

O FASCISMO DA AUTO-AJUDA E A CARÊNCIA PEDAGÓGICA DO PAI

*Marcelo Ricardo Pereira **

Resumo: O escárnio, a indisciplina, a falta de limites, “os alunos não querem saber de nada”, têm levado educadores – “no desespero”, como dizem – a recorrer ao sem-número de livros de auto-ajuda e ao discurso nostálgico da presença masculina do pai na vida de crianças e adolescentes como o portador da Lei social e disciplinar. Será mesmo assim? Será que ainda somos regidos por uma sociedade do pai, vertical e arbitrária? Será que Édipo se estrutura com ou sem a carência do pai, e este não é mais do que uma metáfora? A que mais visam os livros de auto-ajuda, senão abusar de nossa boa ignorância? Eis o que o texto pretende abordar.

Palavras-chave: Auto-ajuda. Função paterna. Complexo de Édipo. Discurso pedagógico.

LE FASCISME DU BIEN-ÊTRE ET LA CARENCE PÉDAGOGIQUE DU PÈRE

Résumé: La moquerie, l'indiscipline, le manque du limite, “les élèves n’y sont pour rien” font les éducateurs recourir aux livres et guides du bien-être et au

* Doutor em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: marcelorip@hotmail.com

discours de nostalgie de la présence masculine du père dans la vie de l'enfant et de l'adolescent comme le porteur de la Loi sociale et disciplinaire. C'est vraiment ainsi? Le complexe d'Edipe s'ordonne avec ou sans la carence du père, et celui-ci n'est pas sinon une métaphore? Les livres du bien-être ne visent pas justement abuser de notre bonne ignorance? Voilà quoi ce texte prétend aborder.

Mots-clés: Le guide du bien-être. La fonction paternelle. Le complexe d'Edipe. Le discours pédagogique.

Gusdorf (2003) já afirmara que o artificialismo só triunfa sobre os medíocres e que os melhores, de algum modo, refugiam-se na revolta, única atitude possível frente ao narcisismo magistral de nossa mística modernizadora. Pois, sim, no interior de instâncias educativas, ouço inúmeras vezes docentes, estudantes e pedagogos discursarem sobre as questões de “limites”, da descomedida “indisciplina”, da “ausência de autoridade”, da “falta da figura paterna” para esse ou aquele aluno indócil, que insiste em desautorizar seus mestres ou subverter o *establishment* a todo o momento. Por mais que as pedagogias tornem-se “sensatas”, nem por isso crianças e adolescentes deixam de ser “infernais”. Nunca se debateu tanto sobre as questões de “limite”. Nunca se recorreu tanto à literatura sobre o tema – literatura essa cada vez mais abundante. Todos concordam, às vezes de maneira inflamada, que a situação atual deve-se alterar, que é preciso impor “limites” às crianças e aos adolescentes, pois os vemos hoje com mais poder do que no passado. Nossos estóicos e antigos estratagemas de contenção de comportamentos, de disciplinamento de atitudes ou de docilização de corpos parecem ter envelhecido tanto quanto o passado. Eles não demonstram causar sequer algum estupor, antes, ao contrário, dão-se a zombarias, a escárnios e a indiferenças por parte de quem os recebe.

Entretanto, o mercado editorial não protesta. Ele está por acenar sempre ser capaz de dar soluções a esses impasses. É significativo o sem-número de títulos de livros de auto-ajuda, que insistem na mesma idéia resolutiva ao repetirem aforismos rasos como um mantra

encantado para um leitor que, em regra, se contenta em considerar a “auto-estima” como a palavra de ordem. Perturba-me, devo confessar, a pouca capacidade reflexiva que educadores desesperados demonstram ter quando tomam a baixa auto-estima como causa de qualquer inabilidade psicológica, quando reproduzem irrefletidamente os dizeres moralistas de algum dos tantos autores desconhecidos ou quando crêem em títulos a exemplo de **Disciplina: limites na medida certa, Limites sem trauma, Quem ama educa, Como educar meu filho, Escola sem conflito**, entre outros. Não é sem razão que esses livros disputam espaços nos mostruários das livrarias com aqueles sobre como sair da depressão ou como ter êxito na vida em poucas lições ou, ainda, como obter um emprego de sucesso.

Esses tantos livros de auto-ajuda operam como um manual para leitores muitas vezes subestimados, a quem se pretende formar para o óbvio. Abusam, se posso dizer, de um certo fascismo do costume do dever ser, do bem-viver ou, quando muito, de uma moral bíblica, que leva todos, massificadamente, às mesmas conclusões ou às mesmas respostas. Para isso, a família idealmente estruturada e aburguesada ganha força mais como fé do que como empiricidade. A sensação é que vivemos sob um fenômeno editorial cujo tom é, de modo invariável, aquele dos conselhos apaziguadores, das frases lembretes, dos tópicos organizados num *PowerPoint* para alguma apresentação numa sala de treinamento de uma empresa ou de um hotel de negócios, proferidos por gestores, treinadores ou algum outro profissional do domínio, que abusam de mensagens excessivamente triviais.

“É preciso saber exercer a arte de ser pai” ou “temos de dosar amor suave com amor firme” ou “premiar é sempre melhor do que castigar” ou “incentive a conduta adequada porque predispõe a uma melhor aceitação dos momentos em que for necessário criticar uma atitude”. Será mesmo que ninguém pensou nisso antes? Nada melhor que os bons conselhos para não serem praticados, pois, nesses livros, essas recomendações horoscopistas guardam sempre algo de vago, superficial e abusadamente moral. São livros que, de modo recorrente,

focam o pai e a mãe, quando muito, o professor e a professora, como os únicos responsáveis pela educação dos infantes. Ora, esqueceram-se assim que toda a sociedade educa, para além de qualquer onipresença paterna e materna ou para além de qualquer discurso pedagógico formal. A mídia, a igreja, os cuidadores, as gangues, os amigos, os parentes, os parentes dos amigos, todos, evidentemente, educam. Não há como deixar de perceber o quanto essa literatura tenta devolver certo caráter de mestria, no juízo mais tradicional do termo, a todo aquele que se coloca como agente de educação, sejam eles os pais, sejam eles os professores.

De modo mais subliminar, é bem próprio desse caráter evocar o estigma da autoridade paterna – ou masculina – como chave na resolução dos casos insubmissos. Isso significa dizer o quanto a função do pai se define como uma ordenação capital, sem a qual nenhuma razão pode permanecer sem efeito. Ainda que tomada na sua mais pura inflação imaginária por essas leituras de pouca exigência, pelas prescrições pedagógicas, pelos comentários psicologizantes, bem como por outras ortopedias educativas e demais engenharias da obediência, a valência da função paterna circunscreve-se para além de toda e qualquer função genitora da paternidade comum. Não se trata, exclusivamente, de um pai real ou de um pai da realidade, encarnado, ao recorrermos à psicanálise para interpretá-lo. Antes, trata-se de uma sofisticação conceitual que determina o pai como um operador simbólico a-histórico, ainda que ele não deixe por isso de estar paradoxalmente inscrito no ponto de origem de toda história. Se seguirmos Freud, devemos tomar esse pai mais como uma entidade substancialmente simbólica, ordenadora de uma função, ou devemos tomar esse pai, nos termos de Lacan, como substância lógica, em vez de tomá-lo tão-somente como um ser encarnado, embaixador mesmo de um postulado.

Essa *carência do pai* por parte das proposições psicopedagógicas – “pedagógicas”, diria Dor (1991, p. 9) –, tão difundidas pelos meios educacionais, representa, no dizer de Freud (1913, 1923), a estruturante e igualmente indestrutível *Vatersehnsucht* (nostalgia do pai), no que

concerne, como tal, ao registro do imaginário. É necessário assegurarmo-nos, porém, de que a função paterna deve ser concebida no registro simbólico como fundante e indutora dessa promoção estrutural, em razão de sua radical exterioridade em relação ao pai real. Essa função se institui, justamente, na ausência própria desse pai genitor ou desse pai do espermatozóide, como tão bem escarneceu Lacan (1992, p. 120): “A noção do pai real é cientificamente insustentável. Só há um pai real, é o espermatozóide, e, até segunda ordem, ninguém jamais pensou em dizer que é filho de tal espermatozóide”.

Permaneçamos, ainda, com esse autor. Sigo suas pistas, desde suas idéias acerca da “carência do pai” àquelas que tomam o pai como “suplência”, para dar cabo de uma nostalgia ou uma obediência educativa. Podemos, quem sabe, abrir mão dessa carência tão mal traduzida nos livros de auto-ajuda como a contemporânea e urbana falta de limites por parte das nossas crianças e adolescentes. A questão da ausência ou da presença do pai, do seu caráter ora maléfico, ora benéfico, certamente não é velada. Eis um assunto nada insignificante, que compõe, em regra, a ordem do dia do trato pedagógico. Supervisores, orientadores, professores, de uma maneira geral, buscam inferências ambientais e informações biográficas exaustivas acerca desse ou daquele genitor, que pode oferecer a explicação-chave, a racionalidade exata, sobre a causa do desvio de conduta, da indisciplina ou do fracasso escolar de um aluno indomesticável. Especulemos sobre algumas falas possíveis: “mas os pais não se entendem, há um problema conjugal. Isso explica tudo”; ou, ainda, “o pai é muito ausente, ele trabalha fora da cidade e passa toda a semana sem contato direto com os filhos; quando chega no fim de semana, ele evita impor limites, já que fica tanto tempo fora”.

As perguntas e explicações acumulam-se no registro biográfico, observa Lacan aos analistas – o que me levou também a fazê-lo aos educadores (PEREIRA, 2005). O pai estava ou não estava presente? Será que viajava? Será que voltava com frequência? Será que se ausentava justo naquele momento em que mais se precisava dele?

Junto a todas essas e outras perguntas de mesmo teor, segue aquela que se inspira em emblemas racionalistas de leituras psicopedagógicas das linhas freudianas: será que um Édipo pode se constituir naturalmente quando não existe pai ou quando com ele não se pode contar?

O embaraço em se tomar o complexo de Édipo como uma espécie de etapa de maturação biológica ou como uma espécie de estrutura psicogenética a se alcançar, para além de qualquer equívoco, forja-nos um benefício, pois esse embaraço peca não pelo que descobre, mas pelo que procura. Foi dessa maneira que se introduziram os primeiros paradoxos extraídos dos textos freudianos, as primeiras inserções naquela que se configuraria como uma ciência do vivido, a saber, a psicanálise. Não era muito fácil, como ainda não o é, aquiescer ou assentir com o descentramento da certeza, com a opacidade elevada à condição de exame – sem com isso fazê-lo deixar de assim ser. Nem é fácil assentir com a lógica do impossível atestada por Freud também em seu **Totem e tabu** (1913, p. 47): “O mundo inteiro jaz sob um embargo da ‘impossibilidade’”.

Se for assim, ousemos objetar o coro de **Antígone**, que clama pelo gracejo da prudência ao advertir-nos em nunca se tentar o impossível. Sou, antes, pelos dísticos pichados nos muros parisienses em 1968, como aquele que diz: “sejamos realistas, que se peça o impossível”. Quem sabe caberia ao mesmo coro sofocliano anunciar, impudente, que na realidade nunca se cessa de tentar esse impossível!

Os tempos modernos inventaram a psicanálise, e só eles poderiam, pois, com base num *cogito*, manquejante e axiomático, ao mesmo tempo instaurador de uma dúvida, toda uma gama de descentrações da certeza se fez necessária. Freud, Nietzsche, Marx, os lingüistas e tantos outros, cada um a seu modo, depuseram um propósito iluminado da mística moderna, ao anunciar o sujeito como efeito das relações de desejo, de poder, da materialidade histórica, do discurso; ou seja, anunciaram um sujeito opaco, residual, descontínuo. Eles dão a conhecer, em verdade, a opacidade subjetiva ou aquilo que falta ao

sujeito para se pensar esgotado pelo *cogito* de Descartes. Dessa maneira, as ciências humanas se vêem nascentes, mas nem por isso deixam de se ver igualmente interrogadas.

Freud pode ser considerado, ao lado, por exemplo, de Nietzsche e Marx, como um pensador de importância decisiva para que o homem pudesse tomar consciência de sua falsa consciência, de sua consciência como “mentira” ou como “fonte de ilusões” – diria-nos assim Japiassu (1989). Podemos considerar esses autores como iconoclastas da consciência, na medida em que destroem seus ídolos e desmistificam suas ilusões. Eles instauram uma filosofia não mais da dúvida cartesiana, mas uma filosofia da suspeita. São, por causa disso, os exegetas do sujeito moderno, pois atacam justamente essa ilusão da consciência de si.

Se Marx já havia mostrado que o sujeito humano não é mais o centro da história, mas, ao contrário, é a ela sujeitado, dadas suas condições econômico-materiais; se Nietzsche também mostrou que esse mesmo sujeito é, ao mesmo tempo, vida e animalidade, que carrega consigo uma vontade não tanto de liberdade, mas de ser escravo ou de domínio, isto é, uma vontade de potência; Freud igualmente faz coro com esses exegetas. Ele nos mostrou que o sujeito, no real de sua singularidade, não responde à figura de um ego centrado na sua própria consciência, mas, antes, é constituído por uma opacidade, por um inconsciente que o descentra e destrói qualquer ilusão de obter um saber de si por meio da razão. Freud inventa o complexo de Édipo justamente para mostrar o quanto o sujeito, bem à maneira do personagem de Sófocles, é “cego” e não tem mesmo consciência de si e de seus desejos. Édipo, em Freud, é um dos emblemas modernos do próprio sujeito descentrado.

Não é fácil assentir com toda essa gama de descentrações, nem com tal opacidade subjetiva, guardada no seio do debate freudiano, entre os demais. Isso parece custoso às pretensões do discurso pedagógico, quase sempre fiel à racionalidade iluminista, como também a uma aderência à moralidade reformista e arrebanhadora de uma época, cujo humano enquanto ciência foi considerado fim.

Então, passa-se a entender por que Édipo vem sendo interpretado pela ordem pedagógica como mais um procedimento racional. Nesse sentido, o Édipo “pedagógico” promove justamente o contrário do que lhe está na origem: ele centra novamente o sujeito em vez de descentrá-lo; ele o unifica em vez de singularizá-lo; ele o aprisiona em vez de pluralizá-lo. Alguns dizem: “esse menino não passou ainda pelo Édipo”; outros: “ele está vivenciando o Édipo, isso vai passar, é uma fase”. O maior problema em se tomar o complexo de Édipo como maturação biológica ou como etapa psicogenética não está propriamente em reconhecê-lo como tal. Isso por si já indica sua aporia peculiar. Da mesma forma, tomar o pai biográfico como determinante das disfunções do sujeito não é em si o problema, pois tudo isso indica o quanto tais questões induzem incertezas. O problema reside em não elevar o que todo esse debate ocasiona à condição de suspeita, própria da “filosofia da suspeita” estabelecida por Freud, Marx e Nietzsche. O mínimo que se espera é que essas questões sejam elevadas à condição de aporia. É inadmissível conduzir e manter tal debate em pretensões rasas, senão por uma coisa: perceber-se que um sujeito pode muito bem se constituir com um pai genitor ausente ou excessivamente presente, bem como se perceber que o “Édipo” também pode muito bem “se estruturar” mesmo o pai não estando lá. Eis a aporia.

Lacan (1995) aponta, bem no começo, que mesmo a psicanálise ortodoxa pós-freudiana, como também o largo campo da psicologia, acreditava que era algum excesso de presença paterna ou excesso do pai que engendrava todos os dramas. Foi a época, diz o autor, que a imagem do pai aterrorizante era considerada um elemento lesivo. Entretanto, talvez possamos dizer aqui que as escolas “amansaram” (*bändigung*) o pai e encetaram-nos o extremo oposto ao forjar-nos as carências paternas. Existem os pais fracos, os pais “bananas”, os pais submissos, os pais abatidos, os pais castrados pela mulher, enfim, os pais cegos, enfermos, trôpegos etc. O discurso pedagógico parece-me fecundo em adjetivar os pais que as próprias escolas “fabricam” ao amansá-los e evocá-los como necessários. Convém examinar o que se depreende de tal situação.

A presença ou a ausência de um pai da realidade, biográfico, genitor, induz uma questão sobre sua materialidade. É no nível da experiência ou do vivido que se desenrolam aqui tais especulações. E é nesse mesmo nível que podemos afirmar que é perfeitamente exequível que o pai esteja presente mesmo quando não está. Mesmo nos casos em que o pai da realidade está ausente, em que a criança é deixada sozinha com a mãe ou com outra instância de cuidado, os complexos de Édipo estabelecem-se de maneira exatamente homóloga ao das crianças que gozam do ideário burguês de um pai presente. Apenas isso já nos despertaria para certa prudência de manejo no que concerne à evocada função paterna.

O fato é que nunca estamos em posição de saber em que o pai é carente, já que o artificialismo pedagógico insiste em tergiversar sobre a “carência do pai”. Em certos casos, dizem-nos que ele é meigo demais, o que parece denotar que lhe conviria ser um pouco mais malvado para impor-se e impor limites. Em outros, dizem justo o contrário, que ele é muito malvado ou severo ou rigoroso demais e que lhe caberia, de tempos em tempos, que fosse mais meigo. Reconheçamos: há muito esgotaram-se as voltas desse carrossel. O problema tautológico da “carência do pai” não concerne diretamente à criança em questão, mas, como ficou evidente desde o início – e penso que desde as primeiras inscrições freudianas –, concerne a uma outra coisa. É enquanto membro do trio fundamental – digo: do ternário aburguesado da família –, como mantenedor de um “lugar”, que se poderia dizer que sua carência nos complexos de Édipo tem outra dimensão que não a realista.

Mas estamos, decerto, palmilhando um terreno movediço, pois sabemos que a engenharia pedagógica tratou de estabelecer, de modo insofismável, as verdades racionais do par parental no que concerne à educação escolarizada das crianças. Isso não impediu e não impede que educadores não saibam bem o que estão fazendo. Muito embora sejam eles munidos de frases axiomáticas e de outros abusos simbólicos para anunciar o insólito de tais verdades racionais, vários reconhecem

que tateiam míopes espaços obscuros de um terreno ignoto. Ainda que profiram frases de efeito capazes de adiar o reconhecimento de uma ignorância, admitem forjar saberes para lidar com o insensato da experiência. E, lembremo-nos: o saber é meio de gozo. No estoicismo de seus trabalhos, acredito que esses profissionais deixam-se também embarçar, lá onde se instituiu um dos enigmas da motriz freudiana, qual seja, *o que é um pai?*

Creio que uma orientação se faz necessária, pois o enigma, muito longe de exigir decodificações apressadas, reclama que percorramos a sua lógica. Aqui Lacan vai além de Freud, mas não sem Freud. É colocada uma distinção entre “pai simbólico” e “pai real” que precisa o estatuto autêntico e estruturalmente implicado no complexo de Édipo. O pai não é objeto real, mesmo que tenha que intervir como tal. Tampouco ele é um objeto ideal fabricado pelo discurso pedagógico contemporâneo. O pai é o pai simbólico, Freud já o dissera. Isso se traduz, mais exatamente em um primeiro tempo dos estudos de Lacan (1999, p. 180), na expressão “o pai é uma metáfora”.

Mantemo-nos passo a passo. Primeiro, o que vem a ser uma metáfora? Lacan vai dizer que é um significante que vem no lugar de outro significante. Pode-se, então, concluir inicialmente que o pai é um significante que substitui um outro. Essa sofisticação conceitual já é bastante cara ao domínio psicopedagógico, pois permite subtrair a idéia de pai como uma materialidade existente e lançá-la como resultante de um “único motor essencial”, a saber, o pai como suplente ou como interventor lógico no complexo de Édipo. Se não é no nível de metáfora que se procura a “carência do pai”, talvez seja na própria consistência lógica, para além do ternário “pai-mãe-filhinho”, onde poderemos encontrá-la. Isso certamente procede, pois devemos admitir, desde Freud, que a inconsistência da função do pai simbólico no decorrer da dialética edipiana não é absolutamente coexistente à carência do pai real em sua dimensão da experiência.

Podemos designar esse pai, no real de sua encarnação, como devendo representar o governo do pai simbólico. Como tal, trata-se de

uma função potencialmente aberta a todo agente “diplomático” da realidade. Quanto mais o genitor é capaz de postular, legitimamente, o título de embaixador privilegiado, mais ele não passa de um caso de figura possível, requerida pela exigência dessa missão de representação. Nenhum pai na realidade é detentor e fundador da função simbólica que ele mesmo representa, porém, nem por isso, ele deixa de ser seu vetor. Sublinhemos: um vetor tão-somente.

Essa estrutura de metáfora opera de maneira a assegurar que a interdição simbólica seja logicamente significativa perante a economia do desejo do filho, da filha, às voltas com o desejo da mãe. É por isso que uma das leituras de Lacan sobre a questão do pai reduz-se à função paterna estabelecida como um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, a saber, o significante materno. Digamos que é destino de todo sujeito, como infante, fazer laço de *um* com a mãe em condição de pura indiferença, o que compreenderia mais um dos nomes do gozo. Mas a própria mãe – ou quem quer que a substitua – é também marcada pelos signos da cultura, interditada desse gozo do *um* pela linguagem. A criança, ao entrar no mundo da fala, inclusive também por meio de significantes maternos, é igualmente interditada desse gozo. Vale dizer que não é a lei que impede o gozo, esta que todo pai estará fadado a transmitir ou representar, mas, como se vê, é a linguagem – ou a lei determinada pela linguagem – que verdadeiramente o impede.

O *Urvater* (pai primordial), estabelecido no mito de **Totem e tabu** (FREUD, 1913), que gozava de todas as fêmeas e que fora assassinado e devorado pela horda de irmãos, uma vez morto, é erigido como pai simbólico: aquele que funda as leis e os interditos. Nenhum pai da realidade está à altura daquele que imaginariamente está vivo e identificado com o gozo e situado, por isso, fora da lei. Eis o avanço e o limite de Freud. A lógica dessa sua antropologia consiste fundamentalmente em tornar distante o absoluto. Ao fazer precisamente desse pai índice da referência absoluta, guarda-se uma distância de modo que todo pai real acha, *ipso facto*, seu estatuto limitado, por não ser ele o absoluto.

No que concerne ao discurso pedagógico, não é somente a evocada função paterna e a confusão entre pai real e pai simbólico que merecem certa prudência de manejo. Soma-se a isso o problema geral colocado pelas questões de gênero e da diferença sexual. O pai real, portanto encarnado, é associado à masculinidade e àquele que supostamente a detém: o homem. Dessa forma, o discurso privilegia-o como o genuíno embaixador do pai tomado como metáfora. Não é preciso que haja necessariamente um homem para que haja um pai. As proposições psicopedagógicas, se assim for, postulam uma certa colagem do significante pai com o significante masculino, que jamais encontram ressonância junto às descobertas freudianas. Essa colagem só é conceitual originalmente, ou seja, na mitologia do *Urvater*, já que se tratava do macho alfa todo poderoso (não castrado) que possuía todas as fêmeas.

Ora, mas esse homem é mítico. Em se falando do homem inscrito na contingência histórica, portanto, despossuído ou desprovido daquilo que ele emblematicamente diz possuir, essa colagem não se impõe. Não há evidência coerente que possa equacionar a colagem “pai” e “homem”. A mulher bem pode ocupar essa função paterna, dito que é metáfora. A diretora, a professora ou a pedagoga, dado desejo de cada uma, podem operar nessa função, referida e mediada por certa operação lógica traduzida como o *Nome-do-Pai*.

Tal conceito acolheu várias modalidades e avanços em Lacan, entretanto sabemos que ele não o inventou, ele o leu em Freud. O *Nome-do-Pai* não é mais do que o pai do nome, um pai nomeador, um pai inventado pela linguagem, que pode ser materializado temporariamente por todo aquele que exerce intervenção. Não é necessário um “homem” na escola para que a ordem disciplinar ocorra. Nem é necessário que haja um “pai” genitor presente na vida da criança para que o “limite” e a “lei” sejam cumpridos. Ora, a lei é uma obra da cultura e, como tal, é imposta pela linguagem, não por algum ser biologicamente materializado. O ato de linguagem, portanto nomeador, pode estar lá, no ato de uma diretora, de uma cantineira, de uma mãe, como igualmente pode estar no ato de um pai ou no de um disciplinário.

O discurso pedagógico, sobretudo o escolarizado, há muito precisa entender que a sociedade contemporânea parou de viver sob o reinado do pai, sob o reinado dos ideais, como imaginamos, iludidos, que se viveu numa sociedade medieval ou pré-moderna – uma sociedade regida pela arbitrariedade da vontade do pai. Se lá o pai da realidade convergia em si o lugar do Estado, da Lei e de Deus, hoje, a efetividade da função paterna cedeu lugar à multiplicidade do discurso, tomado nostalgicamente como desaparecimento dos valores. Porém os tais valores não desapareceram. Eles estão sendo traduzidos como novas e múltiplas formas de presentificação desse pai nomeante. Os novos saberes estabelecidos, o anonimato de modos de vida atual, a pluralização de laços sociais não podem ser reduzidos a um simples “os alunos não querem saber de nada” ou “os alunos estão bastante sem limites”, pois o limite deles é o universo, e seus saberes em muito não mais se condicionam apenas à escola. Eles seguramente a ultrapassaram, saltaram os seus muros tanto quanto nos deixaram com as nossas próprias nostalgias. Mas uma coisa é certa: apenas os livros de auto-ajuda parecem forçosamente ignorar isso. Ao primarem sem pudor pelo fascismo raso de enredar todos nós em um discurso unívoco, e não múltiplo, de como ser pai e dar amor e limite às nossas crianças, eles pretendem atingir tão-somente um alvo: a ilusão de subtrair todo pai – genitor e biológico – de sua carência posta na origem, e com isso encher os cofres do mercado editorial – esse, sim, como aquele que não admite conhecer qualquer carência.

Referências bibliográficas

DOR, J. **O pai e sua função em psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

FREUD, S. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1980a. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas, v. 13). Edição original: 1913.

_____. **Ego e id**. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas, v. 19).

GUSDORF, G. **Professores para quê?:** para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, H. **Psicanálise:** ciência ou “contraciência”? Rio de Janeiro: Imago, 1989.

LACAN, J. **O seminário - livro 4:** A relação de objeto. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. Edição original: 1956-1957.

_____. **O seminário - livro 5:** As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. Edição original: 1957-1958.

_____. **O seminário - livro 17:** O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. Edição original: 1969-1970.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A impostura do mestre** – da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar. 2005. Tese (Doutorado), FE/USP, São Paulo, 2005. No prelo.

SÓFOCLES. **Antígone.** Rio de Janeiro: Ediouro, [19--].

_____. **Édipo Rei.** Rio de Janeiro: Ediouro, [19--].