

DOS “ERROS” E EM ESPECIAL
DAQUELE DE RENUNCIAR À
EDUCAÇÃO

1997

Leandro de

E VIDA



erapêutica

ANO II . NÚMERO 2 . 2º SEMESTRE DE 1997

ESTILOS *da Clínica*

ESTILO

da Clínica

Revista sobre a Infância com Pro

ano II . número 2 . 2º semes

**Dossiê:
Psicanálise
Educação**

USP

rial

PSICANÁLISE e Educação

Psicanálise e educação: pontos de referência
Jean Claude Filloux

Pedagogia à psicanálise
Antonio de Ciaccia

'Erros' e em especial daquele
nunciar à educação. Notas sobre
psicanálise e educação
Leandro de Lajonquière

Deve fazer um psicanalista na escola?
Roberto Stazzone

Ação Terapêutica: o que a psicanálise
pedir à educação
Maria Cristina Kupfer

Normalização de crianças portadoras
de transtornos globais do desenvolvimento:
reflexões a respeito dos aspectos
clínicos
Rogério Lerner

Normalização de crianças psicóticas
Alfredo Jerusalinsky

96

ARTIGOS
Compreendendo a deficiência pela óptica das
propostas winnicotianas
Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian

103

Construção do corpo: implicações em um
caso de psicose infantil
Marcella Monteiro de Souza e Silva

116

Limites da intervenção analítica diante da
vitimização infantil
Silvina Gamsie

120

O gravador que só gravava o que lhe
dava vontade
Norma Filidoro

EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS

139

Uma travessia pelo Ponte
Fernando Colli

145

Família e hospital-dia:
Intervenções Dentro e Fora
Jorge Maalouf e Mira Wajntal

RESENHA

153

Rumo à palavra
Monica Seincman

157

NOTAS E INFORMAÇÕES

DOS "ERROS" E EM ESPECIAL DAQUELE DE RENUNCIAR À EDUCAÇÃO

NOTAS SOBRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Leandro de Lajonquière

A Cecília e Luci, pelas conversas sobre a escola perdida.

"...é a psicanálise que está fadada a estabelecer, no momento oportuno, um problema político".

*Educação Impossível.
Maud Mannoni*

Os termos problemas, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, bem como erro e fracasso escolar equivalem-se simbolicamente no atual espírito (psico) pedagógico hegemônico. Por outro lado, tem se tornado hábito esgrimir, alternativa ou conjuntamente, como causas dos mesmos a falta de maturação das capacidades cognitivo-afetivas da clientela escolar e a ineficácia

dos métodos de ensino utilizados circunstancialmente.

Assim, um punhado de capacidades, como também um catauí de todos mais ou menos adequados, sem-número de erros, dificuldades, problemas e distúrbios de aprendizagem fazem as vezes de uma ontologia educativa mínima. Trata-se de verdade criatura cujo pavonear ofusca os esp

■ Psicanalista, Doutor em Educação pela UNICAMP. Atualmente professor-doutor do Depto. de Filosofia e Ciências da Educação Universidade de São Paulo e pesquisador do CN

dem pensar em outra
forças governamentais
visam insistentemente
obrir o segredo de seu
criaturas em extinção,
mente adequados aos
das capacidades ma-

ou sendo, de direito e
a educativa foi sendo
princípio foram cogita-
Como sabemos, esses
psi, são, hoje, os que,
insucessos educativos,
Por outro lado, virou
e toda empresa é fun-
des e estratégias de
isto é, pensa-se que a
conjunção e, portanto,
pectivo cálculo desen-
cência.

se articular a partir de
ado no horizonte pela
sória. O que, em bom
é desenvolver capaci-
r medida, bem como
nas grandes quanto nas
te, colocada a proble-
sempre estará nas mãos
a mais sobre o dito

cação e em especial da
es e características sin-
na maioria dos países
adquirindo, sem dúvida
das. Assim, não é por
om certa facilidade o

stentamente, o fato de
enção e cura dos ditos
so revela-se um bom
ie de garantia espiritual

a toma conta, cada vez
mo de, por um lado, a
educativa nas mãos de
mpo da última troca de
passam a se identificar

entre si conforme a cartilha que rezam;

■ A psicologia da educação acaba-
vou virando "a bendita" dentre todas as
assim chamadas, e outrora respeitadas
por igual, ciências da educação;

■ A própria psicologia da educa-
ção é, não poucas vezes, considerada
uma psicologia menor "para os educa-
dores virem a conhecer mais sobre o
desenvolvimento". Ignorando-se, assim,
o espírito disciplinar originário no sen-
tido da compreensão psicológica da di-
nâmica própria do processo educativo;

■ Os campos clínicos e educativos
acabaram superpostos a tal ponto que,
por um lado, considera-se pertinente
fundar uma educação escolar nos mol-
des de diferentes intervenções psicoló-
gicas e, por outro, pensa-se que a inter-
venção clínica (em especial, a psicope-
dagógica) é isomórfica à prática escolar,
porém, "um pouco mais devagar e per-
sonalizada".

■ Pensa-se que o fracasso escolar
é o produto do somatório dos ditos er-
ros ou problemas de aprendizagens,
bem como, que esses resultam da não-
adequação dos métodos aos estados
singulares das capacidades da clientela.

Ao nosso ver, o inflacionamento
psicológico está, precisamente, em cau-
sa, na inversão dos diversos efeitos
perseguidos. Num texto recente ¹ tenta-
mos mostrar, por exemplo, até que
ponto a dita indisciplina escolar - obje-
to mutante de prevenção e controle - é
um efeito paradoxal da própria forma
de se colocar a problemática ensino-
aprendizagem no seio do espírito (psi-
co)pedagógico hegemônico. Mais ain-
da: hoje, declaramos estar persuadidos
que ela acabou transformando a edu-
cação numa empresa, em princípio,
impossível de vir a acontecer de fato
ou, então, de difícil acontecimento. Por
sinal, não era essa impossibilidade fatu-
al à qual Freud fez referência, quando
colocou na mesma encruzilhada a arte

do governo, da psicanálise e da edu-
cação, e que hoje tanto se propal-
Com efeito, o pai da psicanálise se ref-
ria a uma certa impossibilidade estru-
tural ou de direito, que se aninha e
tanto ato educativo.

Nesse sentido, cabe afirmar que o
consabido fracasso escolar não é o efe-
to inevitável da impossibilidade educ-
tiva da qual fala a psicanálise, mas o
tentativa sintomática que o discurso (ps-
co)pedagógico hegemônico propõe
precisamente, para equacioná-la.

A EDUCAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO E O SABER

Educar vem do latim *educare* q
significa criar, alimentar, ter cuidad
com, adestrar animais, formar e instru
Por outro lado, parece ser que adq
só a partir do século XVII, ao menos
língua castelhana, um caráter men
material e limitado que seu sinônim
originário *criar*. Por sinal, talvez se
por isso que em francês os alunos s
chamados "élèves", termo que deriva
expressão "élever des animaux". I
sua acepção poética, educar signif
moldar, esculpir, escrever. É nesse se
tido que aparece, por exemplo, na fra
"teneros mores seu pollice ducere", i
é, "moldar os caracteres tenros cor
com o polegar". Assim sendo, na e
cação atualiza-se algo da ordem de u
marca que molda, possibilita ce
condição existencial, bem como bu
o ímpeto próprio da "animalidade".

Em suma, parece ser pertine
afirmar que *educar* significa, simpl
mente: *endireitar*. Quiçá essa pala
desagrade os espíritos politicame
corretos ou reavive pesadelos em
guns dos mais velhos. Entretanto, rea
mamos que é disso que se trata na e
cação, tanto escolar quanto famil

contar ovelhas numa noite de insônia, bem como calcular o intervalo de tempo existente entre os transbordamentos de um rio. Entretanto, a reconstrução em-si e para-si de um conhecimento qualquer, além de ter efeitos mais ou menos utilitários em diferentes registros da sobrevivência de alguém, estende as fronteiras da vida. Com efeito, agora, o sujeito tanto passa a noite acompanhado por outros insones contadores de ovelhas, quanto percebe que seus vizinhos estão tomando providências e não fazendo excentricidades próprias dos extraterrestres. Isto é, o sujeito passa a fazer como os outros já vinham fazendo há algum tempo e, portanto, sua parca vida se existencializa. O sujeito além de ganhar um certo passatempo ou melhores condições para se proteger da traiçoeira natureza, deixa de estar a sós. Isso, como sabemos, coloca uma série de problemas dependendo da companhia. Porém, aquilo que nem a melhor das companhias consegue impedir que acabe se colocando em questão é o preço da mesma, que não é outro que o tamanho da dívida pela própria existência.

Assim, quando os pais "ensinam" seu filho quem, em parte, ele é para os outros (a começar por eles mesmos), colocando-lhe um nome que vectoriza certos *ideais*, como também quando uma professora ensina a Pedrinho os números, instala-se uma *dívida*. O filho em questão e o Pedrinho de plantão passam a dever algo pela sua existência, enquanto filho de alguém ou, simplesmente, enquanto humano, pois, por exemplo, os animais são seres que, além de não possuírem amor filial, não acreditam em números.

Como sabemos, uma coisa é dever uma quantia xis de dinheiro para um amigo e outra, muito diferente, é o preço da amizade. Com os nomes e os números ocorre algo parecido: todo res-

peito será pouco para saldar a dívida pela existência ou, em outras palavras, o pouco sentido que a vida pode ter acabado de ganhar. No valor incalculável da mesma está embutida uma infundável pergunta: o outro, o que quer de mim?

Dessa forma, embora o nome e os números aprendidos tirem um bocado da estupidez da vida empírica, o ato de ensinar (re)instala ou marca a fogo aquela mesma pergunta. Se o leitor se detém um pouco sobre o assunto, logo verá que se trata de um paradoxo necessário. Com efeito, ter certeza sobre o que o outro quer de mim obriga-me a pagar a dívida com a própria existência; entretanto, se o outro nada quer de mim, então, não há existência alguma a ser devida senão, apenas, vida a ser vivida ou gozada na sua solidão. O chamado *desejo* é precisamente o eco da natureza não-conclusiva dessa pergunta.

Sobre o desejo não há *conhecimento* algum, mas, *saber*³. O saber sobre o desejo é um certo *savoir faire* cujo grande valor reside na sua fútil inutilidade, uma vez que o mundo sobre o qual versa é aquele do impossível. Esse saber, ao contrário dos conhecimentos, não se estrutura em sistemas cada vez mais equilibrados conforme algum ponto virtual de referência histórico-mundana. O *saber sobre* o desejo apenas se articula nas vicissitudes da existência, pois sua natureza é da ordem de um paradoxo, qual seja: querer saber sobre o desejo e não querer saber que é impossível saber que não há saber sobre o desejo. Assim, cabe frisar que o saber sobre o desejo -sobre o não-possível- é, em última instância, o saber da mesmíssima impossibilidade. Nesse sentido, o saber *sobre* o desejo não deixa de ser o saber não-sabido -recalcado- do desejo⁴.

A *dívida* de todo aprendiz para

com seu mestre ocasional é de natureza estritamente *simbólica*. Por um transmitido -uma série de conhecimentos sobre mundos possíveis, bem como um fragmento não-sabido do saber- a ordem do símbolo (da representação da metáfora) e não das coisas em si, o outro, é também simbólica no sentido em que o aprendiz nada deve ao mestre, pois o transmitido não era, em última instância, do mestre. Ele doa, portanto, por delegação ou direito, aquilo que não deixa de ser sempre propriedade de uma tradição guardiã de sistemas simbólicos. No entanto, isso não significa que o mestre seja um vigarista que se presta como se fosse dele objetos que pertencem a outros. Ele se dá, portanto, devidamente, invocando a própria graça própria da tradição de seus antecessores honrados. Mais ainda, é essa tradição - e o reconhecimento da dívida nela embutida - que outorga caráter verdadeiramente simbólico ao transmitido. O transmitido, em lugar de ser um simples *índice* do amor magistral, é um signo *sui generis* -um significado da dívida do mestre pelo mestre- parcial do qual goza, quanto do que em causa no ato educativo.

Por outra parte, quando o mestre ensina está colocando alguma coisa em signos, ou seja, está ensi(g)na, fazendo alusão. O transmitido é um in/sígnia ou fragmento mais ou menos tradicional de uma totalidade educativa e não todo o conhecimento de qualquer aprendiz, alguma vez, de um mestre circunstancial. Assim, em parte se transmite; mas ela não se transmite episteme.

No entanto, na educação o que está em questão a transmissão de um certo saber, não redutível à ordem dos conhecimentos, sob a forma de um *ideal*. Precisamente, em todo ato educativo há embutido uma cota de *ideal*. Assim, quando alguém ensina o

... a conhecer o resultado de
... pouco matemático quanto
... crente em números. Mais
... filho faz também alusão a
... base sempre heteróclito de
... nome costuma encerrar
... o avô na série dos seres
... como o pai renunciou à sua
... só se trata da veiculação de
... de *ideais imaginários*. O
... e a forma de *um dever ser*,
... mas aquela de um manda-
... presente mesmo de sua for-
... vir a ser, por exemplo, um
... m, sempre arrasta consigo
... tamento, o ideal imaginário é
... ro estofa especular; isto é,
... o narcísica daquele mesmo
... de levar embutido *um dever*
... s homens ou das matemáti-
... *ser* a metade que ao man-
... ndo Freud, o *Ego-Ideal*. Os
... o têm por missão formatar a
... nte assinalam, por exemplo,
... onfunde com a honra, bem
... ponto de chegada, mas de
... mos, quando o ideal é sim-
... *ção sabido*, pois, embora no
... o sujeito nunca virá a saber
... e *dever ser* o ideal, no seio
... io, o ideal imaginário veicu-
... a; então, aquele que recebe
... o que lhe estão pedindo
... ser. À vista disso, esse saber
... e fato sabido e, portanto, o
... *desejo* mas um voto de gozo.
... educativa, além dos *conheci-*
... algumas quantas coisas que,
... o no seio do ato. É o caso,
... do epistêmico impossível de
... ação dos ideais que toma a
... o saber sobre o desejo que
... uma certeza (isto é, um não-
... ra transmitido, sempre é do

... conhecimento, saber, dese-
... e se articulam em toda edu-
... educar não é nada mais que

o corriqueiro pôr em ato de um pr
so de filiação ou assujeitamento a
ais, desejos, sistemas epistêmicos e
das.

Justamente, a educação, na
da em que filia, entre (os) outr
mestre de plantão e o aprendiz cir
tancial a uma tradição existencial,
bilita que cada um se reconheça
outro; isto é, que cada um recon
que o outro porta uma marca
lhante à sua. Essa marca, enq
traço do mesmo ato, faz do outr
espelho onde é possível ver-se c
conhecer-se direito. Ora pois, não
mos nos surpreender que a edu
nos endireite na vida ou que seja
a ela que venhamos a ter uma ex
cia mais ou menos reta.

ENSINA-SE POR DEVER, APRENDE-SE POR AMOR

Todo ato educativo que se
veicula sempre algo da ordem do
hecimentos mais-ou menos-util
bem como um punhado de sabe
xistenciais.

Por outra parte, todo aque
ensina o faz, obviamente, porque
ma vez, deve ter aprendido, ao r
aquilo que tenta transmitir. Aqui
o mestre ensina, embora seja de
o apr(e)endeu, não lhe pertence
prendido é sempre emprestado d
ma tradição que já sabia o que
com a vida. Assim, aquele que a
de fato contrai automaticament
dívida que, embora acredite às ve
la com seu mestre ocasional, e
última instância assentada no
dos ideais ou do simbólico.

Dessa forma, como todo me
alguma vez aprendiz, ele não p
um devedor. Pois bem, por que
tre ensina? Aquilo que ensina
amostra "de que" e "do que" de

mostra, para assim educar o seu dever. Em suma, o mestre é seu dever. Mais ainda, ensi-

o que aprendeu uma vez que do de origem, qual seja, o de a, não pode de fato ser sald- uele que ensina não faz mais irio, qualquer dívida nossa da m muita cerimônia -claro está, se pareça com o freudiano ndo ela é simbólica pode ser entar devolver para o mestre, is, o emprestado não era dele ndo o apre(e)ndido da ordem es quando da sua transmissão. pouco adianta querer voltar aqui quem aprendeu". Insistir a proporção da culpa provisio- a, como sendo dele, o que era o, pois outra coisa é tomar do mbólica pode ser só amortizada ecida como tal.

lica pode parecer à primeira orincando quando o lobo não ar mais para um espectro que orquinhos ou para um agente ão se trata de nada simples de mbólica da dívida em questão ração. Reconhecer a dívida sig- declara ter tomado empresta- estado acarreta uma eleição. Por obriga a fazer contas conforme liás, fazem-no todos os sujeitos s também, tê-los aprendido me to dos saberes ou ideais veicu- matemático tem que se dedicar etanto, uma coisa são as obri- ferente é a obrigação de reco- ideal está em causa. Todo ideal tro. Logo, a escolha embutida , isomórfica àquela de ter que f.Lacan,1985,p.193-204). Como é sem consequências. Assim em mais nem menos que aceitar uma vida à qual falta sempre

reconhecer a imperfeição da vida e o

caráter ideal do símbolo autoriza o sujeito a ser um cínico, escravo do "tanto faz" - como se apre(e)nde sempre menos que o ideal, então posso fazer vista grossa ao fato de que o por mim conhecido e ensinado não seja o ideal. Entretanto, o reconhecimento da irredutibilidade daquela diferença obriga paradoxalmente o sujeito a sempre tentar mais uma vez um ato que honre o ideal. Em outras palavras, a lembrança dessa diferença condena o sujeito a não renunciar a um ato, cujo único fundamento não é outro que a dívida simbólica para com o injustificável dever de arriscar.

O sujeito lembrando-se e lembrando outros do dever-ser, na imperfeição de cada ato, mantém viva a natureza ideal do simbólico. Se porventura ele não lembrar o/do dever, o ideal deixaria, simplesmente, de ser tal, bem como o próprio sujeito perderia seu rumo existencial.

Assim, o mestre, que alguma vez aprendeu, ensina para lembrar que, embora o mostrado não seja nem toda a episteme nem todo o saber, aprender é condição *sine qua non* para ter acesso simbólico a eles. Porém, se o mestre, por exemplo, aquele um pouco matemático, renunciar a manter viva a lembrança da sua dívida existencial para com as matemáticas e decide abrir mão da dignidade de seu ensino, o mundo dos números vira letra morta, bem como o mestre perde um pouco de seu ser. Em suma, o mestre não pode recusar-se a ensinar, pois o aprendido por ele morreria, da mesma forma que uma língua, quando deixa de ser falada, acaba virando mais uma língua morta.

O aprendiz, ao contrário do mestre, que atua por dever, é movido na sua tarefa por amor. Quando o mestre oferta seu ensino, instala no seu interlocutor o desejo de saber mais sobre aquilo que cai no ato da transmissão,

bem como alimenta o amor do aprendiz por aquele que lhe aparece como sabendo disso que faz falta nele. O princípio pode parecer paradoxal, *comme d'habitude*, a oferta está na origem da demanda ⁵.

Por que razão alguém iria tão desejar saber quanto amar ao outro? Estes mesmo que lhe tenha sido alguma oferta magistral? Com efeito, antes da oferta não há razão alguma exceção, claro está, para quem profere o típico naturalismo que pressupõe o saber existencial à matéria, ainda que fato, virgem.

O ato de ensinar instaura, repetitivamente, um tempo no qual o sujeito estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante saber sobre aquilo que passou a faltar. Isso que se quer saber, o aprendiz o supõe no mestre, a tal ponto, de entender usufruir um pouco dele, oferecendo, em troca, seu amor, bem como demandando àquele o restante que assim, ambos fazerem UM, a quem falta. Aquilo que o aprendiz deseja é impossível pois, por um lado, se porventura o fosse, então, acabaria a própria razão que move sua existência: seja, o desejo. E, por outro, o mestre não pode, de fato, entregar aquilo que não possui no real. Entretanto, o mestre de plantão - sabedor do impasse - aprisiona a ambos - doa simbolicamente aquilo que, embora não tenha, conhece onde tomar emprestado. É a falta que dessa maneira não entra no pedido, mas, enquanto cumpre seu dever, abre para o aprendiz as possibilidades de uma existência educada.

Por exemplo, aquele mestre um pouco matemático, na medida em que ensina, inocula o germe da razão que impera no mundo dos números, não um certo saber, bem como leva o aprendiz a demandar seu amor, na proporção daquilo que não pode

ser, mais ou menos cumprido, e um amor, em última instância, não correspondido.

Claro está, algum leitor pode considerar que essas conclusões não são tão óbvias assim e que, mais ainda, deveriam se realizar estudos "científicos" no sentido de avaliar a pertinência das mesmas. Porém, permitimo-nos discordar, pois, embora a vida tenha seus mistérios, às vezes tem coisas óbvias demais.

Pensar que o ato educativo é factível na proporção de uma adequação naturalmente bem sucedida entre, por um lado, capacidades maturacionais e, por outro, estratégias científicas de ensino é um traço característico do pensar moderno (cf. de Lajonquière, 1992, 1996). Mais ainda, constitui uma prova indubitável da pressa na qual incorrem certos espíritos (psico)pedagógicos.

Com efeito, se a educação fosse possível apenas na presença dessa condição, então se deveria concluir que há tantos métodos adequados quanto atos educativos bem sucedidos. Porém, se há de fato tantos métodos supostamente adequados, então, cai por terra a tese de uma adequação natural, e, portanto, o raciocínio hegemônico revela-se contraditório. Claro está, no intuito de esconder essa inconsistência, poder-se-ia acreditar que algum dia nos encontraremos tête-à-tête com o suposto e verdadeiro método natural de sorte que, assim, passaríamos a ficar livres dos simulacros metodológicos - pães nossos de cada dia. Mas, se porventura alguém raciocinasse nesse sentido, então estaria professando o mais puro platonismo que, à vista de alguns, seria incompatível com o espírito de certas posturas pedagógicas hoje em voga. Como vemos, se corremos o bicho nos pega e se nos detemos estamos perdidos.

Por outra parte, a pretensão de justificar o fracasso educativo pela falta

de adequação natural revela-se também ilusória quando da aproximação tanto histórica quanto comparativa à problemática.

De fato, os livros de história da educação nos informam, dentre outras curiosidades, que não foram poucos os séculos nos quais os aprendizes, de qualquer teor e gênero, não só copiavam e decoravam quanto "eram tão capacitados" que aprendiam coisas que, hoje, são consideradas não acordes à "linha natural de desenvolvimento infantil". Alguém poderia contra-argumentar que desconhecemos se esses alunos de outrora aprendiam ou, mais ainda, se "construíam seu conhecimento", ou apenas decoravam o ensinado. Essas dúvidas não nos surpreendem, bem como parecem-nos totalmente improcedentes uma vez que, se nossos antepassados não tivessem aprendido, então, todos nós seríamos extraterrestres, pois se teria interrompido, há algum tempo, a transmissão histórica. Nosso contra-argüidor bem poderia, agora, retrucar que, talvez, se tratasse apenas de uma minoria que aprendia. No entanto, esse argumento é estatística e historicamente inviável. Por um lado, se sempre se tratou de uma minoria, então, a taxa de instrução deveria ter sido historicamente regressiva e não crescente, como bem mostram os censos em muitos países, inclusive os latino-americanos, na passagem do último século. Por outro, não consta que o não-aprender tenha merecido registros específicos. A esse respeito, é um desatino afirmar que nossos antepassados eram insensíveis ao fracasso escolar, não lhe dedicando dissertações e estatísticas. Justamente, se não mereceu ser registrado é, pelo contrário, porque não era de fato preocupante. Nesse sentido, cabe lembrar que no famoso *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson, publicado em 1887, não cons-

ta o verbete fracasso escolar. A sendo, é plausível que o sistema es tenha começado a fracassar após data que, por sinal, coincide com cio do processo de psicologizaã cotidiano escolar (cf. Hébrard; s/d).

A aproximação comparativa à blemática do fracasso escolar nos rece, também, sobre a inconsist que se aninha no seio do discurso co)pedagógico hegemônico. Rec mente, tomamos conhecimento, de ma casual, de que a República da gólia possui uma taxa de analfabe da ordem de 3 %. Esse fato não nada instigador se não fosse q mesma matéria jornalística nos inf que 30 % da população é nômade. ainda, para complexizar o quad situação, ficamos sabendo, consult um Atlas Geográfico, que no pa duas línguas oficiais (mongol khal cazaque).

Como será que o povo mo lóide garante educação básica p imensa maioria quando não pouco esse costume "primitivo" de se de o tempo todo, assim como para plicar mais ainda, o de ser bilín Como será que uma nação cons isso, que para nosso país parec impossível, mesmo não ostentand economia capitalista capaz de pô çicamente em circulação parab aparelhos de TV, microcomputa retroprojetores e demais quinquil pedagógicas? Infelizmente, carec de maiores informações sobre es que parece, simpático, país centro tico. Entretanto, estamos dispos correr o risco de afirmar que, po lado, a "metodologia de ensino" u da deve ser a clássica, isto é, " sabe ensina e quem não sabe apre e, por outro, a política educacion ve consistir em garantir a factibi dos encontros entre aqueles que bêm (e são respeitados pelo *primo*

Ora pois, se hoje em dia a taxa de instrução, ou está estacionada, ou apenas cresce artificialmente (pois há diplomas que não atestam o que se supõe) ou, por último, não aumenta o que deveria, em se considerando os recursos totais investidos, não se deve ao fato de não ter ainda se descoberto a fórmula da *adequação natural*. Deixando de lado a pergunta *por que Pedrinho não aprende?* - apenas pertinente quando da articulação de um campo clínico de interrogação - afirmamos que a maioria da população de qualquer país não aprende porque, simplesmente, a nação em questão não consegue equacionar, segundo uma lógica expansiva, a possibilidade própria da educação.

Infelizmente, a história recente de nosso país nos mostra como é possível sucatear a legalidade inerente à simplicidade da transmissão educativa.

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E O HOMEM MODERNO

A educação marca os sujeitos enquanto semelhantes. Porém, sermos semelhantes não significa que sejamos iguais ou que cada um seja a réplica de um outro. Com efeito, parte do que se transmite em todo ato educativo se repete, mas uma outra parte se perde de maneira que, ao todo, a marca na sua repetição acaba diferindo. Assim, a própria transmissão que, por um lado, da mesma forma que assemelha também carrega o germe da diferença entre mestre e aprendiz, por outro, realimenta o processo reconstrutivo dos conhecimentos, ao mesmo tempo que abre a possibilidade de que aconteça uma maior ou menor revolução estrutural, como bem mostra a história das epistemes.

Toda transmissão tem lugar no

interior da linguagem e através de uma língua oral ou de sinais qualquer. Como sabemos, não consta que alguma vez não tenha sido assim. Mas também, trata-se de uma conclusão à qual o leitor pode chegar. Por exemplo, se tenta ensinar a outro que $2+2=4$ fará uso de uma língua determinada ou, por diversos motivos que nunca faltam, tentará inventar uma usando retalhos de outras mais ou menos conhecidas. No entanto, se porventura o leitor não é aquele que ensina mas seu interlocutor, chegará também a idêntica conclusão visto que tomará cada gesto ou palavra do mestre como elementos de uma língua singular, pois para quem habita a linguagem tudo é signo de alguma *outra coisa* mesmo que não saiba do que se trata. Assim, não há educação que não se sirva de uma língua e, portanto, que não pressuponha a linguagem. Mais ainda, como a estrutura da linguagem é de natureza remissiva, ou seja, trata-se de uma rede de diferenças, o transmitido, via uma língua, está condenado tanto a se repetir quanto a diferir. Em suma, o ato educativo tanto filia sujeitos e conhecimentos quanto abre a possibilidade de que se opere uma ruptura respeito de si mesmo.

A impossibilidade de resolver numa síntese totalizadora os vectores repetição e diferença faz, precisamente, da educação uma empresa impossível, no dizer de Freud. Com efeito, essa contradição insuperável inviabiliza o fato do aprendiz vir a ser uma réplica do mestre e não, como às vezes se pensa, a mesmíssima transmissão educativa. Nesse mesmo sentido, Freud alertava analistas e governantes da impossibilidade factual de se fazer dos analisantes e dos cidadãos réplicas de si próprios. Assim, à medida que essa tensão contraditória é equacionada a educação vira um fato ou, em outras palavras, o equacionamento da impossibilidade de

fabricar replicantes torna *a priori* impossível que a educação venha de fato acontecer.

Neste contexto, cabe afirmar se a educação, em se considerando o tamanho do fracasso escolar atual, rece ser de fato impossível ou, chegado o caso, um processo que em si mesmo requer uma sofisticação tecnológica atingível, semelhante situação resultando uma espécie de curto-circuito na simples legalidade que anima todo ato educativo. Mais ainda, essa falha desgarrada a transmissão de conhecimentos e saberes é tanto o álibi esgrimido pelo discurso (psico)pedagógico harmônico, na tentativa de legitimar sua pertinência, quanto o efeito paralisante das providências tomadas em seu próprio nome, no intuito suposto de legitimá-la "cientificamente".

Esse curto-circuito na transmissão ocorre pelo embaraço do contraponto entre o *dever-ser* e a demanda de *ser*. A fórmula tradicional acabou no decorrer do tempo se convertendo nesta: *ensinar e aprender por amor*. Entretanto, esse mandato é *a priori* inatentável até as últimas consequências, pois sendo a expressão de uma laceração narcísica está, como sabemos, condenado a sua própria fagocitose.

Semelhante alteração na relação educativa exprime uma mudança na relação adulto-criança. À diferença de outrora, os adultos de hoje, quando se endereçam a uma criança, não fazem em cumprimento de um ato ser retroativo, mas no intuito de proporcionar satisfazer as demandas de *majesty the baby*", lembrando a expressão freudiana. É precisamente na porção do *narcisismo* embutido no amor parental que todo adulto, se não de fato pai, visa poupar à criança leis da natureza e da sociedade (cf. Freud; 1973b:207). Dessa forma, cada vez que um adulto se ende-

ao menos um adulto do futuro a quem nada falta. Isso que sempre falta ao/no presente é, precisamente, a distância que o separa de um ideal existencial. O adulto, em vez de experimentá-lo como uma impossibilidade factual e, por conseguinte, como uma dívida sempre simbólica, vive essa diferença no registro da impotência. Assim, na exata proporção do que experimenta como falta imaginária, espera que a criança venha a ser esse *ao menos um* a quem nada falte no futuro. Isto é, a ilusão da completude futura repõe imaginariamente aquilo que falta no presente.

Dessa forma, o adulto de hoje padece de uma certa propensão a degradar o estatuto simbólico da educação, pois, cada vez que se endereça a uma criança alimentando semelhante ilusão, acaba fazendo o possível para poupá-la das limitações inerentes à mesma. Mais ainda, é por essa razão que o adulto não pode não experimentar uma espécie de *horror ao ato educativo*, parafraseando Lacan, visto que as restrições nele embutidas ecoam subjetivamente como uma ferida narcísica.

O grau de pertinência suposta ao discurso (psico)pedagógico hegemônico é precisamente proporcional ao tamanho desse horror. Com efeito, a ilusão central em torno da qual esse discurso se articula é aquela de ser possível programar a fabricação de um ser ideal. Na medida dessa crença animada por semelhante voto narcísico, a educação, bem como o cotidiano escolar, se tensionam conforme um cálculo prospectivo. Tudo o que se faz realiza-se em nome de um futuro, enquanto avesso especular do que ao parco presente imaginariamente falta. Em outras palavras, o adulto não educa em razão de um *dever-ser sempre a cumprir* que emana do passado, mas em nome da *quase certeza futurista* embutida em toda teorização metódico-psicológica desenvolvimentista (cf. de Lajonquière, 1996).

Como vimos, quando o adulto educa no cumprimento de um ideal não-narcísico, o ato em si mesmo equaciona uma dívida simbólica e, portanto, justifica-se apenas em nome da arbitrariedade própria do desejo. Assim sendo, o fato de o adulto invocar as previsões, bem como as prescrições inerentes às teorizações metodológico-desenvolvimentistas, acaba esvaziando o ato educativo. A imagem desse *ao menos um* adulto do futuro, que essas conceitualizações recortam no horizonte, formata a fenda mesmo do desejo.

Nesse sentido, se o ato educativo articula-se de sorte que recusa o desejo que lhe outorga precisamente sustentação, então a transmissão de saberes e conhecimentos se desgarrará. O desgarramento dissipativo da transmissão educativa priva o aprendiz do plantão da possibilidade de usufruir da cota de existência humana que a mesma pressupõe e, portanto, deixa margem para que a *criança em desenvolvimento* revele, no futuro, ter sido na realidade uma *tartaruga ninja adormecida*.

O investimento narcísico da criança é um efeito necessário do espírito da modernidade articulado em torno da ilusão individual. O homem moderno pensa-se a si mesmo como um *indivíduo* a quem por direito nada pode faltar, uma vez que na sua origem está precisamente, em causa a recusa de toda dívida para com uma tradição filiatória. Assim, degradando-se a referência existencial de natureza simbólica, o agora indivíduo passa a estar impelido a assegurar na vida graças à imagem de uma criança ideal. Por outro lado, essa imagem enquanto reverso especular de si próprio possibilita ao adulto moderno sentir, pensar e agir como um *in/dividuo*. Para manter incólume a crença na sua não-divisão subjetiva, o homem de hoje está obrigado a recusar a diferença que medeia entre um *in/dividuo* e outro, pois sempre lhe aparece como um ferida mortal no miolo do ser. Entretanto, essa diferença é a distância irreduzível que todo sujeito mantém a respeito do ideal que, por conseguinte, alimenta o mesmíssimo desejo. A imagem ideal desse *ao menos um* adulto do futuro resulta ser o somatório das infinitas feridas narcísicas que todo homem moderno sofre em razão de o semelhante não ser sua própria réplica.

A ilusão individual é inerente à modernidade. No entanto, disso não decorre necessariamente que o homem moderno de sustentar sua existência, apenas, na recusa da diferença que medeia entre *ser semelhantes* e *ser imaginariamente iguais*. Semelhante confusão só pode ser resultado de um malentendido no decorrer do tempo. Com efeito, o espírito moderno também sentenciou *Liberté, Egalité e Fraternité*. A igualdade pressuposta nessa tão clássica quanto moderna fórmula é, ao contrário, uma igualdade de natureza simbólica. Assim sendo, *ela* nos faz fraternos ou semelhantes perante a obrigação de cumprir as leis da *polis*. Cabe lembrar que é em nome dessa *igualdade simbólica* que, chegado o caso, uma lei permite seu próprio não-cumprimento. Por exemplo, o mandato de não-matarás é solidário da figura jurídica de ma

em exceções desse tipo uma *aldades imaginárias*.

sociedade estar tomada por ce-me não ser um desdobramento. Pelo contrário, parece-me o indivíduo esqueceu o *espírito das* ante à luz. Claro está, esqueci- permite a alguns, por exem- ptas da maioria.

o tamanho do dito fracasso diretamente proporcional à rimos, ao tamanho da renun- rata de nada que não se possa que "a escola e a senzala são aquim Nabuco (1988,p.137). ■

BIOGRÁFICAS

o. In: FLEIG, M. *Psicanálise e* inisinos, p. 183-196.

para a Educação das Crianças. In: *ança ?* Porto Alegre: Artes e

lítica. *Diarios Clínicos*, n. 4, p.

escola. Ijuí: Editora Unijuí.
etimológico de la lengua

gógico de Jean Itard. A peda- *losofia*, v. 6, n. 12, p. 37-51.

Freud: para repensar as apren-

ogia e psicanálise: o estatuto do *e*, v. VII, n.13, p.57-63.

reud: uma aproximação possível? *ducação*, ano 1994, Universidade

"sua" (in)disciplina e a psi- *iplina na Escola*, São Paulo:

cia piagetiana. In: BANKS-LEITE, *ulo: Cortez* (no prelo).

imento de vergonha. In: *o. cit.*, p. 9-23.

io de Souza. In: TARLEI de *o Paulo: Escuta*, p. 93-103.

tempos sombrios. In:

po de desejo, 2da ed., São Paulo:

FREUD, S. (1973a). Sobre la psicología del colegial. In: *Obras Completas* v.2., Madrid: Biblioteca Nueva, p. 1892-1894 [1914].

_____ (1973b). Introducción al narcisismo. In: *Obras Completas* op. cit., p. 2017-2033. [1914]

_____ (1973c). Prefacio para un libro de August Aichhorn. In: *Obras Completas*, v.3, Madrid: Biblioteca Nueva, p. 3216-3217. [1925]

_____ (1973d). Analisis terminable e interminable. In: *Obras Completas*, v. 3, op.cit., p. 3340-3364. [1937]

FIRMINO, N. (s/d). *Diccionario latino-português*. São Paulo: Melhorame

GARCIA de DIEGO,V. (1982). *Diccionario ilustrado latino-español, espa* *latino*. Barcelona: Bibliograf.

HÉBRARD, J. (s/d). Instruction ou education. *Ornicar? Bulletin Périodique* *du Champ Freudien*, n. 26-27, p. 122-132.

JERUSALINSKY, A. (1993). O fantasma da lógica no social ou as razões *tíficas da corrupção*. In: FLEIG, M. *Psicanálise e sintoma social*, op.c. 13-25.

_____ (1995). Apesar de você, amanhã há de ser outro *In: CALLIGARIS, C. et alii Educa-se uma criança ?* op. cit., p. 13-23.

LACAN, J. (1985). *O Seminário. Livro 11*, Rio de Janeiro: Zahar Editor. [1959-1960]

_____ (1996). *O Seminário. Livro 7*. Rio de Janeiro: Zahar Editor. [1959-1960]

LICHTENSTEIN-CORSO, D. (1993). Parentalidade envergonhada. In: FL *M. (org.) Psicanálise e sintoma social*. op.cit., p.169-182.

MACHADO, J.P. (1956). *Diccionario etimológico de la lengua portuguesa*. LI *Confluência*

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

NABUCO, J. (1988). *O Abolicionismo*. Petrópolis: Vozes. [1883]

PEREIRA, M.R. (1995). A transferência na relação ensinante. In: CALLIG *C. et alii Educa-se uma criança ?* op.cit., p.207-216.

PONTES-SPÓSITO, M. (1994). Violência coletiva, jovens e educação: di *sões do conflito social na cidade. Cadernos ANPED*, n.7, p.121-145

SOUZA, O. (1991). Reflexão sobre a extensão dos conceitos e da prática *TARLEI de ARAGÃO, L. et alii Clínica do social*. op.cit., p. 75-92.

SOUZA-PATTO, M.H. (1984). *Psicologia e ideologia*. São Paulo: Quieroz *Editor*.

VOLNOVICH, J.C. (1994). El análisis de la institución educativa. *Diarios* *Clínicos*, n. 7, p. 121-126.

NOTAS

¹ *A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise.*

² Desenvolvemos essa noção em *A inteligência piagetiana.*

³ As noções *saber* e *conhecimento* são utilizadas amplamente na *tura*. Entretanto, permitimo-nos utilizá-las, reiteradamente, segundo uma *lógica* muito precisa tanto nesta oportunidade quanto em outras. *A* *respeito* pode consultar-se *De Piaget a Freud: para repensar as apre* *gens*, bem como *Piaget e Freud: uma aproximação possível ?*

⁴ A diferença entre *saber sobre* e *saber de* foi apresentada em *A cr* *"sua" (in)disciplina e a psicanálise.*

⁵ Dialética isomórfica àquela da oferta materna de uma imagem *no* *contexto* da conceitualização da *experiência* especular; cf. *De Pi* *Freud*, p. 163-174.