



FREUD, SUA “EDUCAÇÃO PARA A REALIDADE” E A ILUSÃO (PSICO)PEDAGÓGICA DE NOSSOS DIAS

Leandro de Lajonquière

RESUMO – *Freud, sua educação para a realidade e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias.* Recupera-se a crítica de Freud à pedagogia hegemônica na sua época, bem como elucida-se o estatuto metapsicológico da *educação para a realidade*, no contexto específico da análise freudiana da religião. Assinala-se a necessidade de se pensar a educação além do justificacionismo psiconaturalista, que toma conta da pedagogia atual.

Palavras-chave: *Freud, educação para a realidade, ilusão (psico)pedagógica.*

ABSTRACT – *Freud, his education for reality and the (psycho)pedagogical illusion of our times.* This paper recovers Freud’s criticism of hegemonic pedagogy of his time as well as elucidates the meta-psychological statute of *education for reality* in the specific context of Freud’s analysis of religion. It also points out the need to think about education beyond the psycho-naturalistic justificationism that rules the current pedagogy.

Key-words: *Freud, education for reality, (psycho)pedagogical illusion.*

Aquilo que as crianças precisam não é de resignação, mas de paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio, escapando da obrigação de parecerem conformes.

MAUD MANNONI, Carta aberta a todos. L'Humanité, 12/06/96.

A problemática da educação entrou na pauta das preocupações freudianas, na esteira de uma outra, qual seja, a das relações entre o padecimento psíquico e a moral sexual da época (cf. Freud, 1905; 1907; 1908). O mal-estar, pensado, até certo ponto, como o efeito de uma *defesa psíquica*, perante a contradição entre o *desejo sexual* e as *prescrições morais*, tornou relevante a possibilidade de uma *psicoprofilaxia educativa* na infância. Porém, à medida que Freud avançava na formulação do *modelo pulsional* – explicação *metapsicológica* do *aparelho psíquico* –, a forma de pensar a relação entre o indivíduo e a cultura, bem como o estofado da educação, foram redefinindo-se paulatinamente. Em 1920, com a elevação ao estatuto de *verdade psicológica* da irredutibilidade pulsional, não só o *mal-estar psíquico* deixou de ser pensado como um efeito cultural contingente, mas também as próprias realidades culturais passaram a ser consideradas um produto da *divisão* ou *castração psíquica*, inerente ao processo de humanização. Em 1937, Freud sepultou de vez a possibilidade de uma educação psicoprofilática.

No entanto, a impugnação de pensar numa profilaxia do mal-estar psíquico não levou consigo a esperança de Freud numa educação infantil diferente daquela ministrada em sua época. Ela ficou, até certo ponto, colada à sua *ilusão profilática* como, por exemplo, pode ser observado nos textos de 1907, 1908, 1913a, 1915-1917b e 1926, embora a separação processe-se ao longo de toda a obra. Já em 1905, ao tempo em que reconheceu ser no mínimo problemática a questão da profilaxia, Freud manteve a aposta na troca dos fins educativos. Em 1932a, observou mais uma vez a dificuldade de se praticar a profilaxia junto às crianças, bem como esboçou a psicanálise dos próprios educadores como uma possibilidade *sui generis*, para que a educação viesse a encontrar seu devido caminho.

Nessa oportunidade, também examinou a “missão primeira da educação”, declarando que, até o momento, a educação cumprira imperfeitamente sua missão, assim como a “educação psicanalítica” visava fazer da criança um “homem sadio e eficiente”, que não viesse a se colocar “ao lado dos inimigos do progresso”. A esperança freudiana numa outra educação ganhou, em 1927, o nome de *educação para a realidade*. Esta educação, diferentemente daquela proposta na época, deveria evitar a “miséria psicológica das massas” (Freud, 1929), apesar de não ser possível mudar “notadamente a essência psicológica do homem” (id., 1927). Entendia por “essência psicológica” o estofado dividido do sujeito e, por outro lado, ponderava que o estado psicológico a ser evitado seria, precisamente, a miséria inerente à *renúncia ao desejo*, própria das *massas psicológicas*.

Ao longo dos textos freudianos, processa-se também uma outra distinção importante: aquela que medeia entre a *psicanálise com crianças* e a *educação infantil*, resultante da dita *aplicação* da psicanálise. No início, a primeira empresa anuncia-se através da segunda, e ambas confundem-se, nas mãos do pastor Pfister e da filha Anna Freud. Porém, com o tempo, deixam de se recobrir totalmente. Assim, primeiramente, encontramos, sem lugar a dúvidas, que ao processo educativo de uma criança pode-se acrescentar, com fins profiláticos, um pouco de psicanálise como, por exemplo, nos textos de 1913a e 1913b. Em 1926, Freud refere-se ao resultado dessa conjunção em termos de “tratamento misto” e “análise de crianças”. Entretanto, num segundo momento, em 1925, declara, por um lado, que a tarefa pedagógica é algo *sui generis*, que nem pode ser confundida, nem substituída pela influência psicanalítica; e, por outro, que a “psicanálise de crianças” pode intervir na educação como “um recurso auxiliar”, quando assim for necessário.

Mais ainda, apesar de considerar que a psicanálise do adulto neurótico é equivalente à uma reeducação, Freud frisa que a educação das crianças reclama “outra coisa diferente da análise mesmo, que coincida com ela no objetivo”. Esta “outra coisa” é um outro tipo de educação. Em virtude de resultar da “aplicação da psicanálise”, este outro tipo de educação compartilha o objetivo da “situação analítica” que, devido ao fato de exigir “o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e uma atitude singular perante o analista”, não pode ser aplicada, sem mais nem menos, a um “ser imaturo” como a criança. Sendo o objetivo de uma análise levar o adulto neurótico a reconhecer aquilo do qual se defende graças ao sintoma – a *lei do desejo* –, conclui-se que a imaturidade infantil reclama por uma intervenção educativa, capaz de fazer a criança enveredar rumo à *castração* que nos humaniza.

A crítica de Freud à educação da época, esboçada desde o início de sua obra, parece visar o caráter excessivo da moral adulta em voga, veiculada já na infância. Assim, as esperanças estariam cifradas, no início, por uma reforma educativa *menos repressiva*, até o deflacionamento total da aposta na profilaxia educativa. Porém, muito antes de 1920, por exemplo, numa série de rascunhos e cartas endereçadas a W. Fliess (01/01/1896; 14/11/1897; 31/05/1897), Freud já observava o caráter irredutível do *desprazer psíquico*, atrelado à natureza *sui generis* do desejo sexual, bem como do processo de humanização social. Em 1905, refere a existência de impulsos em si mesmos perversos, que, só podendo acarretar desprazer, reclamam pela “ação de forças psíquicas contrárias”. Em 1912, declara que o resto de insatisfação, inerente à “natureza mesma do instinto sexual”, é “fonte de máximos rendimentos culturais”, quando “submetido às primeiras normas da civilização”. E, finalmente, em 1929, Freud afirma, já sem rodeios, que o desprazer é o efeito inevitável da humanização, devido à tensão contraditória inerente à bissexualidade constitutiva; ao fato de a relação erótica comportar também “tendências agressivas diretas”; e, funda-

mentalmente, à “adoção da postura bípede e à desvalorização das sensações olfativas”.

Dessa forma, apesar de iludir-se por algum tempo com a possibilidade de *profilaxia*, Freud nunca centra suas esperanças num *manejo quantitativo* das restrições *pulsionais* inerentes à intervenção educativa. E, portanto, suas constantes críticas à pedagogia da época visam a uma modificação do *status quo* educativo, em prol de uma *qualidade diferente* de intervenção dos adultos junto às crianças. Em outras palavras, a “aplicação da psicanálise à educação” não se resume a uma intervenção dos adultos junto às crianças, menos repressiva num sentido comportamental, como foi de fato pressuposto por algumas *pedagogias psicanalíticas* (cf. Millot, 1979). Ao contrário, essa *outra educação* visa à possibilidade de os adultos virem a se endereçar às crianças, em nome de alguma *outra coisa que não a moral hegemônica*, de forma a não reproduzirem estratégias maciças de *gozo psíquico*.

A *educação para a realidade*, almejada por Freud, adquire sentido por oposição àquela educação promovida pela pedagogia religiosa. A *realidade* está longe de ser a chamada “realidade cotidiana”, e, portanto, o anseio freudiano não deve ser entendido num sentido psicológico-adaptacionista. Por um lado, cabe lembrar que essa proposição educativa está sobreposta à definição da educação, em si mesma, como sendo “o estímulo à superação do *princípio de prazer* e a substituição do mesmo pelo *princípio de realidade*” (Freud, 1911); e, por outro, a realidade cotidiana, produto das ilusões religiosas, não é outra coisa que uma espécie de grande “neurose coletiva” (id., 1929). Assim, a *educação para a realidade* implica em *educar para o desejo*, com vistas a possibilitar o *reconhecimento* da impossível realidade do *desejo*, ou seja, do caráter artificial de seu estofo mascarado, precisamente, pelas ilusões religiosas.

É possível elucidar o conteúdo da crítica à moral religiosa, considerando a posição de Freud a respeito da impertinência de se pretender considerar a psicanálise como uma visão de mundo ou *Weltanschauung*. Em 1932b, afirma que “a religião cumpre com três funções (...) ela *satisfaz a vontade de saber* dos homens, (...) *diminui o medo* dos homens perante os perigos e vicissitudes da vida, bem como formula *prescrições, proibições e restrições*” (Freud, 1932b, p. 3139). Na continuidade, Freud argumenta: “As exigências éticas às quais a religião busca dar sustentação, ao contrário, reclamam um fundamento diferente, pois elas são indispensáveis à sociedade humana” (ib., p. 3197).

Essa crítica freudiana à religião parece visar ao cunho *justificacionista* da mesma, ou seja, àquilo que formata a *dimensão ética* do agir humano. Freud estava convencido de que, à medida que o homem obedece a um deus qualquer, sua ação encontra justificativa numa realidade espiritual transcendente à vida social, bem como ganha *certeza subjetiva*. Quando toda ilusão divina escorrega das mãos humanas, pode vir a se colocar o *interrogante* pelo desejo, que anima o ato, e desta forma, pode perfilar-se no horizonte uma nuvem de

incerteza espiritual ou moral. Por um outro lado, Freud não somente assinalou a necessidade em si das exigências morais, senão que também aquela de vir a lhes encontrar um outro “fundamento” – a própria condição humana. Assim, parece-nos possível considerar a empresa freudiana de substituição dos motivos religiosos da moral por outros “simplesmente seculares” (Freud, 1927, p. 2982), como uma crítica ao *essencialismo ético*, que tende sempre a mascarar o caráter *ex nihilo* das criações discursivas morais, ou, se preferirmos, a fragilidade inerente à existência artificial do homem.

Freud não contestou as doutrinas religiosas *em nome da psicanálise*, mas o fez *em nome próprio*. Ele analisou a significação (meta)psicológica dessas doutrinas, e concluiu que se tratavam de ilusões, ou seja, de crenças que, embora não necessariamente erradas, não atendiam ao cânon da razão científica da época. Em suma, Freud elucidou um aspecto particular das religiões, que bem poderia merecer o nome de *fundamentalismo* ou de fanatismo.

Nesse contexto, cabe assinalar que seria psiquicamente possível acreditar-se na religião, sem por isso cair nas garras de um *fundamentalismo*, ou, se preferirmos, no impasse próprio de um *justificacionismo ético*, seja ou não religioso. Como reza a letra de uma música popular latino-americana – “Eu apenas peço a Deus que o futuro não seja para mim indiferente”¹ –, um sujeito poderia muito bem demandar que deus não lhe confiscasse a sua própria responsabilidade sobre o futuro, isto é, a possibilidade de engajar-se existencialmente num ato, ou de agir *em nome do desejo*². Também seria psiquicamente possível brandir um certo ateísmo e, entretanto, estar espiritualmente tomado por um ilusionismo fundamentalista, como, por exemplo, no caso do stalinismo (id., 1932b, p.3204). Bem como, finalmente, um sujeito “herético e ímpio”, como o próprio Freud (1909-1939, p. 162), poderia estar tomado pela esperança de que o futuro da humanidade estivesse desprovido de ilusões religiosas, apesar de estar ciente da dificuldade de que tal coisa viesse a acontecer.

Nesse contexto, devemos compreender que a “moral sexual cultural” dos adultos, considerada “hipócrita” – pois impede que o homem “viva segundo a verdade psicológica” (id., 1915, p. 2107) –, opõe-se, no início da reflexão freudiana, à moral “natural” (cf. id., 1908). Ou seja, na moral dita cultural, o homem não pode se reconhecer como dividido e desejante, uma vez que sempre tem a seu dispor uma justificativa certa e fundamental para seus atos.

A crítica persistente de Freud contra a educação remete ao aspecto central das idéias educacionais hegemônicas nas primeiras décadas do século XX: o *justificacionismo pedagógico* – epifenômeno do fundamentalismo que tomou conta da civilização, especialmente no mundo germânico, nos Estados Unidos e na Rússia estalinista (id., 1927; 1929; 1932). A *educação para a realidade* pode ser pensada como *uma educação para além do justificacionismo pedagógico*. Assim, Freud esperou que o futuro nos reservasse uma “educação liberada das doutrinas religiosas”, mesmo sendo ela incapaz de produzir a harmo-

nia psíquica que nos faz falta. Mais ainda, considerou que, embora fosse improvável que a sua esperança viesse um dia a se concretizar, “valia a pena tentá-lo” (id., 1927, p. 2987).

Então, Freud pressupôs a possibilidade de *uma educação à seca*, isto é, apostou numa educação humilde, sem o menor *fundamento transcendental*. Nessa perspectiva, devemos também compreender a crítica, no início de sua obra, ao fato de a pedagogia produzir um “conflito psíquico” (id., 1908, p.1264), ou um “recalque violento” (id., 1913a, p.1866). A educação da época, ocultando sistematicamente o sexual e intimidando no terreno religioso, tornava a *tramitação das pulsões* um fato de difícil acontecimento e, portanto, comprometia a posição da criança perante o desejo. No mundo transcendental das certezas, em princípio, não há lugar para o *sujeito do desejo*.

Dessa forma, *educar para a realidade* é sinônimo de *educar para o desejo*, ou de permitir o reconhecimento da impossível realidade do desejo – ou seja, do caráter artificial de seu estofo.

A pedagogia, impregnada de ilusões religiosas, neutraliza a *vontade de saber*, assim como *diminui o medo* dos adultos, perante os perigos e vicissitudes próprios da vida junto às crianças, à medida que formula *prescrições, proibições e restrições* sempre justificadas. Em suma, tal pedagogia ignora o desejo. Ela não quer saber do impossível, em torno do qual articula-se a relação do adulto com a criança. Ao contrário, *uma educação para a realidade do desejo* não chega a constituir um parâmetro pedagógico transcendente.

A crítica freudiana à pedagogia pressupõe a possibilidade de uma intervenção adulta junto à criança, carente das habituais justificativas ou parâmetros pedagógicos, irradiantes de certezas espirituais. Assim, uma vez que o adulto *não sustenta a educação em nome de um outro mundo mais verdadeiro que este*, possibilita que o desejo, que de fato anima seu ato, venha a germinar na criança. A *educação para a realidade* resulta ser uma *educação infundada*, pois se reconhece sustentada no desejo adulto em causa no ato educativo. Ou seja, é uma educação que sabe estar ela própria em função da posição que o adulto ocupa a respeito da *castração*. Em outras palavras, ela está em função da possibilidade de o adulto vir a sustentar uma interrogação em torno dos motivos que o animam junto à criança, impossíveis de serem reintegrados em todo sistema pedagógico.

Finalmente, cabe dizer que a crítica freudiana ao *fundamentalismo pedagógico* de cunho religioso nos permite ficar atentos ao impasse da educação atual. Diferentemente do passado, “a educação” atual está impregnada de um certo *fundamentalismo psiconaturalista*. Nos dias de hoje, ela é pensada como o processo de estimulação metódico e científico de uma série infinita de capacidades psicomaturacionais. De um lado, a criança vira objeto de saberes psicológicos especializados e, de outro, as vicissitudes do ato de educar são consideradas como o desenvolvimento de uma razão didático-instrumental. Assim,

a *interrogação ética* é formatada pelo império de uma *ilusão psicopedagógica*, isto é, pela crença na possibilidade de se fundamentar a intervenção numa suposta adequação psicológica à realidade infantil (cf. De Lajonquière, 1999).

Como os ganhos religiosos, esse *fundamentalismo psiconatural* do presente é capaz de neutralizar a *vontade de saber*, bem como de *diminuir o medo* dos adultos, perante os perigos e as vicissitudes de sua vida junto às crianças, à medida em que formula prescrições, proibições e restrições, sempre justificadas numa realidade que transcende o ato educativo. Entretanto, no que tange à educação, as *ilusões psiconaturalistas* de hoje ganham das religiosas de outra, em particular, num ponto: *a priori*, elas tornam ainda mais difícil o *reconhecimento do desejo que anima o ato educativo*.

Como toda manifestação neurótica, a insistência religiosa em dominar o desejo não faz mais do que colocar, uma e outra vez, o sujeito perante o mesmo impasse no reconhecimento do desejo. Embora não recuse a realidade impossível do desejo, a religião condena o sujeito à reiteração do fracasso do *recalque*. Por outro lado, essa “neurose coletiva” que tomou conta do mundo adulto reforça, segundo Freud, o risco de que as crianças venham, no futuro, a juntarem-se aos “inimigos do progresso” (id., 1932a). Entretanto, cabe assinalar, que a *foraclusão* do desejo, implicada nas *ilusões psicopedagógicas* atuais, não impedem que as crianças venham a padecer de um cinismo resignado.

Existe, por definição, uma antinomia entre a *natureza artificial do desejo* e o *justificacionismo moral*, próprio de toda pedagogia. Mas o fato de a pedagogia moderna estar impregnada de um *justificacionismo psiconaturalista* – ou seja, da certeza de que existiria uma adequação natural entre a intervenção educativa e um pretendido nível psicológico da criança – implica a *foraclusão do desejo* (cf. De Lajonquière, 1998; 1999).

Naturalmente, esses dois riscos de fracasso educativo – que as crianças se tornem, ora inimigos do progresso, ora cínicos – consistem em um problema político. Neste ponto, a psicanálise depara-se com seu próprio limite e, portanto, acaba levando os analistas a se depararem com o dever de agir no mesmo nível político do problema³, como já observara expressamente Maud Mannoni (1973).

Notas

1. “Solo le pido a Dios que el futuro no me sea indiferente”. León Giecco.
2. Na *Lição XXI*, Freud afirma que o “Édipo é, no fundo, uma obra imoral, pois suprime a responsabilidade do homem” (1915-1917a, p. 2329).
3. Sobre esta questão, cf. De Lajonquière, 1999.

Referências Bibliográficas

- DE LAJONQUIÈRE, L. L'enfant, sa psychologie et l'éducation. 2ème CD-Rom de l'Éducation et de la Formation, Paris: APRIEF, 1998.
- _____. *Infância e ilusão (psico)pedagógica. Escritos de Psicanálise e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Freud, l'éducation et les enfants: entre la psychanalyse et la politique. *Etats Généraux de la Psychanalyse*, Paris, <http://members.aol.com/call971/texte73.html>, 2000.
- FREUD, S. (1905). Tres ensayos para una teoria sexual. In: *Obras Completas*, v. 2. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.
- _____. (1907). La ilustración sexual del niño. In : op. cit.
- _____. (1908). La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna. In : op. cit.
- _____. (1911). Los dos principios del funcionamiento mental. In : op. cit.
- _____. (1913a). Múltiple interés del psicoanálisis. In : op. cit.
- _____. (1913b). Prefacio para un libro de Oskar Pfister. In : op.cit .
- _____. (1915). Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte. In : op. cit.
- _____. (1915-17a). Lecciones introductorias al psicoanálisis – Lección XXI. Desarrollo de la libido y organizaciones sexuales. In : op. cit.
- _____. (1915-17b). Lecciones introductorias al psicoanálisis – Lección XXIII. Via de formación de sintomas. In : op. cit.
- _____. (1925). Prefacio para un libro de August Airchhron. In : *Obras Completas*, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.
- _____. (1926). Análisis profano (psicoanálisis y medicina). In: op. cit.
- _____. (1927). El porvenir de una ilusión. In : op. cit.
- _____. (1929). El malestar en la cultura. In : op. cit.
- _____. (1932a). Nuevas lecciones introductorias – Lección XXXIV. Aclaraciones, aplicaciones y observaciones”. In : op. cit.
- _____. (1932b). Nuevas lecciones introductorias – Lección XXXV. El problema de la concepción del universo (*Weltanschauung*). In : op. cit.
- _____. (1937). Análisis terminable e interminable”. In : op. cit.
- MANNONI, M. *Education impossible*. Paris : du Seuil, 1973,
- MILLOT, C. (1973). *Freud antipedagogo*. Buenos Aires: Paidós, 1982.

Revisão de Sandra Corazza

Leandro de Lajonquière é psicanalista, Doutor em Educação pela UNICAMP e Livre Docente pela USP. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Co-Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – LEPSI IP/FE USP – e Co-Editor de *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas.*

Endereço para correspondência:

Rua Artur de Almeida Rezende, 331
13083-150 – Campinas – SP
Tel./fax: (19) 287.5593
E-mail: ldelajonquiere@uol.com.br
Home page: www.usp.br/ip/lvida