

As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a psicanálise frente à psicologização do cotidiano escolar.

Leandro de Lajonquière
Prof. Associado
Universidade de São Paulo

Hoje em dia é fato o prestígio do qual gozam os saberes psicológicos no campo educativo. As psicologias e seus profissionais são convocados para possibilitar ora a descoberta e aplicação de testes a fim de formular prognósticos educativos, bem como emitir laudos justificativos de insucessos escolares individuais; ora a programação em escala de métodos de ensino, supostamente cada vez mais eficazes. Assim, acredita-se que o sucesso da educação – em particular, a escolar- está nas mãos de psicologias mais ou menos "puras" e/ou "aplicadas", uma vez que garantiriam, em última instância, a dita *adequação natural*¹ entre, por um lado, as diversas *capacidades cognitivo-afetivas* dos escolares supostas na origem, e, por outro, a racionalidade didática própria das *intervenções pedagógicas*. Nesse sentido, supõe-se de forma ingênua que o chamado fracasso escolar não é outra coisa que a manifestação circunscrita da não adequação contingente entre os estados psicológicos infantis e o agir do adulto.

Em alguns países, como por exemplo o nosso, esse espécie de *postulado psicopedagógico* motiva repetidamente reformas curriculares diversas a fim de "ajustar" os conteúdos e a modalidade de ensino, bem como dá lugar, há tempo, à expansão de uma rede de profissionais, cujas intervenções viriam a garantir, de direito e de fato, a *potestade educativa* da empresa pedagógica, embora realizem, em sentido estrito, tarefas para-educativas. Justamente, no dia a dia das escolas, recorre-se a eles toda vez que os adultos implicados duvidam neuroticamente da forma de se endereçar à criança. Por sinal, às vezes nem sequer se trata de mais uma tentativa para encontrar uma resposta científica (sic) às clássicas perguntas de "o que" e "como" ensinar, mas à moderna preocupação por evitar supostos "traumas existenciais" derivados da imposição de limitações e obrigações escolares corriqueiras -não falar todos juntos, sentar direito na carteira, cumprimentar os adultos, etc. Em suma, bem poderia se falar de um processo de *psicologização do cotidiano escolar*².

Obviamente, nos países latino-americanos que padecem de uma espécie de marasmo educativo, o imperialismo psicopedagógico cresce deliberada e explicitamente em nome da

¹ Por sinal, acredita-se que as possibilidades de uma *clínica psicopedagógica* estariam também cifradas na sustentação dessa mesma *adequação natural*. Em *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens* sustentamos que a existência de uma *clínica do aprender* depende, precisamente, da impugnação da mesma.

² Como já fora assinalado por muitos, o inflacionamento mercadológico do dito "atendimento psicopedagógico" é uma das marcas desse processo. Ao nosso ver, o fato de reconhecermos – à diferença de outras opiniões em contrário- pertinência conceitual e prática à *clínica psicopedagógica* nada justifica o processo de psicologização do cotidiano escolar em torno da tese da *adequação natural*. Em suma, ao nosso ver, tanto a *clínica do aprender* quanto os dispositivos educativos formais devem se desvencilhar da tese da *adequação natural*.

pretendida reversão desse quadro. Em outros, como o caso pioneiro e paradigmático dos EEUU, a tese da *adequação natural* não só é considerada a chave de toda política educativa mas, especialmente, da felicidade espiritual das crianças, visto que possibilitaria eliminar a cota de *esforço subjetivo* ou trabalho psíquico embutidos em todo *ato educativo* prezado como tal³.

Entretanto, cabe observar que a tese psicopedagógica da "adequação" não só faz, hoje, às vezes de passaporte educativo dos povos e/ou guardiã da "felicidade", da "criatividade" e da "inocência infantil" senão que também é considerada um instrumento de "humanização" e "democratização" das práticas educativas por oposição a um passado marcado pelo "autoritarismo" e o "sadismo pedagógico". Nesse ponto, a atual e hegemônica psicologização do cotidiano escolar é, parcialmente, tributária do espírito da Escola Nova. No entanto, cabe assinalar que, outrora, não poucas experiências educativas - hoje, consideradas "sádicas"- estavam também imbuídas por *ilusões didático-psicologistas*. Jean Itard⁴ e Daniel G. Schreber constituem um bom exemplo de como a crença na possibilidade de adequarmos naturalmente toda intervenção educativa aos estados orgânicos e/ou espirituais das crianças podem levar, pelo contrário, ao paroxismo o *furor pedagógico*.

Dessa forma, embora, às vezes, alimentadora de uma fé pioneira, outras, de uma crença hegemônica nos múltiplos e contraditórios benefícios da psicologização, a tese da adequação natural adquiriu um lugar de destaque nos espíritos pedagógicos modernos. Obviamente que assim seja, não é outra coisa que uma manifestação pontual do processo de individuação psicológica inerente à forma moderna de vida que Foucault esmiuçara detalhadamente. Como sabemos, uma vez auto-gerados sócio-históricamente e convictos de sermos *indivíduos*, ou seja, organismos adaptáveis, a psicologia vira método de vida e a natureza nosso destino existencial.

A crítica generalizada à psicologização da infância e de sua educação -seja na sua versão "autoritária" ou "democrática"- já foi empreendida por muitos. Lembremos, apenas, de Maud Mannoni e seu meridiano trabalho intitulado *Éducation Impossible*⁵.

Contudo, detenhamo-nos num aspecto particular qual seja o fato de não ser sem conseqüências que um adulto em posição educativa aja obnubilado por essa espécie de fantasma psicopedagógico primordial. Com efeito, para a psicanálise, uma coisa é o adulto se endereçar didaticamente à criança -seu aluno ou seu filho- a fim de dar cumprimento a um programa natural de desenvolvimento psicológico -condição *sine qua non* da felicidade terrenal- e outra muito diferente que ele aja, explícita ou implicitamente, em nome de qualquer razão mais ou menos espúria da vida cotidiana. No primeiro caso, o agir do adulto se apresenta ao olhar infantil plenamente justificado, isto é, aquilo que o adulto ensina, ordena ou pede possui uma maiúscula Razão de Ser. Ao contrário, no segundo caso, as razões que animam as intervenções são a tal ponto tantas, nímias, desconhecidas e contraditórias que os pequenos não deixam de experimentar subjetivamente certa cota de arbitrariedade. Em se considerando um outro aspecto, cabe assinalar também que enquanto

³ Desenvolvemos esse aspecto, bem como outros apresentados apenas sinteticamente nesta oportunidade em *Infância e Ilusão (psico)Pedagógica. Escritos da Psicanálise e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

⁴ Cf. de nossa autoria "Itard victor ! Ou daquilo que não deve ser feito na educação das crianças". In: L. Banks-Leite e I. Galvão (Orgs.) *A Educação de um Selvagem: As experiências de Jean Itard*, São Paulo: Cortez Editora (no prelo).

⁵ M. Mannoni, *Éducation impossible*, Paris, du Seuil, 1973.

o adulto-didata se lhes aparece como um obediente cumpridor dos mandatos da sábia e boa mãe-natureza, o outro se apresenta como um ser mais ou menos enigmático que obra, até certo ponto, *em nome próprio*⁶.

Do ponto de vista psicanalítico isso é digno de ser destacado. O *justificacionismo naturalista* tanto articula um "meio ambiente" pleno de estímulos psicológicos gratificantes e frustrantes quanto um universo de certezas subjetivas. Porém, a arbitrariedade própria do "homem comum" eleva sua intervenção à dignidade simbólica do *dom*⁷. Em outras palavras, por um lado, o apelo à natureza psicológica reduz imaginariamente a relação educativa, isto é, a relação adulto-criança, a um processo de estimulação de capacidades maturacionais; por outro, sua falta, torna enigmático os desígnios adultos e, portanto, possibilita que no horizonte se instale a pergunta pelo *desejo - o outro/Outro...o que quer de mim ?*.

O *dom* e o *desejo* se pressupõem. Mais ainda, se pensamos na antropogênese do sujeito humano, cabe dizer que a oferta do primeiro e a inoculação germinal do segundo são cara e coroa de uma mesma moeda. Ao contrário, os animais ao tempo que não permutam dons não agem *em nome do desejo*, mas de *necessidades especiais*. Assim, nossa existência é susceptível de se inscrever no registro do *simbólico* além do *imaginário* e do *real* enquanto que os animais habitam imaginariamente um mundo apenas real.

A mão do homem é capaz de *adestrar* alguns animais, isto é, pode endereçar, até certo limite, o desenvolvimento de capacidades de ação dadas pela natureza animal. Porém, a *oferta de uma palavra* -um *dom*- que o adulto faz para uma criança *leva consigo o poder de educar*.

Nesse contexto, afirmamos que a intervenção do adulto é capaz de moldar ou escrever sobre o caráter infantil. Ou, em termos psicanalíticos, que *a palavra do adulto educa na proporção em que liga e molda a impetuosidade pulsional*. As palavras marcam pois carregam o peso da sabedoria das culturas. Elas, independentemente que vivifiquem ou mortifiquem, são capazes, por estarem vivas, de nos projetar além da estupidez do real⁸. Elas se grudam às pulsões e, portanto, assujeitam o *infans* à(s) ordem(ns) de uma ou várias línguas. Logo, a doação da palavra adulta educa uma vez que liga, isto é, filia a uma tradição ou, se preferirmos, a um fluxo narrativo onde pode se encontrar um lugar possível de enunciação.

Educar está longe de ser aquilo que o processo de psicologização do cotidiano nos leva a pensar. A *intervenção educativa*, à diferença do *adestramento*, capaz de *desenvolver* um *savoir faire* natural, possibilita o *desdobramento* de um *savoir vivre* artificial. A educação não aperfeiçoa o ser infantil, retirando metodicamente uma lógica já dada no real, mas inocula e alimenta os germes culturais, alojados no campo Outro das línguas humanas, ou, se preferirmos, insere e sustenta legalidades próprias dos jogos de linguagem. Em suma, *educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante*.

⁶ "Educar em nome próprio" é equivalente à "educação para a realidade" da qual falava Freud. Cfr. de nossa autoria "Freud, a sua educação para a realidade e a ilusão psicopedagógica de nossos dias". In: *Educação & Realidade*, número dedicado à Infância. (no prelo).

⁷ Parafraseamos a tese lacaneana acerca da *sublimação*. cf. J. Lacan, *O Seminário. Livro 7*, Rio de Janeiro, Zahar, 1988, p.140. [original 1959-1960]

⁸ Alusão ao penúltimo livro de Maud Mannoni intitulado *Les mots on un poids. Ils sont vivants*. Paris, Denoël, 1995.

Quando um adulto se endereça a uma criança na expectativa de estar dando cumprimento a um programa de desenvolvimento maturacional, reduz sua oferta a um estímulo. Aquilo que mostra não é uma marca de pertença a uma linguagem tradição existencial, mas uma amostra de *lógica natural*. Em outras palavras, é como se o adulto pedisse ao pequeno que, deixando se tomar por ela, venha a completar o desenvolvimento da Natureza. Pelo contrário, quando o adulto oferta um fragmento cultural não só abre a possibilidade de uma *filiação simbólica*, isto é, que a criança passe, à medida em que (o) apre(e)nde, a fazer como os outros na vida, mas também que se formule a pergunta pelos motivos do ato. O adulto com sua oferta não pede para a criança ilustrar a bondade e certeza natural, mas apenas a manutenção de um jogo arbitrário que ninguém sabe a ciência certa aonde é capaz de nos levar.

A lógica mais ou menos apodíctica dos programas de estimulação pedagógica não deixam lugar para a formulação da pergunta pelo desejo que anima a intervenção. É como se a criança tivesse *certeza subjetiva* do que lhe estão pedindo. Esse pedido a *objetaliza*, isto é, a torna *instrumento de gozo* da Natureza. Entretanto, as pequenas excentricidades culturais deixam margem para que fique aberta a pergunta pelo destino da criança que aprende. Essa possibilidade se abre na medida em que o adulto renuncia a obrar metodicamente em nome de uma natureza psicológica⁹. Assim, a arbitrariedade se filtra na sua intervenção e se recorta como pergunta a respeito dos motivos adultos *-por que me pede, esse que aí está ?*. Por sinal, pouco importa que o adulto explique ou ensaie as respostas mais variadas para uma criança inconformada, pois todas elas pecarão, em última instância, por defeito¹⁰.

Pois bem, por que um adulto -pai ou professor- é levado a ocupar uma posição educativa ?

Além das pequenas escusas da nossa vida cotidiana, os adultos se endereçam às crianças na esperança de vir a saldar uma *dívida simbólica* que, outrora na sua infância, contraíram com aqueles adultos significativos para eles. Como sabemos, todos deixamos na vida alguma conta pendente no cartório das expectativas parentais. Independentemente de nosso esforço, da magnitude das dívidas e da teimosia cobradora, sempre se decanta a experiência subjetiva de que estamos em dívida para com eles.

Assim, não podendo conhecer a magnitude do devido, o sujeito resolve, sabiamente, reconhecer que alguma coisa deve e que portanto pagará embora passando para frente aquilo que sem dúvida nenhuma irá restar. A dívida que o pequeno recebe, longe de vir a zerar-se com o tempo, mantém seu poder de endividar de forma tal que quando ele crescer repete a renegociação ensaiada pelo adulto anterior. Cada um tenta na educação vir a repor algo que ficou pendente alguma vez ou, em outras palavras, *educa em nome da dívida que recebeu de um outro*, que por sua vez a contraiu na época de sua educação nas mãos de outro. Aquilo que toda educação tenta repor é experimentado como falta.

Essa falta de ser para outro é creditada como um fracasso educativo. Vejamos. Em primeiro lugar, se um pai quando educa seu filho transmite uma dívida existencial é porque deve a seus próprios pais; em segundo, se deve é porque deixou a desejar quando da sua educação nas mãos de seus próprios pais; em terceiro e último lugar, se deve é porque a educação por ele recebida revelou ser fracassada no sentido que o avó em questão não conseguiu obter o sucesso imaginário pretendido. Logo, *a educação visa articular*

⁹ Essa renuncia é isomórfica à *dénégation* da própria demanda educativa. Cf. L. de Lajonquière, *op. cit.*

¹⁰ A falta de "motivos adultos" é objeto de *recalque*. Cf. L. de Lajonquière, *op. cit.*

simbolicamente um mandato restituidor de uma ordem sempre perdida. Isto é, cada um educa do lugar da dívida de seu pai, ou seja, assim como o pai de cada um imaginou que o seu próprio teria pretendido educar.

Em suma, como o tamanho do mistério disso devido é, precisamente, a fortuna do *desejo* inoculado em germe no próprio ato, cabe responder que *todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima.*

Como dizemos, o *dom* e o *desejo* se pressupõem. Mais ainda, cabe, agora, afirmar que *toda oferta de um adulto para uma criança é passível de vir a produzir efeitos educativos na medida em que, animada pelo desejo, adquire valor de dom.* Assim sendo, o *fracasso educativo* pode ser pensado como da ordem de um curto-circuito na equalização da *dívida simbólica*, através da qual a moeda *dom/desejo* passa de mão em mão.

Nesse contexto, resulta óbvio que a tese psicopedagógica da adequação organismo-meio, por um lado, está ao serviço da *recusa* da dívida simbólica e, por outro, impossibilita *a priori* a "doação" do desejo. Como sabemos, a pedagogia moderna reza que o adulto à medida que educa metodicamente (sic), desenvolve capacidades maturacionais e honra o nome de uma natureza psicológica. Entretanto, mesmo que isso fosse de fato possível, o adulto não só não consegue, como pretende, safar da necessária equalização da dívida que tem para com os outros (o Outro), mas ainda abre a possibilidade de abortar o ato educativo. Logo, acreditar nessa tese revela ser um duplo mau negócio.

Contudo, além do anedótico problema moral daqueles que *renunciam à educação*, aquilo preocupante é a perda do sentido *ético* da experiência, ou seja, sua *perversão*. Com efeito, pretender "educar" em nome da Natureza é negar aos pequenos a possibilidade de que venham a *usufruir do desejo* que os humaniza ou, em outras palavras, é como enviá-los numa expedição polar vestidos com roupa de verão e providos de mapas dos lagos italianos, no dizer de Freud ¹¹.

¹¹ Cf. "El malestar en la cultura", in *Obras Completas*, v. 3, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 3060. [original 1929/1930]