

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Indisciplina na escola : alternativas teóricas e práticas / organização Julio Groppa Aquino. — São Paulo : Summus, 1996.
— (Na escola).

Bibliografia.
ISBN 85-323-0583-0

1. Disciplina escolar 2. Educação - Brasil 3. Escolas I.
Aquino, Julio Groppa. II. Título. III. Série.

96-2685

CDD-371.58

Índices para catálogo sistemático:

1. Escolas : Problemas de disciplina : Educação 371.58
2. Indisciplina : Escolas : Educação 371.58

INDISCIPLINA

NA ESCOLA

Alternativas Teóricas e Práticas



RHAIP
MOTO



Julio Groppa Aquino
Organizador

A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise

Leandro de Lajonquière*

É provável que, no futuro, as últimas décadas deste século fiquem gravadas na memória pedagógica como a época dos "problemas de aprendizagem". Consultando rapidamente os lançamentos editoriais, checando os títulos das comunicações em congressos, ou apenas dialogando com os educadores decididos a "fazer psicopedagogia", chega-se à conclusão de que os ditos problemas ou distúrbios obcecaram de fato (e com razão a julgar pelas estatísticas veiculadas) os espíritos pedagógicos. No que diz respeito às causas alegadas, pode-se concluir que há, em última instância, um certo consenso. Como sabemos, a insuficiência do método de ensino utilizado, bem como o estado imaturo das capacidades psicológicas das crianças, alternam-se em ocupar o banco dos réus.

Entretanto, se tomamos uma certa distância da história oficial que o discurso pedagógico hegemônico parece estar escrevendo, e nos detemos, pelo contrário, nas conversas com nossos colegas, é possível concluir que o mal da educação atual não seria apenas um, mas dois, pois haveria de se acrescentar a chamada *indisciplina escolar*. Sob essa rubrica em particular lista-se, como acontece também em se tratando dos problemas de aprendizagem, uma série de produtos bastante díspares. Assim, temos que a indisciplina escolar se expande num intervalo de variabilidade que bem pode ir do não querer emprestar a borracha ao colega até o extremo de falar quando não foi solicitado, passando, é claro, pela conhecida resistência a sentar-se "adequadamente" na carteira.

Para além das suas singularidades, esses acontecimentos cotidianos parecem constituir um conjunto na medida em que, por um lado, opõem-se àqueles considerados de natureza violenta, como, por exemplo, agredir fisicamente um colega ou furar os pneus do carro do professor, e,

* Psicólogo e bacharel em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor da Faculdade de Educação da USP e autor de *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens* (Vozes, 1993).

por outro, convergem em maior ou menor grau para o ponto de fuga que a imagem de um aluno ideal recorta no horizonte do imaginário escolar.

Pois bem, se continuamos mais um pouco o diálogo iniciado com esses colegas educadores, veremos logo que o limite entre os problemas de aprendizagem e os de indisciplina torna-se um tanto difuso — alguns comportamentos infantis ora são considerados sob uma rubrica ora sob a outra. Já quando perguntamos especificamente sobre as causas da indisciplina escolar, obtemos como resposta a enunciação da clássica série de fatores biológicos, familiares e sociais que, embora minutos antes tenham sido apresentados como responsáveis pelos problemas de aprendizagem, são também considerados, direta ou indiretamente, determinantes do grau de maturação das capacidades psicológicas do indivíduo. Por último, não é impossível escutar também que a indisciplina bem pode, por sua vez, ser causa dos problemas de aprendizagem.

Em suma, parece que não são poucos aqueles para os quais a indisciplina seria uma espécie de grande e último mal, e a qualidade das capacidades psicológicas da criança, a causa das causas.

Algum leitor pensará que essas argumentações são absurdas, decididamente pouco científicas, e, por último, que apenas constituem opiniões profissionais isoladas. Entretanto, afirmamos, modestamente, que esse leitor se engana em parte. Não há dúvida de que esses raciocínios são viciosos, porém isso não os impede de operar de fato no cotidiano escolar. Assim, nós os consideramos uma das tantas criações absurdas do “científico” discurso pedagógico hegemônico. Caso contrário, como se justificariam atitudes como, por exemplo, investir um certo tempo para que as crianças sentem em suas carteiras antes de tentar ensiná-lhes alguma coisa? Ou encaminhar ao psicopedagogo uma criança que, embora considerada inteligente, conversa na aula; temendo, portanto, que essa conduta seja o indício de algum problema de aprendizagem futuro? Ou então, realizar uma avaliação cognitiva e/ou aplicar uma série de provas projetivas com o intuito de descobrir por que uma criança teima em não querer participar de atividades grupais quando a professora assim a solicita, conforme o ditado de um método “democrático” de ensino?

Nesse contexto, cabe afirmar que, embora de uma forma não manifesta, há de fato no imaginário escolar um amálgama entre aprendizagem, disciplina e maturação psicológica. Mais ainda, lembrando a tese freudiana a propósito da eficácia do recalcado, talvez possamos dizer que essa trilogia produz efeitos no interior do campo pedagógico, na medida em que opera implicitamente.

Porém, resta-nos perguntar por que o discurso pedagógico hegemônico teima em apagar essa ligação estreita entre disciplina, aprendi-

zagem e psicologia infantil que, pelo contrário, deixa-se ouvir nas entrelinhas da conversa entre colegas? Será talvez porque nessa espécie de saber-não-sabido se encerra precisamente a verdade do próprio discurso pedagógico hegemônico? Se por acaso assim fosse, então pareceria que ele tem alguma responsabilidade na produção dos males que os educadores suportam em seu cotidiano.

Indisciplina, psicanálise e ética

Todo ato de “indisciplina escolar”, uma vez que é considerado justamente um epifenômeno de uma realidade psicológica individual, acaba motivando as interrogações seguintes:

1. deve-se encaminhar o aluno para uma avaliação clínica com vistas à descoberta das causas desse acontecimento?

2. deve-se “aplicar uma sanção” ou, simplesmente, “chamar a atenção”, na expectativa de contribuir para a correção do desenvolvimento das capacidades psicológicas?

Como sabemos, assistimos no dia-a-dia da escola um leque bastante amplo de respostas, também mais ou menos cruzadas entre si. Deixando de lado toda a discussão sobre o grau de pertinência de hipotéticas resoluções de episódios singulares, analisemos a lógica que anima essas interrogações, bem como a conseqüência embutida nessa forma hegemônica de se colocar o problema da dita indisciplina — *a crescente psicologização do cotidiano escolar*.

* * *

Quando, numa escola, encaminha-se um aluno para avaliação psicológica em razão de sua indisciplina,¹ espera-se de boa-fé que assim se possa obter alguma informação útil sobre as causas do episódio. Isso parece, em princípio, tão possível como pertinente. Entretanto, o conhecido desenrolar da história, ao qual esse gesto dá início, já deveria ser suficiente para que alguns profissionais tivessem começado a desconfiar de empresa semelhante. De fato, a informação recebida revela-se sempre insuficiente, pois vir a saber que há supostamente em causa uma falta de “maturação cognitiva”, ou um leque variado de situações mais ou menos “traumáticas”, não diz muito sobre o caráter singular do curioso acontecimento. A impossibilidade de não se obter o que se pretende e, ao contrário, apenas ganhar uma série de justificativas psicológicas que não explicam de fato o porquê de Pedro e não de Maria, não dependem da (im)potência profissional do “avaliador”. A nosso ver, o problema está na natureza do pedido, isto é, na pretensão de ob-

1. O mesmo raciocínio é válido em se tratando dos ditos problemas de aprendizagem.

ter *um saber sobre* a singularidade de um episódio subjetivo. Justamente, enquanto a psicologia se funda no desconhecimento dessa impossibilidade estrutural, a psicanálise dedica-se a assinalá-la.

Para a psicanálise, o sujeito está, por princípio, implicado em todo ato. Por sinal, como todo aquele que consulta desconhece essa implicação, visa-se no início criar as condições para que o sujeito se interroge sobre as causas daqueles episódios que tanto o incomodam. Assim, entregando-se à elaboração de uma teoria sobre seus sintomas, o sujeito reconstrói o processo de determinação singular dos acontecimentos “pessoais”. Entretanto, lembrando a diferença, cara à psicanálise, entre *saber sobre* e *saber do* inconsciente, cabe afirmar que a “recuperação” do saber-não-sabido que se supõe na origem não é um saber sobre o acontecimento, isto é, um conhecimento mais ou menos utilitário. O analisando ganha na análise um saber de natureza um tanto *sui generis*, pois sua elaboração narrativa do passado, longe de produzir um saber explicativo mais ou menos corriqueiro sobre o acontecido, apenas “recupera” o saber inerente à contingência singular do acontecimento.

Conforme a psicanálise, a capacidade de produzir efeitos subjetivos não deriva da possibilidade de utilização do saber em si, mas, ao contrário, do funcionamento do próprio processo de produção desse *saber sobre*. Por outro lado, considerando o caráter irredutivelmente contingencial de todo acontecimento, o saber produzido é inútil *per se*. Nesse sentido, podemos afirmar que o *saber sobre as causas*, enquanto está nas mãos do produtor, na modalidade *saber de*, guarda todo seu poder; entretanto, quando cai nas mãos de terceiros, revela-se sua ineficácia, derivada precisamente do singular caráter contingencial.

Dessa forma, a pretensão de alguns educadores, de vir a saber sobre a singularidade subjetiva do agir de um aluno, por um lado, está fadada ao fracasso uma vez que apenas ele mesmo poderia, chegado o caso, valer-se “utilmente” de “seu” saber a produzir, e, por outro, acaba contribuindo com a *psicologização do cotidiano escolar*. Isso é infelizmente assim, pois o fato de pensar que haveria uma essência psicológica da dita indisciplina escolar, bem como que seria possível usufruir institucionalmente de um saber a seu respeito, determina o aparecimento, de direito, de uma série de instâncias de avaliação preventiva, diagnóstico e/ou tratamento escolar ou paraescolar, nas quais hoje em dia cifra-se, paradoxalmente, o destino da empresa pedagógica.

Cabe assinalar também que é totalmente injustificado apelar, nesse sentido, à psicanálise como, aliás, hoje tem virado moda na (psico)pedagogia. A psicanálise não pode dar aquilo que a psicologia tenta, em vão, outorgar à educação. Por um lado, esbarra-se, como vimos, na natureza do saber e, por outro, na lógica própria de sua produção. Com efeito, enquanto o saber singular produzido pela e na psicanálise se dá sempre *a posteriori*, a pedagogia alicerça o cotidiano escolar a partir da

acumulação de um conjunto de saberes universais *a priori*.² Assim, os conhecimentos produzidos à luz da conexão psicanálise/educação se revelam inúteis no sentido da predição.

Entretanto, aquilo que pode ser feito no contexto dessa conexão é, precisamente, o assinalamento do caráter radicalmente impossível do pedido e, com isso, levar a pedagogia a se interrogar sobre o fato de reiterá-lo com insistência. Mais ainda, cabe dizer, fazendo uso de uma sabedoria foucaultiana, que a psicanálise também aponta o fato de ser justamente na história que se descobre o “*a priori* concreto”, em que todo acontecimento subjetivo toma, com “a abertura vazia de suas possibilidades, suas figuras necessárias” (Foucault, 1991, p.96).

Essa afirmação é válida tanto na dimensão da clínica *stricto sensu* quanto na análise do insistente pedido de *saberes a priori*, formulado pela pedagogia. Nesse sentido, assim como na análise o sujeito “recupera-se” (parcialmente) na história, a psicanálise pode, perante o pedido escolar, endereçar-nos ao passado educacional.

* * *

Quando, nas escolas de hoje, formula-se a pergunta sobre a pertinência de aplicar uma sanção, conforme o desenvolvimento suposto das capacidades psicológicas do “indisciplinado”, está se virando uma página um tanto curiosa na história da educação. Com efeito, até não muito tempo atrás, era bastante comum que os educadores aplicassem, sem muita dúvida, sanções pedagógicas como, por exemplo, escrever mil vezes “não devo conversar na aula” ou ficar em pé horas a fio na frente da classe. Vale também acrescentar que, até o século XVIII, era impossível que alguém acalentasse aquele tipo de dúvida. Além disso, a (hoje denominada) “indisciplina escolar” simplesmente motivava a administração, mais ou menos cerimoniosa, de castigos corporais. Assim, temos que do “sadismo pedagógico” (Manacorda, 1995) ou da “pedagogia humilhante” (Ariès, 1981) de outrora, passamos hoje ao reinado da interrogação acerca da pertinência psicológica de vir a aplicar algum tipo de sanção escolar. Por sinal, a Escola Nova fez dessa dúvida pedagógica justamente o eixo de sua reflexão.

Posto isso, não devemos nos apressar em tomar com orgulho o fato de vivermos outros tempos pedagógicos, pois o presente está longe de ser o humanista que se pensa por oposição a um suposto passado selvagem. Além de não estarmos propondo retornar a velhos hábitos, o fato de que, hoje, a aplicação em si de qualquer sanção se faça em no-

2. Desenvolvemos essa problemática em “O legado pedagógico de Jean Itard. A pedagogia: ciência ou arte?” *Educação e Filosofia*, v.6, n.12, 1992.

me de um suposto destino psicológico-maturacional que se almeja garantir é, por seu lado, matéria de preocupação. Como sabemos, uma coisa é debater acerca da necessidade da lei, e outra, muito diferente, é debater sobre sua justificativa.

No cotidiano escolar atual, é o debate sobre a conveniência psicológica da lei que ocupa os espíritos pedagógicos. Mais ainda, assistimos nas escolas uma convivência curiosa entre a clássica verbosidade acerca da inocente imaturidade infantil, bem como da bondade professoral, e um leque variado de decisões docentes arbitrárias e caprichosas.

Isso não se deve, aliás, ao acaso. Com efeito, duvidar da necessidade de existir obrigações escolares deriva, em última instância, da ilusão de poder vir a dispensar a existência da lei no seio do campo subjetivo. Assim, não devemos nos surpreender se assistimos ao império do arbítrio de uns poucos que, na tentativa de mascarar a natureza injustificada de suas decisões, propalam aos quatro ventos sua bondade, bem como a imaturidade dos outros (in)disciplinados.

Nesse sentido, interrogar-se sobre o que justifica o agir disciplinar docente de todos os dias seria, precisamente, desestabilizá-lo, uma vez que se acabaria por assinalar seu caráter quase sempre caprichoso, embora “justificado” psicologicamente. Em outras palavras, revelar-se-ia que no cotidiano escolar não imperam verdadeiras leis, mas, hegemonicamente, quase leis, ou, se preferirmos, apenas regras ou normas morais.

Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa (aquilo que a lei proíbe), a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. Isto é, a lei proíbe e abre um leque de possíveis-outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Em suma, a lei diz “não faça isso, porém faça outra coisa”; a regra formula o imperativo de fazer como todos ou, caso contrário, não fazer nada.

A lei se autofunda, ou seja, justifica-se na renúncia que (a) instaura. Assim, a lei não visa fabricar um indivíduo virtuoso, uma sociedade ideal ou um grupo moralmente homogêneo. Ela coloca em ato uma diferença na medida da falta que instaura no todo. Porém, a regra se justifica numa outra coisa além de si mesma, ou seja, aplica-se em nome da necessidade de dar cumprimento a um programa moral e/ou um processo maturacional de supostas capacidades afetivo-intelectuais no intuito de fabricar *Um-Todo* pleno e desenvolvido.

Assim sendo, temos que, por um lado, a lei se funda numa contingência simbólica (bem poderia ser o contrário; entretanto, o sujeito renuncia em nome da lei para todos) e, por outro, a regra impera em nome da necessidade imaginária de fazer *Um-Todo* graças à negação de qualquer alteridade. Nesse sentido, cabe afirmar que enquanto a lei faz ex/istir (existir fora de si) um sujeito do desejo (do proibido), ou seja, um sujeito da diferença (essa não, as restantes sim), a regra fabrica um

indivíduo psicológico fechado em si mesmo e preso à ilusão narcisista de vir a fazer *Um-Todo* com o outro.

Em outras palavras, de um lado, a lei é solidária à *ética* e, de outro, a regra, à *moral*.³ Ou, mais ainda, lembrando certa nomenclatura lacaniana, digamos que, enquanto o estatuto da lei é *simbólico*, o da regra é *imaginário*.

Nesse contexto, não perdendo de vista que o cotidiano escolar se articula em torno de uma série de *saberes a priori* (os didático-metodológicos) justificados em teorias psicológicas do desenvolvimento natural, afirmamos que na escola o que de fato está em pauta é, em última instância, um programa (hoje, caricato) de moralização da infância. Assim, se o dia-a-dia da escola se estrutura com vistas a fabricar uma criança afetivo-cognitiva ideal, bem como a partir da ilusão de que tal coisa é possível na medida do apego a uma lógica *a priori* de desenvolvimento necessário, não devemos, então, nos surpreender que o surgimento do *imprevisto* (ou acontecimento) seja considerado um *desvio* em relação a uma norma. Isto é, tudo aquilo que foge a um programa moral e/ou natural é, inevitavelmente, considerado um *incidente* de indisciplina, em vez de ser pensado como o retorno *sui generis* da diferença que habita o campo subjetivo.

Mais ainda, cabe afirmar que a psicologização crescente do cotidiano escolar (traço distintivo da educação deste século) não é mais do que o reverso da moral educativa moderna, bem como a tentativa ingênua de conseguir o impossível: garantir que a suposta criança ideal se revele, no futuro, um adulto a quem nada falta. Os procedimentos e cuidados “psi” acabam, na tentativa de normalizar o processo pedagógico, estreitando a dimensão simbólica de toda lei e criando, assim, um espaço moral articulado precisamente sobre a lógica do registro do imaginário: ou tudo ou nada.

Dessa forma, o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco. Como sabemos, ao primeiro se reserva tudo; ao segundo, seu reverso narcísico — o império arbitrário da quase lei da (psico)pedagogia hegemônica.⁴

Escola, infância e modernidade

A ligação estreita entre disciplina, aprendizagem e psicologia da criança, que está implícita no cotidiano escolar atual, articula-se a partir de um certo estatuto da infância.

3. Sobre a dicotomia ética/moral no campo educativo pode-se consultar IMBERT, F. *Pour une praxis pédagogique* (1985) e *La question de l'éthique* (1987).

4. O império desse arbítrio está precisamente implicado na gestação da violência escolar. Consultar DEFRANCE, B. *La violence à l'école* (1992).

Com efeito, disciplinar os hábitos das crianças, pensar a aprendizagem como o desdobrar inelutável de um programa e sustentar a tese da existência de capacidades psicológicas maturacionais justificam-se necessariamente em torno da idéia da criança como um *adulto-em-desenvolvimento*. Em outras palavras, se não se pensasse que na criança de hoje reside a chave do amanhã do adulto, não teria sentido dispor o cotidiano escolar em função de um *dever-ser infantil*.

Mais ainda, hoje em dia, à criança cabe dar, sistematicamente, prova de que ao adulto do futuro nada vai faltar, pois assim o adulto do presente usufrui de uma certa felicidade. Como sabemos, quando um adulto olha nos olhos de uma criança, e enfoca de fato os olhos da criança ideal, recupera a felicidade que acredita ter perdido, uma vez que lhe retorna do fundo deste olhar sua imagem às avessas. Ou seja, na forma educada que hoje temos de tratar a infância está em jogo uma operação importante do ponto de vista da economia gozosa do adulto. Assim, não deve nos surpreender que a imagem de uma criança ideal tire, obcecadamente, o sono dos espíritos pedagógicos.

O que se almeja na atualidade não é mais que uma criança aprenda aquilo que ela não sabe e o adulto sim (cavalgar, dançar, fazer pão ou decorar o *Organon* de Aristóteles), porém fazer dela esse *ao menos um adulto* que, no futuro, não padeça das nossas impotências atuais. Em outras palavras, se antes se pedia, com ou sem chicotes, à criança que fosse um adulto mais ou menos educado, com o tempo passou-se a almejar cada vez mais que possuísse no futuro toda a potência imaginária que o adulto pensa que lhe falta e que, portanto, não o deixa ser feliz.

Entretanto, se o que agora passa a se demandar é algo tão impossível quanto o era, em última instância, o anterior, isso deve ser necessariamente de uma outra qualidade a tal ponto que o cotidiano escolar não só em nada se parece às pequenas escolas do século XV, como também passou a justificar-se a partir de uma singular ligação entre disciplina, aprendizagem e psicologia infantil.

Se na atualidade espera-se que as crianças venham a ser adultos possuidores de tudo aquilo que hoje nós não temos imaginariamente, bem como, por cima, trata-se de consegui-lo graças à metódica observância de um programa tanto moral quanto natural, então, por um lado, toda empresa pedagógica acaba se revelando pouco eficaz, e, por outro, os alunos acabam se transformando em crianças mais ou menos indisciplinadas.

Isso acontece uma vez que o norte da moderna empresa pedagógica é uma criança feita de um puro estofado imaginário. Tanto a pretensa eficácia pedagógica quanto a disciplina perfeita não podem menos que implicar a desaparecimento da distância entre um aluno real e a criança ideal. Em outras palavras, o cotidiano escolar se articula em torno da tentativa de vir a apagar a diferença que habita no campo subjetivo.

Pois bem, que diferença é essa que habita o sujeito? Vejamos.

Conforme a psicanálise, aquilo que está em questão no comentado *estádio do espelho* é o reconhecimento da própria imagem ou um processo identificatório primordial que possibilita ao *infans* funcionar como UM junto a outros, no interior de um sistema simbólico de intercâmbios.

Assim, lembremos apenas que:

Primeiro: a imagem especular unifica, isto é, fabrica o UM onde antes havia apenas fragmentos, na medida em que ela é em si mesma uma *promessa de unidade*.

Segundo: nessa promessa, o adulto antecipa de fato o futuro para a criança, uma vez que a unidade refletida no espelho é uma unidade a ser conquistada, ou seja, não é no real.

Terceiro: essa imagem especular está, em certo sentido, carregada de desejo.

Quarto e último: essa criança-imagem que o adulto recorta na superfície do espelho é o reverso imaginário daquilo que a ele falta.

Desta forma, o processo de reconhecimento da própria imagem está vetorizado pelo fato de o adulto fazer circular na cena inconsciente uma mensagem como a seguinte: “se você é como aquele que aparece no espelho, você ganha a unidade que te falta e, por acréscimo, entra no circuito do desejo, uma vez que é assim que eu quero você”.

Entretanto, as coisas não são tão simples, uma vez que, como sabemos, a assunção dessa imagem como sendo a própria é a instalação de um paradoxo. Quando um sujeito se reconhece no espelho e afirma “este que está aí sou eu” está de fato afirmando uma coisa um tanto contraditória, segundo os manuais de lógica do colegial. Assim, o sujeito se vê onde não está, ele diz estar num lugar fora de si mesmo ou, em suma, o sujeito diz ser aquele que não é.

Nesse sentido, podemos afirmar que a experiência especular, ao mesmo tempo que unifica o *infans*, coloca o sujeito numa verdadeira encruzilhada, uma vez que o divide em duas partes: aquela que o representa (embora não sendo ele) perante os outros e “si mesmo”, e a outra que, se não fosse pela divisão ocorrida, seria supostamente “ele mesmo”, porém sem poder saber que ele é.

Assim, a fala do adulto (o registro simbólico) instaura no mundo infantil (no real) um paradoxo insolúvel (a lógica imaginária) entre o *dever ser* como essa imagem e o fato de que, quanto mais o sujeito a assume como própria, mais deixa de ser ele. Mais ainda, cabe dizer que a articulação desse paradoxo, como aliás qualquer outro, reinstala permanentemente uma diferença.⁵

5. Essa articulação é função das vicissitudes do Édipo. Analisamos isso com maiores detalhes em nosso trabalho *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*.

Dessa forma, instala-se para sempre, no âmago da subjetividade, uma diferença que, deixando incompleto o (dever) SER, faz de todos nós *um sujeito do desejo*.

Nesse contexto, lembrando que o discurso pedagógico hegemônico pede às crianças que venham de fato a encarnar, no real da existência escolar, tudo aquilo que elas não são e que está feito de sonhos didático-pedagógicos, afirmamos que o cotidiano escolar se estrutura com vistas a conseguir o impossível.

Tentando ser mais ilustrativos, digamos que a pedagogia moderna fantasia ser possível que, quando um sujeito qualquer se olha num espelho, não se faça presente a distância entre o lado de cá e o lado de lá, ou a distância entre o espelho e a criança que “se” olha (lembrando da breve referência à experiência especular). Em suma, ela almeja suturar a fenda mesma do desejo.

Chegados a esse ponto, perguntemo-nos pelas razões do aparecimento dessa nova e louca exigência educativa, bem como da necessidade de passar a se recalcar a radical impossibilidade de vir a satisfazê-la.

Em primeiro lugar, lembremos que o adulto quando olha nos olhos de uma criança se vê refletido às avessas, como “outrora” ele via no espelho “sua” própria imagem.

Isso é assim pois, como Freud afirmara no texto de 1914, *Sobre o Narcisismo*, o amor parental se articula conforme os caminhos da *eleição de objeto narcisista*. Nesse sentido:

- ama-se o que se é enquanto ideal;
- ama-se o que se foi para um outro;
- ama-se o que se gostaria de ser;

— e, por último, ama-se a pessoa que foi parte de nós mesmos, isto é, o perdido.

Assim, temos que os adultos gostam das crianças na medida em que fazem parte de um circuito narcísico, no qual está em jogo a sustentação de um ideal de plenitude.

Em segundo lugar, cabe dizer que embora Freud acreditasse que a criança — enquanto esperança narcísica — fosse uma espécie de universal psíquico trans-histórico, alguns historiadores das mentalidades (como, por exemplo, Phillipe Ariès) nos alertam para a possibilidade contrária. Segundo esse historiador francês, a criança adquire o lugar de destaque que hoje possui no imaginário social apenas com o advento da modernidade. Mais ainda, assinalemos que a conquista desse novo lugar é solidária à constituição da família nuclear que, por sua vez, é efeito de um remanejamento generalizado dos limites entre o público e o privado, em torno do surgimento renascentista do indivíduo moderno (Duby, 1990).

Dessa forma, se a criança-esperança é uma invenção da modernidade, então, não é por acaso que a pedagogia atual passe a se articular

em torno de uma louca exigência, qual seja: a de pedir à criança que venha de fato a concretizar, sem resto nenhum, um ideal de maneira tal que lhe outorgue um bem-estar narcísico.

Cabe agora perguntar o porquê histórico dessa necessidade psíquica adulta, para assim concluir que não é nenhuma condenação dos deuses que os pedagogos de hoje sofram da suposta ineficácia de sua empresa profissional, bem como da (in)disciplina de seus alunos.

Em primeiro lugar, cabe assinalar que, como afirmara Foucault (1994), na chamada modernidade se opera uma transformação radical das estratégias de poder. A diferença dos tempos pré-modernos é que assistimos a consolidação, no campo do cotidiano, de uma série de mecanismos científico-disciplinares. Enquanto mecanismos histórico-rituais de subjetivação de outrora recortavam a singularidade de um *homem-memorável*, agora, as pequenas coisas da vida cotidiana moderna passam a fabricar um *homem-calculável*. Em resumo, na modernidade o cotidiano passa a se organizar, distintamente de outrora, em torno do futuro, isto é, da possibilidade de realizar um cálculo prospectivo, e não a partir de uma referência ao passado.

Em segundo lugar, cabe afirmar que, devido a esse remanejamento no cotidiano, o homem moderno, diferente do pré-moderno que se orientava na vida *fazendo memória*, passa a requerer um outro referente.

Em terceiro lugar, vale assinalar que enquanto o passado pode ser narrado e, assim, a palavra orienta o sujeito na medida em que o localiza numa história, o futuro, pelo contrário, apenas pode ser imaginado, uma vez que toda palavra o faria automaticamente passado.

Em quarto e último lugar, devemos ter claro que, na medida em que o cotidiano moderno objetiva tirar do homem sua referência ao passado, acaba condenando-o justamente a se referir à criança como se fosse possível caminhar, sossegadamente, para a frente enquanto se olha num espelho. Pareceria, em suma, que o homem moderno não pode abrir mão da criança-esperança, e, portanto, o cotidiano escolar tem razão de ser como ele é.

Entretanto, que a história tenha de fato “acabado” assim não significa que deva sê-lo de direito, uma vez que (e apesar do que alguns intelectuais pensam) ela não tem um fim escrito de antemão. Modestamente, parece-nos que uma das formas para sair do atoleiro moderno é ir precisamente na contramão, isto é, referir-se ao passado.

Quando um adulto narra uma história, chega um momento em que as crianças se perguntam “será que foi assim mesmo?”. Dessa forma, planta-se uma dúvida no passado e instala-se o tempo do *teria sido*, ou seja, do chamado *futuro anterior*. Assim, a referência ao passado coloca em funcionamento a palavra que, ao instaurar um resto na história, o relança para a frente, esvaziando o presente e abrindo a possibilidade de construir um futuro que não seja o avesso do que já foi.

Pois bem, se afirmamos, por um lado, que a razão de ser da (in)disciplina é a própria lógica do cotidiano escolar, estruturado a partir da idéia da *criança-em-desenvolvimento* que, por sua vez, é uma invenção do espírito moderno, e, por outro, esse último é possível de ser exorcizado apenas com a referência ao passado, então, nada impede educadores de se desvencilharem do seu mal-estar profissional.

Como se faz isso? É muito simples: abrindo mão, justamente, do discurso pedagógico hegemônico.

E isso como é que se faz? Em primeiro lugar, há que aprender a desistir um pouco da exigência louca de querer reencontrar no aluno real a criança ideal; e, em segundo, deve-se contestar o processo de psicologização do cotidiano escolar, em especial a ilusão metodológica.⁶

Assim, livres moralmente dos imperativos pedagógicos, nos dedicaremos a *reinventar o cotidiano escolar*. Ofertando aos alunos cultura e não migalhas pedagógicas embrulhadas em bondade psicoafetiva,⁷ estaremos acertando eticamente nossas contas com o passado que nos assujeita. Por acréscimo, como aliás a história nos mostra e a própria psicanálise afirma *a priori*, as crianças sempre algo aprenderão para além de toda "sua" (in)disciplina.

Bibliografia

- ARIÈS, P. (1981) *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- CALLIGARIS, C. (1995) Três conselhos para a educação das crianças. In: CALLIGARIS et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, pp.25-30.
- DEFRANCE, B. (1992) *La violence à l'école*. Paris: Syros-Alternatives.
- DE LAJONQUIÈRE, L. (1994a) Epistemologia e psicanálise: o estatuto do sujeito. *Percurso. Revista de Psicanálise*, v.VII, n.13, pp.57-63.
- _____ (1994b) Deficiências sensoriais e subjetividade. Notas críticas à ideologia reabilitadora. *Educação & Sociedade*, v.XV, n.48, pp.304-325.
- _____ (1993a) *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1993b) A transformação das práticas educativas e a Oficina de Educadores. Notas introdutórias. *Educação & Sociedade*, v.XIV, n.46, pp.460-475.

6. Nem uma nem outra mudança têm possibilidade de advir no contexto dos ditos cursos de reciclagem docente, pois o que está em questão é a relação escolar do sujeito ao saber. Analisamos essa questão em "A transformação das práticas educativas e a Oficina de Educadores". Notas introdutórias. *Educação & Sociedade*, v.XIV, n.46, 1993.

7. Isto é, por exemplo, contar aos alunos a história da rainha Carlota ou do vestido, explicar a química embutida na feitura do pão ou simplesmente encarar a tarefa de fazê-lo e vendê-lo, bem como fazer contas e ler livros e não fazer psicodrama escolar, ler livros pedagogicamente censurados, como também passar horas a fio jogando o jogo da velha à espera de virar prêmios Nobel ou apenas que diminua a suposta fraqueza espiritual.

- _____ (1992) O legado pedagógico de Jean Itard. A pedagogia: ciência ou arte? *Educação e Filosofia*, v.6, n.12, pp.37-51.
- DELUMEAU, J.; ROCHE, D. (1990) *Histoire des pères et de la paternité*. Paris: Larousse.
- DUBY, G. (org.) (1990) *História da vida privada* — vol. 2. São Paulo: Companhia das Letras.
- FOUCAULT, M. (1994) *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1991) *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- IMBERT, F. (1987) *La question de l'éthique*. Vigneux: Éditions Matrice.
- _____ (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Éditions Matrice.
- JERUSALINSKY, A. (1995) Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, C. et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, pp.13-23.
- MANACORDA, M.A. (1995) *História da educação*. São Paulo: Cortez.
- MANNONI, M. (1983) *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- _____ (1967) *L'enfant, sa "maladie" et les autres*. Paris: Seuil.
- MANNONI, O. (1982) Psicoanálisis y enseñanza. In: _____. *Un comienzo que no termina*. Barcelona: Paidós, pp.53-72.
- MEDEIROS, C. (1995) *A disciplina escolar: a (in)disciplina do desejo*. Natal: Universidade Federal de Rio Grande do Norte (Dissertação de Mestrado).