

A psicanálise e o mal-estar pedagógico

Leandro de Lajonquière

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Este texto recupera as idéias apresentadas inicialmente num debate junto aos professores J.-C. Filloux, da Université de Paris X, e L. C. Nogueira, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sobre psicanálise e educação, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 28 de março de 1996 e coordenado por E. Mokrejs.

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

Maud Mannoni

Do conjunto de coisas ditas e feitas, bem como das não ditas e não feitas, porém pensadas ou fantasiadas pelos educadores de hoje, detenhamos numa em especial, qual seja: a lamentação sistemática de que a prática pedagógica revela-se, ao final de contas, não sendo suficientemente eficaz devido à impotência do método de ensino utilizado ou às incapacidades, mais ou menos psicológicas, da “clientela escolar”. Em se tratando de ler psicanaliticamente esse reclamo insistente, este deve ser considerado como isomórfico àquele que todo sujeito formula na primeira entrevista com o psicanalista.

A psicanálise considera o reclamo inicial que todo candidato a analisando formula, bem como as razões esgrimidas de tamanhos padecimentos existenciais, como efeitos sintomais ou, em outras palavras, produtos *sobredeterminados* de processos psíquicos inconscientes. Por outro lado, a teoria assinala que na origem do sofrimento neurótico sempre opera o *recalque* inconsciente de um *saber* ou, seu reverso, de um *desejo*. Mais ainda, informa-nos também que é, precisamente, na medida desse recalque que o sujeito reclama a posse de um *saber sobre* o desejo como se de fato um outro estivesse decidido a frustrá-lo uma vez que não se o outorga.

Desta forma, podemos sustentar psicanaliticamente as afirmações seguintes.

Em primeiro lugar, cabe pensar tanto o mal-estar pela ineficácia educativa quanto as justifica-

tivas formuladas como sendo produtos do *inconsciente pedagógico*. Ou, para não dar margem à típica ilusão do substancialismo individualista e lembrando que o *inconsciente* é um discurso que advém de uma *outra cena* trans-individual, cabe dizer que estamos perante formações singulares daquilo que acabamos por chamar *discurso (psico)-pedagógico hegemônico*.

Em segundo lugar, considerando que as esgrimidas “ineficácia metodológica” e “incapacidade psicológica” são a outra cara do pedido sempre renovado tanto de novos métodos de ensino quanto de alunos psicologicamente imaculados, podemos pensar ambos os dois como sendo ilusões alimentadas por *aquilo que se recalca*.

Por último, cabe sustentar que a *potência imaginária* sempre suposta, por um lado, a um excepcional método ainda por advir e, por outro, a um pensamento infantil ideal ainda não revelado, recalca ou mascara o fato de que a empresa educativa encontra-se hoje norteadada em última instância por metas radicalmente impossíveis que o próprio discurso (psico)pedagógico formula para si mesmo.

Em suma, a partir da psicanálise podemos concluir que o consabido reclamo, suas esgrimidas razões, bem como o conjunto das almejadas soluções, que dão lugar à crescente *psicologização do cotidiano escolar*,¹ não deixam de ser manifestações de uma espécie de neurose pedagógica que toma conta do campo educativo atual.

* * *

Como sabemos, o folclore neurótico muda com o tempo, isto é, embora, por exemplo, a lógica histórica defina em-si uma estrutura atemporal,

¹ A psicologização do cotidiano escolar articula-se em torno da tese de que educar é desenvolver capacidades psicológico-maturacionais. Assim, assistimos de fato à presença cada vez maior no âmbito das escolas de uma série de especialistas na avaliação, prevenção e cura dos processos de desenvolvimento supostamente envolvidos no intuito de possibilitar a ocorrência da empresa educativa (de Lajonquière, 1996; 1997; 1998).

nos dias de hoje não nos deparamos mais com as históricas de Charcot. Assim, cabe pensar que as manifestações neuróticas do campo pedagógico podem ser apenas “sintomas de época”. Justamente, se consultamos qualquer livro de história da educação, veremos como a ilusão tanto de um método quanto de um aluno possuidores de uma potência psicológica capaz de vir a garantir o sucesso da empresa profissional é uma característica por excelência dos tempos pedagógicos recentes.

Dessa forma, se temos identificado como sendo singularmente datados certos sintomas pedagógicos, resta interrogarmo-nos sobre a operação de recalque que articula o moderno discurso (psico)pedagógico hegemônico, isto é, agora devemos nos perguntar sobre o desconhecimento que os pedagogos professam do caráter radicalmente impossível das metas autopropostas.

Como também sabemos, e isso não o devemos à psicanálise mas ao sentido comum, a empresa educativa é necessariamente conservadora, pois pede à criança para manter vivo um laço com o passado do mundo, uma vez que gira em torno da aprendizagem dos conhecimentos e costumes dos adultos. Essa *demand*a endereçada pelos adultos às crianças não pode — aliás, como acontece com toda e qualquer demanda — não acabar se revelando impossível de ser satisfeita na sua totalidade. Entretanto, não parece ser essa simples impossibilidade a que está, hoje em dia, na origem do recalque pedagógico e, portanto, em causa nas formações sintomáticas que tomam conta do campo educativo moderno.

Nesse sentido, cabe afirmar que alguma mudança deve ter de fato acontecido no nível das metas educativas para que o outrora resto de insatisfação embutido em toda empresa deixe de emergir como a inevitável diferença entre o pretendido pelos adultos e o conseguido pelas crianças, bem como o novo da diferença entre o passado do mundo e o futuro da história ainda por vir. Justamente, essa simples diferença que cai em toda demanda educativa é, ao contrário, pensada, agora, tanto como o resultado contingente de uma pedagogia ineficaz quanto uma funesta desgraça. Isso é assim visto que o almeja-

do, na atualidade, não é mais que a criança aprenda aquilo que ela não sabe e o adulto sim, porém vir a fazer dela esse *ao menos um* adulto que não padeça no futuro de nossas impotências atuais.² Ou seja, se antes pedia-se às crianças que fossem à imagem e semelhança de um adulto mais ou menos educado, agora, o adulto almeja que estas venham a possuir toda aquela *potência imaginária* que experimenta como falta e em razão da qual supõe não poder ser um indivíduo feliz. Por sinal, a suposição de semelhante capacidade de “vir a ser no futuro” é o que idealiza a criança no presente.

Entretanto, se aquilo que se passa a demandar é, por um lado, também impossível, por outro deve ser necessariamente de uma outra natureza, a ponto tal de vir a produzir um outro tipo de efeito: a série dos modernos sintomas do discurso (psico)-pedagógico hegemônico. Em outras palavras, devemos colocar por conta da mudança operada no nível da demanda educativa o surgimento de todas aquelas racionalizações costumeiras que acabam, em última instância, voluntária ou involuntariamente, dando lugar à crescente psicologização do cotidiano escolar e, nesse sentido, ilustrando, mais uma vez, que a neurose é a ciência dos concertos que não dão certo.

Com efeito, se nos dias de hoje trata-se de fazer das crianças adultos possuidores de tudo aquilo que não temos imaginariamente com vistas à fabricação de indivíduos felizes, então toda empresa educativa acaba sempre se revelando pouco eficaz. Isso é necessariamente assim, pois sendo o norte da educação contemporânea a representação de uma criança feita de puro estofado imaginário, ou seja, o duplo especular daquilo que ao adulto falta, a pretensa eficácia pedagógica não poderia ser menos que o mesmíssimo apagamento da diferença que está na base da articulação do *narcisismo* ou, se preferirmos, do *registro do imaginário*.

² Justamente, as teorias clássicas do dito desenvolvimento psicológico alicerçam “cientificamente” a ilusão de que semelhante empresa educativa seja possível.

* * *

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

Isso posto, lembremos que, primeiro, a imagem especular unifica, ou seja, fabrica o *Um* onde antes havia apenas *fragmentos*, na medida em que seja em si mesma uma *promessa* (simbólica) de *unidade* (imaginária); segundo, nessa promessa o adulto antecipa simbolicamente o futuro para a criança, isto é, *anterioriza o futuro*, visto que a unidade refletida no espelho é uma unidade imaginária a-ser-conquistada a despeito da fragmentação no real; terceiro, essa imagem especular está, em certo sentido, carregada de *desejo*; quarto e último, essa criança-imagem que o adulto recorta no espelho e oferece ao olhar da criança-real é o *reverso imaginário do que a ele falta*.

Dessa forma, podemos afirmar que o dito processo de reconhecimento da própria imagem está motorizado pelo fato de o adulto colocar em circulação na cena inconsciente uma mensagem como a seguinte: “se você é como aquele que aparece no espelho, então ganhará a unidade que lhe falta e, por acréscimo, entrará no circuito do desejo uma vez que é desse jeito que eu gosto de você”. Entretanto, as coisas não são tão simples, pois a assunção dessa imagem especular como sendo a própria acarreta, como sabemos, a instalação de um paradoxo no âmago do sujeito.

Quando um sujeito se reconhece num espelho qualquer e afirma “esse que está aí sou eu” está de fato afirmando uma coisa um tanto contraditória segundo os manuais de lógica do colegial. Com efeito, o sujeito se vê aí onde não está, ele diz estar num lugar fora de si mesmo; em suma, o sujeito diz ser de fato aquele quem não é.

Nesse sentido, cabe afirmar que a experiência especular ao tempo que unifica -in/dividua

infans, coloca o *sujeito* numa verdadeira encruzilhada, pois o divide em duas partes, quais sejam, por um lado, aquela que o representa, embora não sendo ele, perante os outros e “si-mesmo” e, por outro, aquela que, se não fosse pela divisão simbólica ocorrida, seria supostamente “ele mesmo”, porém sem poder saber quem ele é “para-si” e para-os-outros.

Assim, a fala do adulto — registro do *simbólico* — instaura no mundo infantil um paradoxo insolúvel entre o *dever “ser”* como essa imagem e o fato de que o sujeito, quanto mais a assume como própria, mais deixa de ser “ele mesmo”. A articulação desse, como aliás de qualquer paradoxo, reinstala permanentemente uma diferença. Nesse caso particular, essa diferença chama-se *desejo*. Por outro lado, cabe dizer que a articulação dessa diferença ou a instalação do desejo está em função das possibilidades que a criança tenha de encontrar para-si um lugar no campo fantasmático adulto. Em outras palavras, o fato de uma criança advir como *sujeito do desejo*, isto é, como sujeito da diferença entre o *ser* e o *parecer*, depende também do funcionamento inconsciente de um certo desmentido ou “*dé-négation*” no campo fantasmático dos adultos, qual seja: “eu gostaria que você fosse assim, porém não vou morrer se você assume o risco de ser de outro jeito”.

Nesse contexto e lembrando que a empresa pedagógica moderna está cegamente norteadada pela imagem de uma criança, enquanto *avesso imaginário de um adulto em falta*, cabe afirmar que a pretensão eficácia educativa, formulada nos termos da promoção de um desenvolvimento psicológico completo, seria o apagamento da diferença fatural entre a criança *real* e a *ideal*, isto é, a *sutura* do mesmíssimo *desejo* e não, ao contrário, sua perpétua *realização*. Em outras palavras, o discurso (psico)pedagógico hegemônico pede inconscientemente em toda tarefa educativa que as crianças venham de fato a *encarnar no real* da existência escolar tudo aquilo que elas não são e que está feito de sonhos didático-metodológicos.

Mais ainda, tentando ser mais ilustrativos, bem como tendo em mente o comentado a propósito da experiência especular, cabe assinalar que

hoje a pedagogia fantasia ser possível que, quando um sujeito qualquer se olha num espelho, não se faça presente a distância que medeia entre o lado de lá e o lado de cá.

* * *

Essa espécie de *mal-estar pedagógico*, padecido por não poucos educadores de hoje e atrelado à suposta ineficácia da empresa profissional, revelou-se o efeito derivado de uma tão nova como louca exigência educativa, bem como do recalçamento da impossibilidade radical de vir precisamente a satisfazê-la. Assim sendo, cabe perguntar pelas razões do aparecimento como meta educativa da simples *sutura do sujeito do desejo*.

Em primeiro lugar, assinalemos que os adultos, quando olham nos olhos de uma criança, retornam do fundo desse olhar a própria imagem refletida às avessas. Como sabemos, Freud, no texto de 1914, dedicado ao narcisismo, sustentou que o *amor parental*, embora seja *objetal*, leva embutido uma cota de *narcisismo*. Assim sendo, o adulto, quando se endereça a uma criança, demanda-lhe inconscientemente repor aquilo que experimenta estar lhe faltando. Na medida em que a criança dê sustentação à ilusão de que virá a ser esse *ao menos um* adulto potente do futuro, *repõe imaginariamente* aquilo que *falta simbolicamente* ao adulto no presente.

Em segundo lugar, cabe dizer que embora Freud acreditasse que a criança, enquanto *esperança narcísica*, fosse uma espécie de universal trans-histórico, alguns historiadores nos alertam para a possibilidade contrária. Por exemplo, segundo Philippe Ariès (1981) a criança adquire o lugar de destaque que hoje possui no imaginário social apenas com o advento da modernidade. Mais ainda, a conquista desse novo lugar é solidária, por um lado, de um remanejamento generalizado dos limites entre o público e o privado no contexto do qual surge a família nuclear moderna e, por outro, da abrangência cada vez maior em nível geográfico, social e temporal dos sistemas escolares.

Dessa forma, se o investimento narcísico da infância, ou a ilusão da criança-esperança, é uma

invenção sintomal da modernidade, então, não é casual que a pedagogia hegemônica atual se articule em torno a uma louca exigência, qual seja, demandar à criança que venha de fato a concretizar sem resto nenhum um ideal de completude e bem-estar.

* * *

Ao concluirmos, graças à psicanálise, que o discurso (psico)pedagógico hegemônico está articulado a partir do *não-reconhecimento simbólico da impossibilidade* de as crianças reais virem a ser a criança idealizada consubstancial ao espírito do adulto moderno, pode parecer que estejamos diante de uma fatalidade. Assim sendo, os educadores de hoje estariam condenados à lamentação pela suposta ineficácia profissional, uma vez que a educação das crianças não poderia não estar tomada senão por um *voto narcísico*.

Entretanto, assim como a pergunta sobre a natureza da mudança operada no estatuto socio-imaginário da infância nos levou do cenário cotidiano à análise do funcionamento da *outra cena* psíquica, agora devemos voltar à história a fim de esclarecermos as razões que levam o homem moderno a endereçar compulsivamente semelhante demanda às crianças. Com efeito, é na história que se descobre o “*a priori* concreto” em que toda produção subjetiva toma, com “a abertura vazia de suas possibilidades, suas figuras necessárias” (Foucault, 1991, p. 96).

Em primeiro lugar, cabe assinalar que na chamada modernidade opera-se uma transformação radical das estratégias de poder-saber. À diferença dos tempos pré-modernos, perpassados por *mecanismos histórico-rituais de subjetivação*, assistimos no cotidiano moderno à consolidação crescente de uma série de mecanismos *científico-disciplinares*. Assim, o *nome de família* e a *genealogia*, que situam o sujeito dentro de um conjunto de parentes, cedem seu lugar às *medidas* comparativas de *performances* funcionais variadas; as *proezas*, expressões da superioridade das forças imortalizadas nos *relatos*, perdem sua relevância para os *desvios* auferidos por metódicas *observações*; as *cerimônias*,

que marcam com sua ordenação as relações de poder, são substituídas por reiteradas *fiscalizações*; finalmente, a *dinastia dos acontecimentos solenes*, que todo monumento sabe guardar para uma memória futura, perde seu poder ordenador do tempo para a *dinâmica da evolução contínua* de individualidades naturais.³ Dessa forma, enquanto os mecanismos de subjetivação pré-modernos produziam a singularidade de um *homem-memorável*, agora, as pequenas coisas de nossa vida cotidiana fabricam um *homem-calculável*.⁴ Ou, em outras palavras, enquanto antes tratava-se de um *sujeito* que tanto fazia memória como era lembrado por outros, agora, o que está em foco é um *in/divíduo* não só passível de ter sua existência calculada, mas também entregue ao frenesi do cálculo prospectivo para assim vir a saber o grau de bem-estar que o futuro lhe reserva. Em suma, na modernidade, o cotidiano passa a estar tensionado em *direção ao futuro* e não mais organizado a partir de uma *referência ao passado*.

Em segundo lugar, cabe afirmar que, devido a esse remanejamento no cotidiano, o homem moderno, à diferença de outrora quando se orientava na vida fazendo memória, agora, passa a requerer um outro referente existencial.

Em terceiro lugar, cabe assinalar que, enquanto o *passado pode ser narrado* e, assim sendo, *a palavra orienta no presente* o sujeito na medida em que o localiza numa história, ao contrário, *o futuro pode apenas ser imaginado*, pois toda palavra o faz automaticamente passado.⁵

³ Obviamente, esses mecanismos científico-disciplinares tomam conta do cotidiano atual de nossas escolas graças ao imperialismo dos saberes “psi”.

⁴ Cf. Foucault, 1994, p. 171-172.

⁵ Assim sendo, quando se tenta, como está na moda hoje em dia, *preparar as crianças para o futuro*, é inevitável que a *novidade* seja apresentada como “um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse” (Arendt, 1996, p. 188) e, portanto, que elas acabem, de fato, sendo educadas em nome de um falso passado. Desenvolvemos a idéia da natureza retroativa do ato educativo em “*L’enfant, sa psychologie et l’éducation*” (de Lajonquière, 1998).

Em quarto e último lugar, devemos ter claro que, na proporção em que o cotidiano moderno tira do homem sua referência ao passado, acaba condenando-o a se referir à criança como se fosse possível caminhar sossegadamente para frente enquanto olhamos para o espelho que seguramos com nossas mãos.

Dessa forma, pareceria que a existência do homem moderno não pode não girar em torno dessa ilusão chamada *criança-esperança*.⁶

No entanto, que a história tenha de fato “acabado” assim, não significa que deva sê-lo de direito, pois, apesar do que alguns intelectuais pensam, ela não tem um fim escrito de antemão. Nesse sentido, parece-me que uma das formas para sairmos do atoleiro moderno de pretender *viver no futuro*, graças à sustentação enlouquecida da ilusão da criança-esperança, é ir, precisamente, na contramão, ou seja, fazer referência ao passado.

Quando os adultos narram uma história para uma criança, chega um momento em que ela se faz uma pergunta, qual seja: “será que foi assim mesmo?”. Essa pergunta cavouca uma dúvida no passado e instala o tempo do *teria sido*, isto é, o *condicional pretérito perfeito* ou, como ele é conhecido entre os psicanalistas devido à influência francesa, o tempo do *futuro anterior*. Assim, a referência ao passado, embutida em todo relato, coloca em funcionamento a palavra que, na proporção em que instala *um resto no passado*, ordena uma *história*, bem como o relança para frente, esvaziando o presente e abrindo a possibilidade de *construir um futuro* que não seja o *avesso imaginário* do que já foi. Por sinal, uma vez que a psicanálise afirma que essa *operação simbólico-historizante* está em causa na *realização do desejo*, faz dela o motor de sua empresa clínica.

⁶ No texto “Dos ‘erros’ e em especial daquele de renunciar à educação. Notas de psicanálise e educação” (de Lajonquière, 1997) analisamos a relação existente entre essa ilusão, o dito fracasso escolar e a degradação simbólica das *leis da cidade*.

Pois bem, se nesse contexto afirmamos que, por um lado, o mal-estar pedagógico é consubstancial ao espírito moderno e, por outro, que o impasse que aprisiona esse último é passível de ser desmontado apenas fazendo referência ao passado, então nada impede aos educadores de hoje de se desvencilhar de tamanho padecimento.

Para conseguir tal coisa, os educadores devemos, precisamente, abrir mão do *discurso (psico)-pedagógico hegemônico*.

E isso como é que se faz? Por um lado, devemos aprender a desistir um pouco da exigência louca de querer encontrar na criança real indícios da existência daquela outra ideal, recortada pelas clássicas teorias do desenvolvimento psicológico. Por outro lado, faz-se necessário contestar o *processo de psicologização do cotidiano escolar* — em especial a ilusão metodológica — na medida em que, objetivando dar certezas ao adulto-educador, acaba fechando o acesso da criança a “seu” futuro ou, em outras palavras, uma vez que se articula a partir do paradoxo de preparar a criança para o “futuro”, tira dela sua própria *oportunidade ético-política* perante o novo da diferença entre o ontem e o amanhã.

LEANDRO DE LAJONQUIÈRE é professor do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e co-editor de *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*. Participou recentemente da fundação do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância naquela universidade. Sua atividade de pesquisa centra-se em diversas temáticas inerentes à dita conexão psicanálise — educação. Atualmente trabalha, em particular, numa aproximação crítica às ilusões (psico)pedagógicas modernas.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, Hannah, (1996). La crisis en la educación. In: _____ . *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- ARIÈS, Philippe, (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

- CALLIGARIS, Contardo, (1991). Liminar. In: DE ARA-GÃO, Tarlei. *Clínica do social: ensaios*. São Paulo: Escuta.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro, (1992). O legado pedagógico de Jean Itard. A pedagogia: ciência ou arte? *Educação e Filosofia*, v. 6, nº 12, p. 37-51.
- _____, (1994). Epistemologia e psicanálise: o estatuto do sujeito. *Percurso. Revista de Psicanálise*, v. VII, nº 13, p. 57-63.
- _____, (1996). A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus.
- _____, (1997). Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, nº 2, p. 27-43.
- _____, (1998). L'enfant, sa psychologie et l'éducation. *Le Cédérom de la 4^{ème} Biennale de l'Éducation et de la Formation*. Paris: APRIEF.
- FOUCAULT, Michel, (1991). *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____, (1994). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- FREUD, Sigmund, (1973). Introducción al narcisismo. In: _____. *Obras completas*, v. 2. Madri: Biblioteca Nueva.
- LACAN, Jacques, (1985). El estadio del espejo como formador de la función del YO (JE) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. In: _____. *Escritos*, v. 1. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MANNONI, Maud, (1983). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.