas fraquezas* da personalidade daqueles dedicados ao exercício de uma *mestria enunciativa*. A mestria enunciativa deve ser pensada em outro registro, diferente daquele do imaginário controle autoral do discurso, pois, caso contrário, não haveria pequenas fraquezas na personalidade do mestre.

Para poder professar o *saber* inconsciente de uma língua epistêmica qualquer – as matemáticas, o português, a história etc. –, o candidato deve, pri-

meiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala no interior de uma tradição filial. A conquista desse lugar entranha o custo psíquico de ter que se deparar com a palavra do mestre, com a mestria em si da palavra mesma. Essa conquista é formativa ou, se preferirmos, ela é o nó da mesmíssima profissionalização.

Em suma, não há fala professoral passível de impactar orelhas alheias sem tradição filial de mestres e vice-versa. Então, a questão que se coloca é: Até que ponto o Estado e os governos dão ou não sustentação à institucionalização de uma filiação professoral? Nenhum decreto ou iniciativa governamental pode poupar os candidatos de terem que conquistar psiquicamente os seus devidos lugares. Essa é uma prova que se coloca no singular para cada um dos candidatos que assim devem dizer a que vieram. Por outro lado, seria tanto descabido quanto contraproducente que o Estado tentasse agir no sentido de poupá-los de dar provas do engajamento. Mas o Estado e os governos podem e devem criar condições políticas para que uma tradição filial e professoral possa advir no país. Aqui novamente a história assinala o caminho: ela só vinga no terreno aberto pela instalação de uma carreira de Estado. Quando ela existe e a tradição professoral então se instala, a palavra do mestre não só impacta as jovens orelhas senão que mantém esse poder para além de certas contingências funestas mais ou menos transitórias na história. Mas a tradição filial, em cujo seio pode emergir uma palavra com poder de impactar, não é imutável e, portanto, bem pode acabar se desmanchando se o Estado insiste em descuidá-la ou simplesmente em atacar os fundamentos de seu poder.

Nesse contexto, então, é possível inferirmos que a insistência atual em se formar professores no Brasil desconsidera este dado essencial. Não há formação profissional sem instalação de uma carreira e, portanto, sem a outorga no imaginário social de um lugar de fala para os professores perante jovens orelhas. As iniciativas governamentais insistem cegamente na fabricação de uma competência técnica como se esta fosse o efeito do manejo reflexivo de recursos didáticos mais ou menos sofisticados. E, mais ainda, como se já não fosse despropósito o bastante, o fazem no intuito explícito de impor a partir da invocação de novidades pedagógicas um *modus operandi* escolar considerado científico.

Tendo como pano de fundo essa voragem de novidades pedagógicas, então, não há razão para se surpreender com o fato de que os estudos em psicanálise e educação usufruam de um exagerado reconhecimento. Parece que deles se esperam novidades salvadoras que eles não podem dar. Podemos dar todas as voltas que quisermos, mas como Maud Mannoni assinalou, em *Educação impossível* (1973), a psicanálise acaba descortinando questões educacionais cujo equacionamento releva da política. Que assim seja não é nenhuma condenação; muito pelo contrário. Isso significa que no horizonte da *polis* uma indeterminação delinea-se deixando lugar para uma alteração *ex-nihilo* dos modos humanos de vida.

É nesse ponto vazio que se aninha a possibilidade de um futuro que não seja a repetição da *mesmice* presente. Mas, para que uma novidade simbólica advenha, ela deve ser produzida no mundo pelos homens e, para tanto, estes devem renunciar ao modo de vida político anterior, isto é, à forma histórica de gozo precedente. Eis precisamente aqui que, no Brasil, “o bicho pega”, como se costuma dizer. Mas, como também se diz, “a esperança é a última a morrer”.

- BATISTA, D. E. *O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1914). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. XIII.
- _____. Teoria da libido (1923). In: *Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. v. XV.
- _____. Mal-estar na civilização (1930). In: *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. v. XVIII.
- LAJONQUIÈRE, L. de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. A mestria da palavra e a formação de professores. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set./dez. 2011.
- _____. Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão. In: LIER-DEVITTO, F. & ARANTES, L. (Orgs.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2011. p. 189-200.
- MANNONI, M. *Education impossible*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- SCARTEZINI, R. A. & VIANA, T. de C. O efeito-professor e sua transmissibilidade. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. Anais eletrônicos. FEUSP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100058&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 23 nov. 2012.