

Freud: uma ética para a educação

Christiano Mendes de Lima*

Resumo: Percorremos alguns textos fundamentais da obra de Freud com dois objetivos que estão intimamente articulados: 1º) apontar como Freud chega a montar a ilusão de que a psicanálise pudesse ser aplicada à educação de crianças, a fim de se promover uma psicoprofilaxia e o modo como nosso autor produz, no movimento desta obra, os elementos para a queda desta ilusão. 2º) Destacar, neste percurso, o que podemos depreender da obra de Freud como sendo os pilares éticos de sustentação do ato educativo.

Palavras-chave: Freud. Educação. Ética. Ato Educativo.

Freud: Ethics for Education

Abstract: We have covered some basic texts of Freud's work with two goals that are intimately linked: 1º) pointing out the way Freud comes to mount the illusion that psychoanalysis could be applied to the education of children in order to promote *psycho-prophylaxis* and the way as our author produces, through the movement of this work, the elements for the fall of this illusion. 2º) Highlighting, through this path, what can be inferred from the work of Freud as the ethical pillars to sustain the educational act.

Keywords: Freud. Education. Ethics. Education Act.

Freud e a Educação: Primeiras Considerações

No presente artigo, procuraremos inventariar o modo como a temática da educação está presente na obra de Freud, a fim de situar a questão da articulação Psicanálise / Educação, entendidas como dois campos distintos, em seus impasses e possibilidades. A partir das teorizações advindas da obra de Jacques Lacan, vamos recortar, nos textos freudianos, o que podemos considerar como sendo o estofo do ato educativo. Para tal, tentaremos demonstrar que – para além de considerar que Freud de início foi otimista com relação à aplicação da psicanálise à educação, para depois se tornar pessimista – “o interesse de Freud pela educação se acha fundamentalmente ligado à sua teorização sobre a Cultura” (CIFALI; IMBERT, 1999, p. 12). A partir deste viés, podemos pensar que a posição de Freud, neste campo, bascula da ingenuidade de suas proposições iniciais para a posição em que a psicanálise é vista não como uma teoria a ser aplicada à educação, mas como uma ética que pode operar no sentido de pensar ou questionar as formas da ilusão que operam na Cultura e, dizemos nós, especificamente no campo educativo. Assim, o que chamamos de posição ingênua (aplicação da psicanálise à educação) é, na verdade, uma forma de ilusão que Freud viveu no início de suas teorizações, provavelmente catalisada pelo seu afã de divulgar a psicanálise para além do meio médico, que era bastante impermeável a ela. Com o avanço de suas teorizações, Freud passa a questionar a ilusão de que a

* Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Psicanalista, Membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Associação Mundial de Psicanálise. E-mail: christiano.m.lima@hotmail.com

psicanálise pudesse, através de sua aplicação à educação reduzir o mal-estar na Cultura, posto que este não é contingente, é estrutural. Destacaremos a seguir alguns pontos-chaves da obra de Freud que nos permitem situar a montagem e a queda da ilusão psicoprofilática, bem como pensar a questão do estofado do ato educativo.

A Montagem da Ilusão: Psicoprofilaxia

Freud fala em educação desde antes de haver criado a Psicanálise. Em textos a que o editor inglês de suas obras completas chama de “Publicações Pré-Psicanalíticas”, Freud já se refere à educação. No entanto, não entraremos nos meandros da posição freudiana nos escritos pré-psicanalíticos e nos primeiros escritos psicanalíticos, pois extrapolaríamos os limites deste artigo. Consideraremos imediatamente o texto intitulado *Moral Sexual “Civilizada” e Doença Nervosa Moderna* (1908a), pois este pode ser considerado o fundamento da montagem da ilusão psicoprofilática. Freud se engaja na crítica à moral sexual de sua época que, fundada na religião, opõe-se ao desejo e, com isto, favoreceria o adoecimento psíquico. No entanto, ao mesmo tempo Freud percebe que a civilização se funda na renúncia pulsional; ou seja, de um lado critica a contingência de uma educação repressora¹ – daí para a proposição de uma reforma educativa de efeitos profiláticos é um passo –, de outro percebe o caráter estrutural da perda da satisfação pulsional. Se tomasse esta última idéia, uma reforma educativa que incidisse na quantidade de repressão não teria sentido. Aqui, porém, Freud toma o caminho a que leva a primeira ideia. Considera a oposição entre civilização e vida pulsional e retoma sua teorização a respeito do papel da sexualidade na etiologia das neuroses: os sintomas psiconeuróticos são fruto do retorno de conteúdos ideativos inconscientes vinculados à sexualidade. Estes conteúdos se tornaram inconscientes por obra da operação do recalque e seu retorno, nos sintomas, é uma forma de satisfação sexual substitutiva. Por esta razão, Freud afirma que “todos os fatores que prejudicam a vida sexual, suprimem sua atividade ou distorcem seus fins devem também ser vistos como fatores patogênicos das psiconeuroses” (FREUD, 1908a, p. 192). Daí resulta que a moral sexual civilizada aparece como o que orchestra a repressão da sexualidade dos indivíduos, levando-os ao padecer neurótico. Obviamente, a educação é o veículo da moral sexual “civilizada”, já que, na educação infantil, um adulto endereça a uma criança demandas e injunções de conformação aos ideais de uma dada cultura. Entre tais ideais está o conjunto de prescrições e proscricões que constituem a moral sexual desta cultura.

Assim, ao lado da crítica freudiana ao rigor excessivo e aos efeitos nocivos da educação fundada na moral sexual de sua época, Freud pensa também sobre os efeitos inelutáveis do processo

¹ Como veremos, torna-se claro a partir de *O Futuro de uma Ilusão* (1927) que a crítica de Freud ao influxo da religião no campo educativo tem por base uma questão ética, não se restringindo unicamente a questões quantitativas, referentes à repressão ao desejo, como parece ser possível ler aqui.

civilizatório. Ocorre que, para ele, a renúncia à parte da vida pulsional operada pela educação é uma exigência estrutural, pois a civilização está alicerçada sobre esta perda, sobre o que limita a satisfação pulsional. O que Freud aqui critica é a incidência da religião no estabelecimento da quantidade de renúncia pulsional imposta às pessoas. Notemos que estamos no início do século XX.

Freud localiza, então, um impasse: se de um lado a renúncia pulsional é inerente ao processo civilizatório; de outro, é um fator etiológico para o adoecimento neurótico. Este impasse pode ser ultrapassado se nos valermos de algumas articulações advindas da teorização de Lacan. Consideremos: de um lado, a Cultura é constituída através do processo sublimatório; por outro, temos também que admitir que o processo sublimatório só é possível por causa da Cultura, posto que são os significantes que constituem a Cultura, a Linguagem, que possibilitam a plasticidade da pulsão. O instinto animal é estereotipado e segue uma determinação biológica estrita porque não está capturado pela rede da Linguagem, ou seja, não está submetido à equivocidade do significante. Já a pulsão, não se pode pensá-la sem o significante, ou como quer Freud, sem seu Representante-representação. Pulsão não há sem Linguagem: no registro do humano a determinação não é biológica, mas simbólica. Assim, os destinos da pulsão (sublimação, fixação, etc.) devem-se ao significante, ou seja, às marcas simbólicas deixadas no *infans* pela Cultura, pela Linguagem. As vias de facilitação para a circulação pulsional não são dadas pelo sistema neuronal, mas sim pelo sistema simbólico. Estas marcas, estas vias de facilitação foram inscritas pelo Outro primordial através do processo a que chamamos Educação (LAJONQUIÈRE, 1999). A incidência da educação sobre o destino pulsional é claramente afirmada por Freud (1908a) quando diz que a passagem do auto-erotismo ao amor objetual é obra da educação. Localiza nesta passagem a subordinação das zonas erógenas ao genital e a ligação da sexualidade com a função de reprodução. Neste processo, os componentes perversos da pulsão sexual são inibidos por não serem úteis à reprodução, farão parte das representações recalcadas ou, na melhor das hipóteses, tais componentes são sublimados.

Em Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos, texto de 1909, conhecido como o caso do pequeno Hans, Freud situa a educação como um dos elementos da equação etiológica, ao lado de uma suposta disposição inata para a neurose. Assim, a educação entra na etiologia do lado das “eventualidades da vida” que, combinadas à disposição, podem levar à neurose. O autor então retoma a crítica que fez à educação como veículo da moral sexual, afirmando que até o momento “a educação só estabeleceu para si a tarefa de controlar, ou seria muitas vezes mais próprio dizer-se, de suprimir os instintos” (FREUD, 1909, p. 151). Diz que os resultados obtidos não têm sido bons, pois há a condenação de grande número de pessoas ao sofrimento neurótico. Deposita, então, na psicanálise, a esperança de, a partir de suas descobertas acerca do papel e origem dos complexos patogênicos na neurose, servir aos educadores “como um guia inestimável na sua conduta em relação às crianças” (FREUD, 1909, p. 151).

O otimismo de Freud quanto à potencialidade profilática da psicanálise aparece claramente quando diz que se o tratamento de Hans tivesse sido conduzido por ele próprio (sabemos que Hans foi analisado por seu pai, com uma espécie de supervisão de Freud), “teria arriscado dar à criança a parcela de esclarecimento restante que seus pais retiveram dele. Eu teria confirmado suas premonições instintivas, falando-lhe da existência da vagina e da cópula; assim, eu teria diminuído ainda mais seu resíduo não resolvido, e posto um fim a sua torrente de perguntas” (FREUD, 1909, p. 150). Lamenta então dizendo que, com Hans, “a experiência educacional não foi levada tão longe” (p. 151). É interessante notar como Freud se mostra otimista quanto ao que a educação, que aqui toma a forma de um esclarecimento sobre questões sexuais, poderia fazer quanto à neurose: acredita que esta informação, se houvesse sido fornecida a Hans, teria tido o efeito de reduzir seu resíduo neurótico não resolvido. Posteriormente, Freud será bastante cético em relação a este tipo de intervenção educativa, no que diz respeito a seus efeitos sobre a neurose, como veremos em seu texto *Análise Terminável e Interminável*, de 1937. Mas, mesmo antes do caso Hans, nosso autor já dava mostras desse ceticismo. Para mostrar como Freud oscila entre a ilusão de que a psicanálise poderia auxiliar a educação, no sentido da profilaxia das neuroses, e o questionamento desta ilusão, recorreremos ao texto *Sobre as Teorias Sexuais Infantis*, de 1908, já que, nele, Freud relativiza o efeito das informações sobre a sexualidade dadas às crianças.

Freud e a Desmontagem Gradativa da Ilusão Psicofilática: Uma Ética para a Educação

Se em *O Esclarecimento Sexual das Crianças* (1907), Freud afirma categoricamente que as crianças devem ser esclarecidas sobre a vida sexual porque a neurose pode surgir “de perguntas inconscientes não respondidas” (FREUD, 1907, p. 142), no texto sobre as teorias sexuais infantis, ele parece não acreditar tanto assim nos efeitos da informação sobre o inconsciente. Neste texto, examina o que chama de “teorias sexuais infantis típicas”, inventariadas a partir da observação das crianças e da análise dos neuróticos adultos. Afirma que as crianças elaboram tais teorias a partir da organização sexual que possuem em um determinado momento. Metaforicamente, poderíamos dizer que a criança olha a realidade e, especialmente, o que se articula à sexualidade com as lentes dadas por sua organização sexual inconsciente. Assim, surgem as teorias: atribuição universal do pênis (idéia advinda da organização fálica); teoria cloacal do nascimento, pela qual a criança formula que os bebês nascem pelo ânus, do mesmo modo que os excrementos por aí saem (hipótese gerada pelo desconhecimento da vagina, próprio da organização fálica, sob o aguilhão do erotismo anal); os bebês entram no corpo da mãe a partir da ingestão de algo (teoria formulada a partir do erotismo oral); idéia de que o ato sexual é um ato de agressão; concepção da união sexual entre as pessoas como ato excretório; e outras. Ao final do texto, Freud afirma que os esclarecimentos que se fornece às crianças não são suficientes para

demovê-las de suas hipóteses infantis, pois elas podem inclusive não dar ouvidos ao que lhes dizem os adultos. Obviamente, isto se deve ao fato de sua organização sexual inconsciente ser dissonante em relação às informações sobre a sexualidade que porventura possam receber. Assim, as crianças podem repetir o que lhes contaram os adultos e manter, inconscientemente, suas teorias sexuais infantis. Aparece, então, claramente, que a informação não possui ressonâncias na posição inconsciente do sujeito.

Diante de tudo isto, parece paradoxal que, ao final do caso Hans, nosso autor lamente o fato de que o menino não fora esclarecido totalmente sobre os fatos sexuais. Seu lamento se deve à crença de que, se isto tivesse ocorrido, poderia ter tido o efeito de reduzir ainda mais a neurose desta criança. Notamos assim que, neste momento de sua teorização, Freud se encontra preso à ilusão do poder profilático da psicanálise aplicada à educação, ao mesmo tempo em que já detém as chaves teóricas para sua desmontagem.

Uma destas chaves se encontra no texto *Sobre a Tendência Universal à Depreciação na Esfera do Amor* (1912), em que Freud desenvolve claramente a idéia que já poderia ser vislumbrada no texto sobre a moral sexual civilizada, de 1908. Trata-se do caráter necessário da renúncia pulsional para a emergência do humano e da civilização. Além disso, este texto nos ajuda a começar a recortar na obra de Freud os fundamentos éticos que servem de baliza para o ato educativo, uma vez que articula a relação entre o desejo e a interdição: esta é condição necessária para a sustentação do desejo. Aqui, Freud aborda algo que nos parece essencial: refere-se ao fato de a civilização restringir a vida sexual e adiá-la até que ela possa se realizar sob o signo da legitimidade conferida pelo matrimônio. Tenhamos sempre em mente que estamos, neste momento, em 1908. Ocorre que no texto que estamos examinando, nosso autor afirma que o período de restrição sexual anterior ao casamento deixa marcas indelévels, pois após o início legítimo das relações sexuais, constata-se que a satisfação não é total. Afirma, então, que este problema também não se resolveria caso houvesse toda liberdade para o exercício da sexualidade desde o início da vida, pois

pode-se verificar, facilmente, que o valor psíquico das necessidades eróticas se reduz, tão logo se tornem fáceis suas satisfações. Para intensificar a libido, se requer um obstáculo; e onde as resistências naturais à satisfação não foram suficientes, o homem sempre ergueu outros convencionais, a fim de poder gozar o amor (FREUD, 1912, p. 170).

Assim, Freud é claro: não se trata de a civilização ser repressiva quando não o deveria ser. Para além de questões contingentes relativas à moral sexual de sua época, Freud aponta para um dado estrutural: o desejo se articula com o obstáculo; é condição estrutural que haja um interdito para que o desejo emerja.

Notemos que em vários textos, Freud procura explicar o processo de humanização e articula claramente que o humano se estrutura em torno de uma falta, de uma falta-a-gozar. Em 1912, Freud

relaciona esta falta-a-gozar à interdição do incesto, que por fundar o objeto incestuoso como inacessível, perdido, implica um déficit de gozo pulsional. O que está assinalado é a impossibilidade não contingente, ou seja, estrutural, de um sujeito se completar com um objeto. Esta impossibilidade é condição do humano e sustentação da economia desejante. Daí podemos retirar uma baliza para pensarmos a ética que deve permear o ato educativo: o educador não deve procurar fazer Um com a criança, não deve tomá-la enquanto objeto que restituiria a ele o narcisismo; nem deve se oferecer para, com seu conhecimento e seu ser, suturar a falta que é condição do desejo. Assim, o educador não deve querer para o outro; não deve se colocar no lugar de quem sabe o que o outro precisa para se tornar completo, pleno. É esta ilusão que a psicologia procura vender para os educadores, ou seja, a de que, se operarem a partir do saber psicológico, poderiam saber o que fazer para tornar a “relação” educador/educando uma harmonia sem fim. Sabemos, com Lacan (1969), que esta harmonia, que esta completude entre o Outro e a criança só pode se dar quando a criança aparece como objeto do Desejo do Outro, obturando a falta e o desejo, dando lugar ao gozo próprio da loucura. É precisamente esta situação que Freud conclama os educadores a evitar, como veremos a seguir.

Em *Introdução a The Psycho-Analytic Method, de Pfister* (1913a), – prefácio escrito para um livro de Oskar Pfister, pastor protestante e educador de Zurique, que tinha por objetivo apresentar a psicanálise aos educadores –, Freud adere à ilusão dos efeitos profiláticos da psicanálise. É impressionante como, apesar de já haver formulado os fundamentos (caráter estrutural da renúncia pulsional) que lhe permitiriam estar prevenido contra esta ilusão, mesmo assim, não consegue deixá-la cair. Neste texto, afirma que “a educação constitui uma profilaxia, que se destina a prevenir ambos os resultados – tanto a neurose quanto a perversão” (FREUD, 1913a, p. 416), enquanto que a psicoterapia procura tratar o sofrimento psíquico após este haver se instalado. Assim, os conhecimentos psicanalíticos poderiam ser usados pelos educadores para prevenir a instalação de quadros patológicos antes que houvessem se estabelecido. O educador teria condições de reverter o quadro, pois seu contato com as crianças permite-lhe ter acesso a um psiquismo ainda em formação e, portanto, mais aberto à influência.

Apesar de Freud parecer estar aqui em ilusão, faz uma importante advertência aos educadores:

O educador, contudo, trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando (FREUD, 1913a, p. 417).

Acreditamos que Freud não poderia enunciar de modo mais claro um dos pilares éticos que sustentam o ato educativo: o educador deve abrir mão de usar seu poder, conferido pela transferência, para con-formar o outro a si mesmo, pois a condição de se manter a economia desejante é a interdição que impede o educador de reduzir a criança a um objeto, ou a uma imagem narcísica de si, onde se

reflete a própria onipotência sem Lei. Referimo-nos aqui à Lei que regula a articulação entre sujeito e Outro, necessária para o advento do Desejo.

Em *O Interesse Científico da Psicanálise* (1913b, p. 226), Freud fala novamente nas vantagens de uma “educação psicanaliticamente esclarecida” para a profilaxia das neuroses, argumentando que um educador com conhecimentos psicanalíticos, não se meteria na tarefa inglória de procurar suprimir à força os impulsos perversos das crianças, pois estaria prevenido sobre o “papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses” (p. 225) e saberia que o que a civilização espera das crianças é derivado, através de sublimações e formações reativas, das moções perversas próprias à sexualidade infantil. Caberia, então, ao educador psicanaliticamente correto “abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras” (p. 225).

Porém, como afirma Lajonquière (2002), para além de pensarmos que Freud formula uma crítica à educação de sua época em termos quantitativos (excesso de repressão, etc.), podemos depreender mesmo de seus textos anteriores à 1920 – ou seja, anteriores à formulação da segunda teoria pulsional – uma crítica qualitativa às práticas pedagógicas de sua época. Uma leitura atenta do texto de Freud que ora comentamos nos permite entrever que o autor fala dos limites da pretensão pedagógica de que haja meios de prever e garantir o acontecimento do ato educativo. O limite da pedagogia, aparece claramente, funda-se na impossibilidade de os adultos fazerem “relação” com as crianças, posto que aqueles estão apartados do infantil, pela via do recalque.

Obviamente, nosso autor não é ingênuo para supor que o conhecimento teórico da psicanálise poderia nos reconciliar com o infantil, pois ele mesmo disse, em *Psicanálise ‘Silvestre’*, texto de 1910, que

se o conhecimento acerca do inconsciente fosse tão importante para o paciente, como as pessoas sem experiência de psicanálise imaginam, ouvir conferências ou ler livros seria suficiente para curá-lo. Tais medidas, porém, têm tanta influência sobre os sintomas da doença, como a distribuição de cardápios numa época de escassez de víveres tem sobre a fome (FREUD, 1910a, p. 211).

Se Freud se mostra cético sobre o efeito das informações advindas da teoria psicanalítica sobre o inconsciente de um paciente, que razões teria para se entusiasmar com o suposto efeito destas informações sobre o inconsciente do educador? Certamente, ele não se iludia com isto!

Freud (1913b) ainda adverte que o educador, ao insistir em seu ideal de normalidade, acaba por fazer o educando pagar um alto preço, que se traduz em sofrimento psíquico. Podemos pensar que o ideal de normalidade – que pode estar permeando a educação de crianças – pode se forjar a partir de qualquer proposição: quer seja ela derivada da moral sexual do tempo de Freud; quer se articule, como em nossa época, aos ideais normativos fornecidos pela psicologia. Sabemos que há uma relação intrínseca entre a psicologia e os ideais sociais, onde muitas vezes aquela vem dar uma roupagem aparentemente científica aos ideais e preconceitos sociais. Lacan (1964, p. 846) já afirmava esta relação

quando dizia: “A psicologia é o veículo de ideais: nela, a psique não representa mais do que o patrocínio que a faz qualificar de acadêmica. O ideal é o servo da sociedade”.

Atualmente, podemos notar claramente que a psicologia tem permeado o campo educativo², eivando-o da ilusão de que é possível, através do saber psicológico, fazer a “relação” adulto/criança existir. O ideal de uma educação supostamente sem esforço por parte do aluno, facilitada por métodos pedagógicos apoiados na última moda em psicologia, tem invadido a escola e alimentado os sonhos de pais e mestres. Acontece que os sonhos cedo se revelam pesadelos: explode a indisciplina; o fracasso escolar se torna supostamente uma verdadeira epidemia; surgem os alunos com transtornos hiper-cinéticos, etc. Podemos ler estes sintomas, que traduzem modos de sofrimento psíquico, como a tentativa de a criança se defender frente a proposições educativas que procuram fazer existir a “relação” adulto/criança, pois esta só poderia existir com a condição de a criança se apagar enquanto sujeito e se entregar como objeto da Demanda educativa e normativa do educador que se endereça à criança a partir dos ideais de normalidade fornecidos pela psicologia. O sofrimento psíquico é a marca do sujeito, através do qual, ele, ao se opor aos ideais educativos, recusa-se a se entregar enquanto objeto, a se apagar enquanto sujeito. Afirma-se enquanto sujeito na hiperatividade, no fracasso escolar, na indisciplina, etc. Ocorre que a psicologia acaba por tomá-lo novamente como objeto, atribuindo seus problemas a uma interioridade orgânica, cognitiva e/ou emocional. O círculo se fecha e a criança, presa nesta montagem perversa, torna-se o objeto de estudo e gozo das práticas psicológicas com claro cunho normativo.

É exatamente contra isto que Freud (1913a; 1913b) nos adverte: o educador não deve moldar a criança à imagem e semelhança de seus ideais, pois se o ato educativo for pautado por esta métrica,

a demanda educativa em lugar de deixar um lugar ‘vazio’ que possibilite a produção de um sintoma de estrutura – a própria aprendizagem – pode acabar exigindo de uma criança a encarnação, de fato, dos ideais que animam o ato [...]. Assim, as crianças acabam sendo vítimas de um certo trator pedagógico que pode condená-las à inibição intelectual ou à repetição ecológica dos conteúdos escolares (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 23-24).

Retomando o fio condutor que nos é dado pela questão da profilaxia, notamos que no texto *Os Caminhos da Formação dos Sintomas* (1917), Freud retorna a esta questão, porém de modo menos entusiástico. Afirma que a determinação da neurose é muito complexa, de modo que “não podem ser influenciadas em seu todo, se tomarmos em consideração apenas um dos fatores” (FREUD, 1917, p. 426). Conta-nos que os adultos têm procurado retardar o desdobrar da sexualidade infantil, supondo que isto poderia ser importante para a prevenção das doenças psíquicas; mas considera que isto é um equívoco, posto que se está desconsiderando os fatores constitucionais: “Uma proteção estrita da

² A este fenômeno, a esta invasão da psicologia na cena educativa, Lajonquière (1999) chama de discurso (psico)pedagógico hegemônico.

criança carece de validade por ser impotente contra o fator constitucional” (p. 426). É importante considerar que, como afirma Lajonquière (2002, p. 119), a referência ao biológico, ao constitucional, presente na obra de Freud, “era o recurso disponível na época para se estabelecer na reflexão uma determinação estrutural”. Assim, Freud, ao usar o argumento da constituição – ou se o lermos a partir dos conceitos de que dispomos hoje, da estrutura – considera os limites da psicoprofilaxia e chega a afirmar que “continua sendo extremamente duvidoso saber até onde a profilaxia na infância possa ser executada com vantagens” (FREUD, 1917, p. 426). Notamos aqui que Freud já não se mostra tão entusiasmado quanto ao fato de uma educação esclarecida pela psicanálise ter efeitos profiláticos: aponta para um dado estrutural, que seria um obstáculo que resiste às boas intenções dos educadores.

Em 1925, Freud desloca o eixo da esperança profilática das crianças para os educadores. Vejamos como isto se dá. Em seu *Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn* – livro de August Aichhorn que trata da educação de jovens delinqüentes – Freud, ao se desculpar de que seu aporte pessoal à educação tenha sido de pequena monta, afirma que, das “três profissões impossíveis – educar, curar e governar” (FREUD, 1925, p. 341), havia se dedicado integralmente à segunda. Aqui, “Freud concebe o aspecto profilático de uma psicanálise para o educador, e não mais somente para a criança” (CIFALI; IMBERT, 1999, p. 32), pois defende que seria importante que o educador se submetesse a uma análise, apontando para os limites de uma informação teórica em psicanálise: “a instrução teórica na análise fracassa em penetrar bastante fundo e não traz convicção” (FREUD, 1925, p. 342). A seguir, diz que a psicanálise e a educação são campos distintos e não podem ser substituíveis. No entanto, como afirma Lajonquière (1999), uma educação – enquanto transmissão simbólica – articula-se com a psicanálise no campo da ética, pois em ambas trata-se colocar em ato a castração que humaniza, ou seja, a operação da Lei que situa a não relação estrutural entre o sujeito e o Outro, entre o adulto e a criança.

Como a razão pela qual a pedagogia da época de Freud dificultaria a operação da Lei articula-se à crítica freudiana à religião, deixaremos o exame desta questão para depois, quando abordarmos o texto *O Futuro de uma Ilusão* (1927). Por ora, vamos dar um salto no tempo a fim de acompanharmos a queda da ilusão profilática e bordejar mais algumas questões éticas que podemos retirar da obra de Freud, para continuarmos delineando uma ética para o campo educativo.

Na conferência XXXIV de 1933, intitulada *Explicações, Aplicações e Orientações*, Freud examina a questão da aplicação da psicanálise à educação. Volta a discutir a questão da profilaxia das neuroses. Pergunta se não seria indicado psicanalisar as crianças, mesmo se sintomas neuróticos não apresentassem, como medida preventiva. Reconhece a inviabilidade de tal projeto, apesar de considerar que este tipo de medida profilática poderia ser eficiente. Afirma, então, que a “aplicação da psicanálise à educação deve [...] ser buscada em outra área” (FREUD, 1933a, p. 182). Freud, neste texto, acaba por abandonar a ilusão de que a psicanálise pode auxiliar de algum modo no estabelecimento de uma educação com efeitos psicoprofiláticos. Sua argumentação baseia-se no seguinte: “a educação deve inibir, proibir e suprimir” (p. 182) os impulsos oriundos da vida pulsional da criança, pois esta deve

aprender a controlar-se. Ocorre que a psicanálise mostrou que esta supressão guarda relações estreitas com o padecimento neurótico. Não se pode pedir à educação que assim não proceda, posto que a inibição da vida pulsional é condição necessária para o processo civilizatório. Caberia, então, encontrar o “ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano” (p. 182), ou seja, um ponto de equilíbrio que fornecesse a medida exata do controle que a educação deveria exercer sobre a vida pulsional: “Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios” (p. 182). Freud afirma a impossibilidade de se saber, *a priori*, o que fazer, evocando a diversidade da constituição dos indivíduos para apoiar a idéia de que seria impossível se estabelecer um método educativo de validade universal.

Notemos que sempre que nosso autor percebe a necessidade de se invocar um limite que é da ordem do impossível, recorre à constituição para demarcá-lo. Como já dissemos, Lajonquière (2002) argumenta que este era o meio que Freud dispunha para referir-se a questões estruturais. De que dado da estrutura se trata aqui? Da impossibilidade estrutural de haver “relação” educador/educando, ou seja, de o educador, em uma educação suposta ideal, saber antecipadamente o que se passa na mente da criança, para então adequar sua intervenção à realidade psíquica infantil. Como bem diz Lajonquière (1999), esta é a ilusão em que se sustenta o discurso (psico)pedagógico hegemônico, que insiste em desconhecer a impossibilidade da “relação” adulto/criança. Esta ilusão se funda na “tese da adequação natural, entre a intervenção educativa e os estados espirituais infantis” (p. 18) e tem por efeito uma exclusão do desejo que deve animar o ato educativo para que este tenha incidência subjetiva.

A partir desta impossibilidade estrutural de o adulto vir a fazer “relação” com a criança, Freud desloca a incidência da psicanálise no campo da psicoprofilaxia da criança para o adulto, ideia esta já presente em 1925. Pensa que se a psicanálise pode auxiliar de algum modo na prevenção do adoecimento psíquico das crianças, isto só pode se dar em seu próprio campo, ou seja, através da análise dos educadores, sejam eles pais ou professores. Este seria um meio de o adulto em posição de educar se reconciliar com o infantil que constitui seu inconsciente. Isto poderia abrir a possibilidade de as dificuldades que o adulto tem em relação a sua posição inconsciente não se presentificarem em seu endereçamento às crianças, pois quando tal coisa se dá, a criança pode ficar capturada no fantasma do adulto, e realizar em seu sintoma o que advém do Outro (encarnado no adulto). No presente texto, Freud enuncia claramente tal conexão entre o inconsciente do adulto e o sofrimento da criança, quando diz que, no caso da análise de crianças, “as dificuldades são externas, influenciadas pelo relacionamento com os pais, *embora tais dificuldades, afinal, necessariamente façam parte da condição da criança*” (FREUD, 1933a, p. 188, grifo nosso). Assim, as dificuldades das crianças são consoantes às dificuldades dos adultos, no caso citado por Freud, dos pais. Esta ideia é também afirmada por Lacan (1969, p. 369) quando diz: “[...] o sintoma da criança acha-se em condição de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar. O sintoma [...] se define [...] como representante da verdade. O sintoma pode representar a

verdade do casal familiar”. Acreditamos que esta relação entre o sofrimento da criança e a posição do adulto frente a ela é válida também no campo educativo, pois toda vez que um adulto se dirige a uma criança, se a dimensão da Lei – que impede o educador de tomar a criança como complemento narcísico seu – não estiver presente, há uma captura da criança em uma relação produtora de sofrimento psíquico.

Atualmente, o discurso (psico)pedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE, 1999), ao reduzir a referência simbólica do ato educativo – pois o pensa como uma relação dual, onde o saber psicológico é chamado para fazer existir a célula narcísica em que o educador procura fechar-se com o educando – tem elevado o sofrimento psíquico a proporções epidêmicas. O fracasso escolar, a indisciplina, a violência e a hiperatividade são, assim, parafraseando Lacan (1969), respostas ao que existe de sintomático no discurso (psico)pedagógico hegemônico, ou seja, o nada querer saber do desejo que anima o ato educativo.

De fato, acreditamos que a contribuição que a psicanálise pode dar à educação é manter constante a crítica à ilusão embutida na Pedagogia, qual seja, a de que seria possível fabricar almas ao gosto do sistema pedagógico da moda. A psicanálise deve insistir na dimensão da ética e sua relação com o ato educativo e não entrar em discussões que se referem ao conteúdo daquilo que seria ensinado, se este é conforme a revolução ou a conservação social, por exemplo. Se a dimensão ética, veiculada pela psicanálise, se faz valer “todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão” (FREUD, 1933a, p. 184), posto que foi prevenido acerca da ilusão que se funda em sistemas fechados, impregnados de certeza e avessos ao pensamento.

Se a conferência XXXIV não for suficiente para nos convencer de que Freud deixa cair a ilusão psicoprofilática, podemos recorrer ainda a uma passagem de *Análise Terminável e Interminável* (1937), em que nosso autor retorna à questão da educação, pela via do esclarecimento das crianças quanto à vida sexual. Se em 1907 e em 1909, demonstrava certo otimismo quanto ao caráter profilático destas informações – lembremos que então estava em ilusão – na referida obra, Freud atesta a queda da ilusão, quando diz que não afirma serem tais esclarecimentos nocivos ou desnecessários, “mas que o efeito profilático dessa medida liberal tem sido grandemente superestimado. Após tais esclarecimentos, as crianças sabem algo que não conheciam antes, mas não fazem uso do novo conhecimento que lhes foi presenteado” (FREUD, 1937, p. 266), pois não se curvam a esta informação e mantêm, secretamente, suas crenças nas teorias sexuais que elaboraram a partir da organização libidinal que adquiriram. De fato, aqui nosso autor enterra, sem sombra de dúvidas, qualquer pretensão de a psicanálise, em seu aporte à educação, promover uma profilaxia das neuroses. Porém, cabe-nos observar ainda, que o interesse de Freud pela educação não é enterrado com a ilusão profilática, mesmo porque não se reduzia a este ponto específico. Como diz Lajonquière (2002, p. 116): “[...] a esperança freudiana manteve-se constante na medida em que não se articula como mais uma reforma educativa em sentido

estrito, ou seja, em prol de um fim profilático desejado”, mas ganha seu sentido a partir do constante interesse de Freud pelas questões relativas à Cultura.

Para demonstrarmos a estreita relação entre o que Freud teoriza sobre a Civilização e a sua preocupação com a educação, bem como para situar neste âmbito a crítica à pedagogia de sua época, de onde podemos derivar mais indicações éticas para a Educação, examinaremos a seguir os textos *O Futuro de uma Ilusão* (1927), *A Questão de uma Weltanschauung* (1933b) e *Por que a Guerra?* (1933c).

Em *O Futuro de uma Ilusão* (1927), Freud afirma (1927, p. 16) não ser necessário distinguir entre civilização e cultura, posto que se entende por esses termos “tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais”. Ocorre que, como a civilização se funda sobre uma renúncia pulsional, os homens experimentam hostilidade em relação à Cultura. As instituições, os regulamentos e as leis são modos de proteger a civilização contra as tendências destrutivas que os indivíduos nutrem contra ela. Freud, então, argumenta que alguém poderia pensar que se estabelecêssemos regulamentos culturais que não fossem tão coercitivos e se educássemos as crianças de modo que percebessem o ganho que o ser humano tem com o processo civilizatório, os novos homens assim criados não seriam hostis em relação à civilização. Nosso autor acaba por desiludir quem assim pensasse, apesar de afirmar as boas intenções de um projeto que visasse influenciar os indivíduos em tenra infância, na qual o destino das moções pulsionais se trama. Ocorre que a vida pulsional não se dobra tão facilmente a um plano educativo bem intencionado, de modo que “as limitações da capacidade de educação do homem estabelecem limites à efetividade de uma transformação desse tipo em sua cultura” (FREUD, 1927, p. 19). Assim, o limite à influência educativa deriva do próprio real da pulsão.

A seguir, Freud retorna à ideia de que o processo civilizatório se funda, de modo estrutural, sobre a interdição. Ocorre que, ao mesmo tempo em que o interdito inaugura a civilização e o humano, forma “o âmago da hostilidade para com a civilização” (FREUD, 1927, p. 21). Assim, estabelece um nexos intrínseco entre a cultura, o nascimento do humano e o estado de mal-estar irreduzível³. Este se funda a partir de uma privação de gozo, instaurando um déficit não contingente, uma falta-a-gozar necessária ao surgimento do humano. Notemos que esta renúncia à satisfação pulsional tem que ser refeita por cada criança que nasce, a fim de que se torne de fato *humana*. Esta renúncia é decorrente de um processo de internalização das interdições culturais que se cristaliza sob a forma do superego.

Freud, então, observa que, se estas interdições acabaram se tornando exigências culturais incontestáveis para a maioria das pessoas, o mesmo não ocorre no campo das chamadas “exigências morais da civilização”, ou seja, no campo da regulação cotidiana das atitudes de um homem para com

³ Em *O Mal-Estar na Civilização* (1930), Freud reafirma o caráter irreduzível do mal-estar no mundo humano. Articula-o ao caráter inelutável da oposição entre pulsões de vida e pulsão de morte. A civilização aparece como uma montagem de Eros que se opõe à pulsão de morte. Assim, Freud inscreve a civilização no interior da luta pulsional. O mal-estar é, portanto, estrutural.

outro. Situa que os ideais culturais foram formados a partir do precipitado de conquistas que uma dada cultura produziu, de onde se extrai uma imagem ideal em relação a qual as novas conquistas vão se medir e que fornece a uma civilização uma coesão interna e um parâmetro, a partir do qual se diferencia de outras culturas. Ao lado dos ideais culturais, Freud identifica a arte e a religião, como um dos produtos da civilização. Nosso autor propõe-se, então, a analisar os móveis que estão na base da constituição da religião.

Caracteriza a religião como uma ilusão, ou seja, uma crença animada pelo desejo de desconhecer o radical desamparo do humano.

Notemos que, para Freud (1927), ilusão não implica necessariamente em erro, pois o que define a ilusão é que esta é fundada em um desejo, do qual extrai sua força:

Podemos, portanto, chamar uma crença de ilusão quando uma realização de desejo constitui fator proeminente em sua motivação e, assim procedendo, desprezamos suas relações com a realidade, tal como a própria ilusão não dá valor à verificação (FREUD, 1927, p. 44).

Ocorre que a partir da lógica religiosa o que rege o mundo humano é a vontade divina que acaba por estabelecer parâmetros de julgamento para as ações humanas, as quais seriam recompensadas se participassem do Bem, fim último da vontade de Deus – ou, o homem receberia a justa punição, caso se extraviasse do Caminho previamente traçado para ele. Obviamente, como a religião é um sistema metafísico, recompensas e punições podem ocorrer nesta vida ou no além.

Freud manifesta seu desejo de que uma ética, necessária para a convivência humana, pudesse fundar-se sobre outras bases que não as advindas da religião. Abordaremos esta questão com a ajuda de outros textos do autor, de um período posterior. Tal perspectiva aparece tanto em *A Questão de uma Weltanschauung* (1933b) quanto em *Por que a Guerra?* (1933c).

Retornando a 1927, vemos que Freud faz uma crítica contundente à educação de sua época, amparada na religião. Afirma que a educação de crianças tem sido empreendida a partir de duas proposições: retardar as manifestações da sexualidade e inculcar nas mentes infantis os preceitos religiosos. Freud qualifica estes objetivos como perniciosos para o pensamento, como promotores de uma atrofia do intelecto. A partir daí, propõe uma educação destituída de fundamentos religiosos que mascaram o desamparo do ser humano e iludem os homens de que uma ética poderia ser fundada em bases transcendentais. A esta educação que operaria a queda da ilusão, Freud (1927, p. 64) chama de “*educação para a realidade*”. Para ele, a destituição da ilusão fará com que o homem saiba que só pode contar consigo e com as produções humanas para viver. A partir daí poderia ser possível que os homens fundassem uma ética imanente ao mundo humano.

Percebemos, assim, que, para Freud, a queda da ilusão de que a ética pode se justificar em um fundamento para além do humano, faria com que o homem tomasse para si as rédeas da própria vida e de suas escolhas, responsabilizando-se integralmente por elas.

Notamos, então, que a crítica que Freud faz à pedagogia fundamenta-se em que, ao se amparar no sistema religioso, encontra sua base em uma dimensão para além do humano, implicando a demissão do educador da responsabilidade ética perante seus atos, pois se age em nome de Deus, acertos ou erros não podem ser creditados na própria conta.

A seguir, faremos uma breve análise do texto da conferência XXXV: *A Questão de uma Weltanschauung* para pensarmos de que modo a crítica freudiana à pedagogia de sua época ainda pode ser considerada válida para as práticas educativas que se dão atualmente. Observemos que apesar de mais uma vez Freud retornar a sua crítica à religião, esta, neste texto, adquire um caráter mais abrangente, posto que a crítica à religião também se faz valer para toda formulação discursiva que se formata a partir de uma visão de mundo totalizante, como o marxismo, por exemplo. Se tomarmos a definição da função da ilusão que consta do texto *Reflexões para os Tempos de Guerra e Morte*, de 1915, aparece claramente que esta pretensão de compor uma visão do mundo sem falhas é uma ilusão. No texto de 1915, Freud dizia: “Acolhemos as ilusões porque nos poupam sentimentos desagradáveis, permitindo-nos em troca gozar de satisfações” (FREUD, 1915, p. 317). E em 1933, ao definir o que chama de *Weltanschauung*, Freud afirma:

[...] é uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo. Facilmente se compreenderá que a posse de uma *Weltanschauung* deste tipo situa-se entre os desejos ideais dos seres humanos. Acreditando-se nela, pode-se sentir segurança na vida, pode-se saber o que se procura alcançar e como se pode lidar com as emoções e interesses próprios da maneira mais apropriada (FREUD, 1933b, p. 193-194).

Destas duas afirmações tão distas no tempo, podemos depreender o estatuto de ilusão que Freud confere a este sistema de pensamento fechado em si mesmo e que conteria em si as respostas para todos os enigmas do universo. Ilusão, no sentido de que são formações ideativas que procuram tornar a vida humana menos dolorosa, e o fazem ao se sustentar sobre o desejo de desconhecer o caráter irreparável do desamparo fundamental do homem. Dizemos aqui desamparo, com o intuito de significar não só a solidão do homem no mundo e seu caminho indefectível em direção à morte, mas, principalmente, a impossibilidade de ele fundar seus atos, a partir de uma certeza qualquer, seja ela religiosa ou laica. Frente a este desamparo, como bem diz Freud, é compreensível que o homem procure uma *Weltanschauung* que lhe forneça alguma baliza onde se agarrar para estar no mundo de forma menos sofrida. Ocorre que, no momento em que assim procede, está em ilusão.

Freud (1933b) diz que não se trata de desconsiderar ou desqualificar os produtos desta ilusão – como a arte, a religião e a filosofia – mas, sim, de apontar seu caráter ilusório. Este se funda na ideia de que seria possível construir uma visão de mundo em que tudo se explicasse por referência a seu próprio sistema.

Dos três produtos da ilusão – arte, filosofia e religião – Freud considera esta última como a mais nociva, pois a arte se sabe ilusão e não pretende rivalizar com a ciência; a filosofia, apesar de pretender elaborar grandes sistemas explicativos do universo, estes são demolidos à medida que avança a ciência e, ademais, a filosofia não tem penetração nas grandes massas. Ao contrário, “a religião é um poder imenso que tem a seu serviço as mais fortes emoções dos seres humanos” (FREUD, 1933b, p. 196); que outrora procurou ocupar o lugar da ciência e que construiu “uma *Weltanschauung* coerente e auto-suficiente num grau sem paralelo e que, embora profundamente abalada, persiste na atualidade” (p. 197).

Assim, a crítica à religião, neste texto, é extensiva a todo e qualquer sistema que se funda em uma *Weltanschauung* que pretenda abranger todas as questões que se apresentam ao ser humano. Em outras palavras, Freud critica as ilusões que não se sabem enquanto tais. Compara, então, a *Weltanschauung* religiosa e a neurose.

Podemos pensar que a comparação entre religião e neurose se justifica, porque ambas não querem saber nada sobre o desejo, fundam-se, antes, na evitação do desejo; a primeira justifica as escolhas humanas em realidades transcendentais; a segunda, procura desconhecer a implicação do sujeito e sua responsabilidade pelos (des)caminhos que toma sua vida.

Portanto, podemos dizer que a crítica que Freud faz à religião como fundamento da ética e, desse modo, também à pedagogia de sua época, posto que esta estava fundada em princípios morais advindos da religião, estrutura-se em torno de “seu cunho justificacionista [...], obturador da mesmíssima dimensão ética do agir humano” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 153). Desse modo, na medida em que a ética que permeia o agir humano em geral, e no campo educativo em especial, adquire sua sustentação e justificação na religião, ou como atualmente, no discurso psicológico que invade a cena educativa, há o impedimento de se abrir a possibilidade de o homem se questionar sobre o desejo que se faz presente em seus atos. A religião, no tempo de Freud, e a psicologia, no nosso, acaba por fornecer uma certeza ao educador, fazendo com que ele se enderece às crianças em nome destas entidades, o que tem por efeito sua não implicação, enquanto sujeito desejante, no ato educativo.

Ademais, se tomarmos a definição que Freud (1933b) nos fornece acerca do que seja uma *Weltanschauung*, podemos considerar que o discurso (psico)pedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE, 1999) pode ser considerado uma *Weltanschauung*, embora restrita ao campo educativo. Pois, parafraseando Freud, trata-se de uma construção intelectual que procura explicar todo o campo educativo e apresentar soluções para seus impasses, “uniformemente, com base em

uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo” (FREUD, 1933b, p. 193). No caso do referido discurso, conforme podemos ler em Lajonquière (1999), a hipótese dominante com a qual se pretende explicar tudo o que se passa na cena educativa é a ideia onipresente de que o educador deve regrar seu ato a partir do grau de desenvolvimento (psico)natural em que se encontra a criança. Os fracassos na educação são compreendidos como o resultado de uma inadequação metodológica do educador em relação ao nível de maturidade do organismo, ou como o efeito de uma natureza infantil indomável, por questões (psico)orgânicas. O educador assim é chamado a submeter sua ação aos parâmetros dados pelos conhecimentos (neuro)psicológicos e, com isto, está abortada a possibilidade de sustentar sua ação com referência a uma história, ou seja, em nome próprio.

Isto implica a demissão do educador, quer seja ele pai ou professor, da responsabilidade ética pelo ato educativo. Para nós, isto está na base do (des)caminho tomado pela educação em nosso tempo. Para que haja Educação, ou seja, transmissão simbólica, faz-se necessário, na educação de uma criança, que um adulto sustente um ato em nome próprio, ou seja, no qual o desejo esteja implicado. Não se deve pretender nem a suposta pureza dos atos sustentados em nome da técnica, seja ela qual for, nem a crença de que a criança caminha por si mesma, aprende por si mesma; pois em ambos os casos o que ocorre é a própria demissão do educador do ato educacional.

Como bem nos aponta Lajonquière (1999), nas escolas, assistimos hoje, a uma situação em que o professor se ampara em todo um arsenal técnico psicopedagógico e rege suas ações a partir daquilo que teoricamente supõe necessário para desenvolver as capacidades infantis que estariam em estado de potência. Esta concepção situa a educação no plano da mera estimulação de capacidades e habilidades que se supõe involuídas na criança e impede o processo em que o ato educacional é sustentado eticamente por um sujeito (educador) desejante que se relaciona com uma criança, também sujeito desejante (e não mero amontoado de habilidades a serem estimuladas).

Acreditamos que a educação não é um termo abstrato, mas que é composta de atos educativos nos quais a subjetividade do educador está presente e suas palavras – se ditas em nome próprio e não em nome de uma teoria psicopedagógica – com sua intrínseca ambigüidade, permitem às crianças se colocarem questões tais como: “o que o professor (ou pai) quer de mim? O que quer que eu aprenda? Para quê? Para mim? Para ele? O que quer que eu saiba?”. Perguntas de um sujeito que pode se abrir para o campo do saber compartilhado, para a Cultura, a partir do desejo enigmático de um educador que sustente atos educativos, a partir dos quais a curiosidade infantil possa ser posta em movimento e possa aceitar o pensamento da criança como uma atividade singular e não como um mero arremedo dos enunciados curriculares ou a repetição ecológica das palavras do educador; assim como reconhecer

na aprendizagem de cada criança um ato de um sujeito e não simplesmente lê-la como uma decorrência natural de sua potência educativa.

Uma vez que, atualmente, o cotidiano escolar está todo atravessado pelas teorias psicopedagógicas, o que tem por efeito a demissão do educador do processo educativo, posto que este passa a se endereçar às crianças a partir de uma teoria, há a redução do estofo simbólico que estaria contido no ato educativo, se este fosse sustentado pelo educador em nome próprio, veiculando, assim, a Lei que funda a Cultura, filiando a criança a uma história. Lajonquière (1999) afirma a relação entre o afluxo dos saberes psicopedagógicos na situação escolar e a redução da dimensão simbólica da Lei, quando diz que no cotidiano escolar “não imperam verdadeiras leis, mas quase-leis, isto é, apenas regras ou normas de moral psicopedagógica” (p. 76).

A partir da psicanálise podemos estabelecer uma importante distinção entre Lei e moral. A Lei se refere fundamentalmente à interdição do incesto. Da estrutura desta interdição, podemos destacar que se trata de uma proibição que abre uma gama de possibilidades. Como diz Lajonquière (1999, p. 76): “a lei proíbe e abre um leque de possíveis outros”. De fato, se pensarmos na conjuntura edípica, notamos que, ao mesmo tempo em que a Lei opera no sentido de interditar a relação incestuosa mãe / filho, garante também uma regulação da estrutura, ou seja, do simbólico; ordenação esta que permite o deslocamento do investimento libidinal na mãe (objeto interdito) para outros objetos possíveis. A Lei é, então, a garantia do simbólico e condição necessária para a emergência do sujeito do desejo. Estamos aqui no campo da ética, no campo em que está aberta para o sujeito a possibilidade de escolhas nas quais é posto em ato o engajamento subjetivo. Já a regra, solidária moral, se situa no terreno do imaginário, pois ela “prescreve categoricamente a prática de atos concretos” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 76). Tal prescrição que coloca em ato uma demanda de conformação aos ideais imaginários do Outro implica a apreensão da criança em uma posição de objeto, chamada a fazer relação com Outro, ou seja, a servir como complemento imaginário, narcísico do Outro, no caso, do educador.

Obviamente, não há possibilidade de uma educação ocorrer na ausência de ideais, pois estes são o fundamento mesmo da educação. Não podemos, porém, nos confundir: se o ato educativo deve veicular os ideais simbólicos que se articulam à Cultura (notemos que, a estes ideais, o próprio educador, sujeito do ato, está submetido; assim, a dimensão da Lei está operante); isto não implica em o educador procurar conformar a criança a seus próprios ideais imaginários, pois desta posição ele não veicula a Lei, apenas impõe regras as quais as crianças devem se adequar.

Ocorre que nas práticas que se tramam no interior da escola, notamos que há o império das regras e da moral, pois os adultos não se endereçam às crianças em nome próprio, veiculando a Lei, e que, ao se endereçarem, a partir de uma compreensão da suposta realidade psicológica da criança, promovem uma captura da criança na dimensão imaginária, o que esvazia a fala e o ato do educador de sua potência educativa. Assim, a direção da educação de crianças não deve se assentar no campo da moral, mas sim no campo da ética, em que o desejo está implicado.

Portanto, os educadores, quando tomados pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE, 1999), extraviam-se do caminho que tornaria possível a ocorrência de uma educação, entendida como filiação da criança à Cultura. Seus atos se fundam no desconhecimento de cada uma das balizas que podemos reconhecer, a partir da obra freudiana, como fundamentais para garantir a dimensão ética que pode tornar a educação possível. A esta altura podemos reunir tais indicações como se segue: o educador não deve procurar moldar a criança a seus ideais imaginários; deve se endereçar à criança, a partir da própria castração, ou seja, reconhecer-se atravessado pela Lei que coloca em ato quando se endereça às crianças; e, por último, não deve cair na ilusão justificacionista, que o demite da responsabilidade de sustentar seu ato em nome próprio. Tudo isto poderia ser assim resumido: ao educador é interdito tomar a criança como objeto. Só assim poderá ser possível que uma educação ocorra, apesar da impossibilidade de A educação ocorrer.

Referências

CIFALI, Mireille; IMBERT, Francis. *Freud e a pedagogia*. Tradução de Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREUD, Sigmund. (1907). O esclarecimento sexual das crianças. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 9, p. 133-144.

_____. (1908a). Moral sexual 'civilizada' e doença moderna. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 9, p. 183-208.

_____. (1908b). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 9, p. 209-228.

_____. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990, Vol. X, p.11-154.

_____. (1910a). Psicanálise 'silvestre'. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 9, p. 205-213.

FREUD, Sigmund. (1912). Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 9, p. 163-173.

_____. (1913a). Introdução a *The Psycho-analytic method*, de Pfister. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 12, p. 411-418.

_____. (1913d). O interesse científico da psicanálise. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 12, p. 195-226.

- _____. (1915). Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 14, p. 309-339.
- _____. (1917). Conferência XXIII. Os caminhos da formação dos sintomas. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 16, p. 419-439.
- _____. (1925). Prefácio a *Juventude Desorientada*, de Aichhorn. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 19, p. 337-343.
- _____. (1927). O futuro de uma ilusão. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 21, p. 11-71.
- _____. (1930). O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 21, p. 73-171.
- _____. (1933a). Conferência XXXIV. Explicações, aplicações e orientações. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 22, p. 167-191.
- FREUD, Sigmund (1933b). Conferência XXXV. A questão de uma *Weltanschauung*. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 22, p. 193-220.
- _____. (1933c). Por que a guerra? In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 22, p. 235-259.
- _____. (1937). Análise terminável e interminável. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 23, p. 239-287.
- LACAN, Jacques. (1964). Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 843-864.
- _____. (1969). Nota sobre a criança. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 369-370.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Sigmund Freud, a educação e as crianças. *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. São Paulo: IPUSP, ano 7, n. 12, p. 112-129, 1º semestre de 2002.