

Artigo

O amor pedagógico e o romance escolar: outras reflexões sobre a psicologia do colegial

Lorena Pinheiro Rocha; Patrícia Lavinias Santos; Maria Celina Peixoto Lima

Resumo. O presente artigo aborda a questão da educação de jovens frente aos impasses relativos à transmissão no encontro entre gerações. Apontamos a necessidade de se considerar a relação transferencial que se estabelece entre professores e alunos como vetor necessário para a construção de uma certa relação com o saber, somente possível pelo amor que o professor dirige ao conhecimento e aos próprios alunos – o amor pedagógico. Seguindo nessa direção, propomos a construção de um *Romance Escolar* como saída possível ao fracasso do projeto educacional contemporâneo, uma vez que esse romance possibilita ao jovem uma construção ficcional de si e do mundo, permitindo-lhe conferir novos sentidos à vida, ao saber e à própria experiência escolar, na esteira do que lhe foi deixado como legado pela tradição transmitida pelas gerações que o precederam.

Palavras-chave: psicanálise; educação; juventude; amor pedagógico; romance escolar.

Amor pedagógico y romance escolar: nuevas reflexiones sobre la psicología de la escuela secundaria

Resumen. Este artículo aborda el tema de la educación de los jóvenes ante los impasses relacionados con la transmisión en el encuentro entre generaciones. Señalamos la necesidad de considerar la relación transferencial que se establece entre docentes y alumnos como un vector necesario para la transmisión de una determinada relación con el saber, solo posible por el amor que el docente dirige al saber y a los propios alumnos –el amor pedagógico. Siguiendo en la misma dirección, proponemos la construcción de un *Romance Escolar* como una salida posible ante el fracaso del proyecto educativo contemporáneo, ya que permite a los jóvenes hacer una construcción ficcional de sí mismos y del mundo, lo que les permite dar nuevos significados a la vida, al saber ya la propia experiencia escolar, a raíz de lo que dejó como legado la tradición de las generaciones que la preceden.

Palabras clave: psicoanálisis; educación; juventud; amor pedagógico; romance escolar.

* Doutora em Psicologia, Docente no curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: lorennapinheiro@hotmail.com

** Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: plavinasantos@gmail.com

*** Doutora em Psicologia pela Université Paris 13, Docente da Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: celinapxlima@gmail.com

Pedagogical love and school romance: new reflections on high school psychology

Abstract. This article addresses the issue of youth education in view of the impasses related to transmission in the encounter between generations. We point out the need to consider the transference relationship between teachers and students as a necessary vector for the transmission of a certain relationship with knowledge, only possible for the love that the teacher directs to knowledge and to the students themselves - pedagogical love. Following in the same direction, we propose the construction of a School Romance as a possible way out in the face of the failure of the contemporary educational project, since it enables young people to make a fictional construction of themselves and of the world, which allows them to give new meanings to life, to know and to the school experience itself, in the wake of what was left as a legacy by the tradition of the generations that precede them.

Keywords: psychoanalysis; education; youth; pedagogical love; school romance.

Amour pédagogique et romance scolaire: nouvelles réflexions sur la psychologie du lycéen

Résumé. Cet article aborde la question de l'éducation des jeunes au regard des impasses liées à la transmission dans la rencontre entre les générations. Nous soulignons la nécessité de considérer la relation transférentielle qui s'établit entre les enseignants et les élèves comme un vecteur nécessaire à la transmission d'un certain rapport au savoir, uniquement possible grâce à l'amour que l'enseignant porte au savoir et aux élèves eux-mêmes - pédagogique l'amour. Dans le même sens, nous proposons la construction d'un roman scolaire comme une issue possible face à l'échec du projet éducatif contemporain, car il permet aux jeunes de faire une construction fictive d'eux-mêmes et du monde, ce qui leur permet donner un nouveau sens à la vie, à savoir et à l'expérience scolaire elle-même, dans le sillage de ce qui a été laissé en héritage par la tradition des générations qui la précèdent.

Mots-clés: psychanalyse; éducation; jeunesse; amour pédagogique; romance scolaire.

Iniciaremos este artigo com um breve fragmento da contracapa de um livro de Alain Badiou intitulado *A verdadeira vida* – uma expressão de autoria de Rimbaud, o “poeta da juventude”. Diz Badiou (2016):

Hoje, porque ela tem a liberdade, a possibilidade, a juventude não está mais algemada pela tradição. Mas o que fazer dessa liberdade, dessa nova errância? Meninas e meninos devem descobrir sua própria capacidade quanto à verdadeira vida, um pensamento intenso que afirma o mundo novo que eles entendem criar. Que vivam nossas filhas e nossos filhos!

Pretendemos nos debruçar aqui sobre essa convocação à vida e à criação de um mundo novo, tarefa da juventude, para pensar o lugar da experiência escolar na educação de jovens.

Em *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio*, Freud (1910/2006) faz uma afirmação emblemática da qual podemos tirar algumas conclusões: “Uma escola secundária deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o *desejo de viver*” (p. 243). Hoje, a liberdade dos jovens parece próxima a um movimento de errância que se alia à paixão pela vida imediata, já apontada por Sócrates como inimiga íntima da juventude. Uma vida em que o futuro é obscuro, recortada em fugazes instantes de jogos e prazer, desloca e dispersa a própria ideia de “vida”, desembocando também em uma “visão da morte” (Badiou, 2016, p. 16). Assim, a juventude atravessa, inevitavelmente, essa “violenta experiência do poder mortal do imediato” (Badiou, 2016, p. 16).

Há ainda uma outra dimensão do desejo a ser posta em causa na escola: o *desejo de saber*. Na crônica *A arte de produzir fome*¹, Rubem Alves afirma que Adélia Prado lhe ensina algo acerca da educação: “Não quero faca nem queijo. Quero a fome”. Sem a fome, tanto o queijo quanto a faca são inúteis. Na experiência de aprendizagem ocorre algo semelhante. Todo enlace ao saber começa com uma experiência afetiva. “Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, da fome”, segundo as palavras de Rubem Alves. Aqui entraria a função do professor, que muito tem a aprender com os cozinheiros sobre a arte de produzir fome. Pennac (2007/2008), no livro *Diário de escola*², afirma algo semelhante quando evoca algumas lembranças dos professores que o marcaram: “Não era só o seu saber que esses professores partilhavam conosco, era o próprio desejo de saber! E foi o gosto da transmissão que eles me comunicaram. De repente, íamos às suas aulas com fome” (p. 209).

Em geral, é o posicionamento dos mais velhos que faz as vezes de amparo aos mais jovens, permitindo que estes se deixem captar pelos sonhos, desejos e vontades dos mais experientes. É essa a força da tradição que torna possível uma inserção no campo desejante. E os professores não estão isentos dessa responsabilidade. É pelo amor que dirigem ao saber e aos seus alunos – o “amor pedagógico”, tal como definido por Masschelein e Simons (2013/2019) – que os professores podem “contaminá-los” com um certo gosto pelo conhecimento.

Em seu breve ensaio *Romances Familiares*, Freud (1909/2006) demarca, precisamente, o que estaria em jogo nos avanços de um determinado arranjo social: a oposição entre as gerações de pais e filhos (Oliveira et al., 2019). É como se o adolescente tivesse, por um lado, que se apropriar da herança cultural que lhe foi deixada pelos representantes do mundo adulto que lhe serviram de referência, e, por outro lado, nela imprimir a sua marca, construindo algo novo e diferente em seu lugar.

Chegamos, então, a um impasse. Se é o encontro com a tradição que torna possível a inserção do sujeito no campo desejante, mas, ao mesmo tempo, cabe à juventude romper com as algemas dessa mesma tradição para suplantar a autoridade das gerações que a precedem – criando, em seu lugar, um mundo novo onde possam exercitar uma capacidade própria quanto à verdadeira vida –, como pensar a transmissão do saber no contexto da educação de jovens?

É fato que sem a referência da tradição para norteá-lo em direção a algum horizonte de sentido sólido e discernível, o jovem fica completamente incapaz de realizar verdadeiras experiências compartilhadas, limitando-se ao choque incessante de fragmentos de experiências vagas e superficiais (Oliveira & Fonseca, 2017). Esta é a razão pela qual a verdadeira experiência da juventude não pode vir desabrigada do contexto significativo da tradição, ainda que para ultrapassá-la.

¹ Recuperado de

<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml#:~:text=O%20comer%20come%C3%A7a%20na%20fome,de%20arranjar%20um%20queijo.>

² O livro *Diário de escola* é de autoria do escritor e professor de língua francesa Daniel Pennac. Na obra, o autor mescla as suas impressões pessoais como professor e, principalmente, como aluno – se é que é possível separar as duas experiências – com as suas reflexões pedagógicas sobre o universo escolar.

No fundo, é como se cada geração tivesse a tarefa de criar, a partir dos restos deixados pelas gerações que as antecederam, uma nova *estrutura ficcional* para si mesma. Mas por que ficcional? A resposta a esta pergunta pode ser encontrada em Lacan (1962-1963/2005), que nos adverte sobre a distinção entre dois registros:

De um lado, o mundo, o lugar onde o real se comprime, e, do outro lado, a cena do Outro, onde o homem como sujeito tem de se constituir, tem de assumir um lugar como portador da fala, mas só pode portá-la numa estrutura que, por mais verídica que se afirme, é uma estrutura de ficção (p. 130).

É nesse segundo registro, ficcional, portanto, que a juventude livre de hoje poderá construir novos sentidos para a vida, para o saber e para a própria experiência escolar, na esteira do que lhe foi deixado como legado.

Amparadas pela tese freudiana sobre o romance familiar, propomos aqui a construção ficcional de um *Romance Escolar* como saída possível a ser empreendida pelo jovem frente aos impasses da transmissão na contemporaneidade. Partiremos da hipótese de que, se a destituição das figuras de autoridade dos pais pela criança se dá por meio de uma reconstrução fantasística a partir de modelos reais, incompletos e falhos, o que vem antes não é, como poderia sugerir uma visão utópica, a totalidade ideal a partir da qual surgem cópias imperfeitas, mas o contrário: é a incompletude do original que permite a construção de uma totalidade ideal (Freud, 1909/2006). Transpondo essa noção para a realidade escolar, é pela incompletude e insuficiência dos referenciais da tradição, especialmente evidenciados pelo contexto educacional contemporâneo, que o jovem, sustentado pelo laço transferencial com o professor, poderá construir uma nova ficção que lhe sirva de amarração simbólica em sua experiência escolar.

Dos afetos na educação: sobre o amor pedagógico

O cenário escolar contemporâneo, principalmente no que diz respeito ao ensino médio, se configura de forma bastante particular: violência, indisciplina, desinteresse, baixo rendimento, baixa assiduidade e frequentes condutas antissociais por parte dos alunos. A esse contexto, acrescenta-se o preocupante índice de evasão escolar, que se quintuplica no ensino médio (11,2%) quando comparado aos anos iniciais do ensino fundamental (2,1%) (Ministério da Educação, 2017). Desinvestidos de curiosidade intelectual – ou, em termos psicanalíticos, de um desejo de saber que os sustente em seus percursos escolares –, alguns alunos tomam o caminho das satisfações mais imediatas decorrentes da adesão a objetos de consumo; outros entram em uma espécie de recolhimento quase autístico no campo do virtual, da internet e dos jogos eletrônicos (Lima & Lima, 2011). Mas, com relação aos obstáculos que se colocam de forma tão radical na permanência dos jovens no espaço escolar, poderíamos supor um descompasso entre o que eles demandam das escolas e aquilo que elas oferecem a eles, em contrapartida, como formação? Como abrir espaços para uma experiência escolar que viabilize

a construção e a apropriação de um lugar para si no mundo? E, nesse cenário, como o professor poderia construir modos singulares de fazer operar o seu ato educativo?

Tomando como base esse desafiador panorama, é a relação professor-aluno, mediada pela transmissão de um saber, que aqui nos surge como questão principal. Lacan (1974/2005) adverte a esse respeito que “as pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam (...) e são tomadas pela angústia quando pensam no que consiste educar” (p. 58). Freud (1910/2006), por outro lado, afirma que a escola deve fazer emergir um desejo de viver. Entre o oferecimento de condições para a emergência de um “desejo de viver” e a angústia de não perceber como fazê-lo é que se encontra o professor. Daí a importância de pensarmos as questões relacionadas às especificidades da educação de jovens a partir da sua relação transferencial com o mestre, seus desdobramentos e impasses evidenciados pela contemporaneidade.

Freud (1914/2006), em seu artigo *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, já alertava sobre a dinâmica da transferência na relação professor-aluno, apontando o caminho pelo qual um professor pode vir a ser tomado como um “pai substituto” por seus jovens alunos. Segundo ele, o necessário desprendimento das *imagos* parentais – uma das mais dolorosas tarefas a serem empreendidas pela juventude – os impulsiona em direção à construção de novos referenciais que sustentem essa transição da família ao laço social em nome de um desejo próprio – deslocamento imprescindível para a mudança de posição que permitirá sua entrada na vida adulta.

Essa operação psíquica característica da adolescência introduz, para Freud, uma outra modalidade de relação do jovem com seus mestres. A figura do professor desperta sentimentos e atitudes ambivalentes em seus alunos: aproximação e distanciamento, simpatia e antipatia, submissão e revolta, amor e ódio, veneração e crítica: “(...) [nos professores] imaginávamos simpatias e antipatias *provavelmente inexistentes*” (Freud, 1914/2006, p. 420, grifo nosso), uma vez que o aluno transfere para a pessoa do professor a ambivalência presente na sua relação com os pais. E Freud (1914/2006) já alertava sobre como as primeiras experiências na infância influenciam a forma como a pessoa cria os seus “clichês amorosos”, que ela repete, ao longo da vida, nas suas outras relações interpessoais – incluindo a relação com o mestre.

O professor, em sua posição subjetiva, influencia os seus alunos *sem saber*, o que é diferente de *sem querer*, “(...) uma vez que o inconsciente supõe uma posição desejante pelo qual o sujeito é plenamente responsável” (Voltolini, 2011, p. 34). Por outro lado, é o aluno, através de um enlace transferencial, que coloca o professor nessa posição de influência. Em outras palavras, o professor apenas pode ser escutado quando o seu aluno o reveste de uma importância especial.

E o que os alunos “escutam”? O que desperta o interesse deles, a “fome” deles? O que efetivamente é transmitido a eles? Aqui fazemos a ressalva de que, em psicanálise, *ensinar* não é o mesmo que *transmitir*. *Ensinar* vem do latim *insignare*, que significa “pôr em signos”, o que supõe a intenção consciente e deliberada de passar adiante uma certa significação; *transmitir*, por outro lado, aponta para a ausência de intenção consciente, algo que passa à revelia da vontade do sujeito (Voltolini, 2011). Assim, o que um professor *transmite* para os

seus jovens alunos, gerando como efeito um desejo de saber, geralmente não é o conhecimento em si, como se poderia supor. Prova disso podemos encontrar em Freud (1914/2006). A partir de algumas recordações de vivências escolares e de seus professores, o autor constata que o caminho do saber passa necessariamente pela figura dos professores:

Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores. De todo modo, esses eram objeto de um contínuo interesse paralelo, e para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores (Freud, 1914/2006, p. 419).

Podemos concluir que, no ato da transmissão, o que se transmite não são os conteúdos ou as matérias escolares que o professor leciona e domina, mas a sua relação com esses conhecimentos; ou seja, ele transmite algo da sua relação com o saber “(...) do qual também se torna autor ao tornar seu o que lhe foi legado” (Dunker, 2020, p. 199).

Para Dunker (2020), isso não corresponde, necessariamente, a vocação, paixão ou aptidão, mas sim a um certo “empenho do desejo” naquilo que se faz:

Professores disciplinados transmitem disciplina; professores críticos transmitem perguntas; professores amorosos transmitem sua capacidade de amar; e há tantos tipos de professores quanto modos de relacionar desejo e saber (Dunker, 2020, p. 199).

Por isso, o “não professor” não é o professor sem didática ou sem formação, mas aquele para quem o desejo de educar se esvaiu, “(...) aquele que desconhece o apelo universal do desejo que constitui a sua prática” (Dunker, 2020, p. 202). E tenhamos claro que o desejo não é uma vontade individual ou uma paixão pessoal, mas uma experiência coletiva, que possui um arco temporal que se transmite no presente, volta ao passado e se projeta no futuro. Por isso, aprender implica sempre aprender com alguém, ou seja, supõe uma relação com outra pessoa: o professor (Kupfer, 2004, p. 84).

Chegamos, então, a um ponto essencial para a nossa discussão. Há que se retornar aos afetos imanentes à experiência do educar para que um ato educativo opere no encontro dos jovens com a tradição, representada, na escola, pela figura dos professores. Vejamos.

Ao escrever *Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci*, Freud (1911/2006) afirma que a investigação científica somente é possível a partir da curiosidade da criança sobre a sexualidade humana. Nesse sentido, a pulsão sexual e a pulsão do saber estariam intimamente relacionadas. Se a experiência da juventude corresponde a um reposicionamento do sujeito que o obriga a construir soluções próprias aos enigmas que a tradição lhe coloca, uma dessas soluções refere-se justamente ao saber: ter vontade de aprender, adquirir conhecimentos como forma de construir respostas possíveis a tais enigmas. A busca pelo saber é, portanto, uma posição que o jovem assume como substituição à falta de saber sobre o sexo, que vai se manifestar, no adolescente, como uma urgência articulada à necessidade de encontrar um sentido àquilo que se apresenta como mais enigmático: o desejo do Outro.

Adentrando o campo da filosofia da educação, Masschelein e Simons (2013/2019), inspirados nas reflexões de Hannah Arendt em *A crise na educação*, afirmam que é preciso sustentar um “amor pedagógico” na relação professor-aluno. Essa expressão faz referência à relação amorosa que o primeiro estabelece não só com o saber que propõe transmitir, mas também com seus alunos. Para os autores, o *amateurismo* é um dos elementos essenciais para fazer a experiência escolar acontecer. O professor é um profissional, ou seja, alguém que domina um conhecimento científico, mas também um *amador*, alguém que faz isso por amor, tanto pelo assunto quanto pelos alunos.

Hoje assistimos, no entanto, a uma nova configuração nas formas de aquisição do conhecimento, que se esboça no conseqüente isolamento das gerações. O saber que se busca está cada vez mais relacionado ao saber que permite ascender sem as mediações do Outro. Além disso, em tempos de supremacia da técnica e de acesso imediato e ilimitado à informação, a transmissão mediada pela experiência do professor perde espaço. A queda da sua autoridade como mestre de um saber diante das ciências do ensino vem impedindo que o docente encontre, no social, uma rede simbólica que dê sustentação ao seu exercício profissional (Kupfer, 2004).

Daí os riscos de uma desertização no encontro com o saber. Para causar desejo, é preciso situar-se, também, em uma condição desejante. Mas como fazê-lo diante de tamanha desvalorização? Voltolini (2019) esclarece que o amor, enquanto Eros, não é um fator superficial ou caricato de um romantismo na relação pedagógica. Por sua condição estruturante, o amor não pode ser suprimido, o que geraria – e gera – nefastas conseqüências. Destituído de sua maestria pelas modalidades pedagógicas contemporâneas, o professor se torna um mediador de conhecimentos, deixando o saber “anódino, sem gosto, desligado das grandes questões da vida” (Voltolini, 2019, p. 380). Tal professor parece completamente incapaz de fundar uma experiência escolar que possibilite aos jovens a construção de um novo mundo para si.

Uma nova ficção de si e do mundo: o Romance Escolar

Já na década de 1950, em tom quase profético, Arendt (1961/2007) apontava alguns pressupostos decisivos para se compreender a crise que assolava o âmbito educacional no mundo ocidental, sobretudo no período pós-guerra. Um deles decorre da crença amplamente difundida de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos” (Arendt, 1961/2007, p. 232). Segundo a autora, nesta perspectiva, o valor da educação recai no pressuposto pragmático de que cabe ao aluno aprender mais pelos seus próprios meios e por suas próprias ações no mundo, de tal modo que a intenção educativa passe a não ser mais “a de ensinar conhecimentos, mas sim a de inculcar habilidades” (Arendt, 1961/2007, p. 232).

Tal concepção desloca o epicentro da aprendizagem de uma concepção pautada nos afetos e na relação do aprendente com o conhecimento mediado pela experiência e pelo saber do professor para uma perspectiva educacional que considera mais desejável o conhecimento a que se chega sozinho – uma perspectiva para a qual está “ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (Duarte, 2001, p. 36).

Neste ponto, resgatamos os outros dois pressupostos apontados por Arendt (1961/2007). O primeiro deles está relacionado à compreensão de que “existe um mundo das crianças e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (Arendt, 1961/2007, p. 229). Segundo Lima (2009), essa ideia de clara inspiração rousseauísta irá, para além das intenções libertadoras declaradas, sancionar um certo abandono das crianças e dos jovens à própria sorte; eles são conduzidos em seus processos educativos pautando-se na concepção de que devem, o quanto antes, conquistar sua autonomia. O segundo pressuposto de Arendt (1961/2007), por sua vez, diz respeito ao surgimento da pedagogia como uma ciência do ensino que independe daquilo que é ensinado. Amparada na psicologia moderna e no pragmatismo, tal concepção desloca o professor do lugar de autoridade em um certo conhecimento para o de facilitador da aprendizagem.

Essas razões, portanto, encaixam-se perfeitamente e se potencializam. Se é preciso saber ensinar mais do que saber aquilo que se propõe a ensinar, e se é buscado que o aluno aprenda por si mesmo e que aprenda fazendo, o professor perde a fonte legítima de sua autoridade. Como consequência, a autoridade passa a ser dos grupos que, em consonância com o que Freud (1930/2010) teorizava, apresentam-se de forma tirânica e feroz – tal como apresentado no clássico *O senhor das moscas* –, deixando os sujeitos entregues à barbárie das hordas infantis e juvenis.

Entendendo a escola como a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 1961/2007, p. 238), Hannah Arendt argumenta que a crise da instituição escolar se justifica por sua atual incapacidade de desempenhar uma função mediadora entre a família e o espaço público, no sentido de promover a adequada inclusão dos jovens em um mundo que lhes antecede e que deve perdurar após a sua morte.

Se, por um lado, cabe à educação escolar “apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem” (César & Duarte, 2010, p. 826), por outro lado essa educação deve oferecer ferramentas que permitam a compreensão da complexidade do mundo que, no futuro, os jovens precisarão sustentar e transformar. Em linhas gerais, é como se a educação, em seu sentido mais amplo, precisasse desempenhar simultaneamente as funções de conservação e de transformação do mundo, garantindo, assim, a sua continuidade e manutenção.

Freud (1909/2006), em seu breve ensaio “Romances Familiares”, já nos alertava que os avanços de um determinado arranjo social só podem acontecer mediante a oposição entre as gerações de pais e filhos, de modo que caberia à juventude suplantar a autoridade da geração que a precede (Oliveira et al., 2019). Essa suplantação, no entanto, não corresponde a uma negação da tradição, do que já estava posto pelas gerações passadas, mas, precisamente, a uma apropriação, pelos jovens, dos restos que foram deixados a eles como legado. Só assim poderão empreender um caminho em direção à criação de um novo mundo em sua transição para a vida adulta. A tradição, aqui, não deve ser associada à reprodução literal do que já estava posto, e nem confundida com o passado em si; ela diz de uma dada relação com esse passado. Só

podemos pensar em significações para a história, em suas rupturas e transformações, no âmago de um *continuum* entre passado, presente e futuro. E “o passado não é senão a criação narrativa que só pode ser feita a partir de uma posição posterior, ‘no depois’” (Voltolini, 2019, p. 369). Aqui incide a relevância da conservação de uma dada relação com a tradição, da qual retiramos os operadores que nos conduzem em direção ao futuro.

Em geral, o que serve de amparo aos mais jovens nesse processo é o posicionamento daqueles que ocupam um lugar de autoridade, permitindo que as novas gerações se deixem captar pelos sonhos, desejos e vontades dos mais experientes. A questão, hoje, é que os mais experientes, dentre os quais também situamos os professores, parecem tão angustiados com o futuro que, duvidando de que ele possa ser promissor para si e para os mais jovens (Oliveira et al., 2019), não mais se responsabilizam pelo seu papel. É como se dissessem todos os dias: “Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem” (Arendt, 1961/2007, p. 243).

Vivemos em uma “sociedade de massas”, onde as atividades do trabalho e do consumo são priorizadas, onde o acesso imediato e ilimitado à informação nos coloca sempre diante da novidade que, tão logo nos chega, já se torna obsoleta, ultrapassada. Orientamo-nos para o futuro imediato e, do passado, pouco ou nada queremos conservar. Mas se um novo mundo não se concebe do nada, só a partir de um antigo que lhe sirva de sustentáculo (Voltolini, 2019), que futuros possíveis estão sendo traçados para e por nossos jovens? O que lhes deixamos, pela via da educação, como legado para que empreendam um caminho nessa direção?

Retornemos ao *Romances Familiares*. Em tese, há uma construção na fantasia elaborada pela criança para recobrir uma falha percebida nos seus progenitores. Diz Freud (1909/2006, p. 220): “A imaginação da criança entrega-se à tarefa de libertar-se dos pais que desceram em sua estima, e de substituí-los por outros”. A dúvida neurótica em relação a sua origem põe em movimento a construção de um romance individual que tenta arrematar os furos desta origem e restituir um novo lugar para si, previamente marcado pela própria experiência em comum.

Com isso, a criança passa a fantasiar uma plenitude perdida, “quando o pai lhe parecia o mais nobre e o mais forte dos homens, e a mãe a mais linda e amável das mulheres” (Freud, 1909/2006, p. 222). Portanto, o romance familiar, embora preconize a destituição das figuras de autoridade, não consiste na infidelidade e na ingratidão por parte da criança. O que está em jogo é, antes, uma reconstrução fantasística a partir de modelos reais e incompletos. Quer dizer, é com base em uma incompletude intrínseca ao modelo de seus progenitores que a criança “cria” o ideal de pais que ela almeja: “A criança não está se descartando do pai, mas enaltecendo-o” (Freud, 1909/2006, p. 222).

Percebemos, portanto, que Freud opera uma inversão bastante original. As construções romanescas passam a ser não construções inspiradas em modelos ideais absolutos, mas construções ideais pautadas em modelos incompletos e falhos. O romance familiar, portanto, só pode ser construído quando a família burguesa se encontra em frangalhos. O processo de identificação e subjetivação, para Freud, é edificado sobre os restos paternos que constituem o

núcleo da fantasia da criança. Assim, a subjetividade decorre da tentativa de superação dessa incompletude do original. Sem essa incompletude, não só o ideal dos pais se desfaz, mas também o próprio sujeito que fora constituído sobre essa ficção.

Transpondo essas noções para a realidade escolar, à semelhança de como ocorreu com a família burguesa à época da elaboração freudiana sobre os romances familiares, a educação encontra-se, também, em crise. Se, amparadas pela psicanálise, podemos sustentar a tese de que não há acesso ao saber que não passe pelo Outro, pelo laço transferencial que assegura a transmissão entre professores e alunos, então essa tese segue na contramão do que propõem as modernas pedagogias do “aprender a aprender”, nas quais o conhecimento deixa de possuir valor de uso para adquirir valor de troca, funcionando como um produto a ser comercializado e consumido (Carneiro & Eufrásio, 1998).

Seguindo a lógica do romance familiar, propomos a criação de um *Romance Escolar* como saída possível frente aos impasses da transmissão. Se, como vimos, a juventude precisa construir uma ficção própria de mundo sustentada pela tradição das gerações que a antecedem, a experiência escolar pode funcionar como a via-régia para tal construção. Para isso é preciso que o professor se reconheça como “não-todo”, como faltante. Ele precisa suportar o lugar de suposto saber em que é colocado na transferência, sem, contudo, se colocar como o detentor do saber, abrindo espaço para a circulação da palavra e o saber do aluno. Funcionando como esse espaço transicional que separa os jovens da vida adulta, quando ainda há o tempo e o espaço necessários para a criação de uma nova narrativa sobre si, a escola precisa encontrar meios de “re-erotizar” o encontro com o saber.

É nesse encontro que a juventude pode romper com as “algemas da tradição”, sem com isso extinguir a tradição. Abre-se, assim, novas possibilidades de vida e de futuro para si; afinal, se pensarmos bem, “em todos os momentos de revolução, a juventude foi o grande agente histórico de transformação. É ela que pode recuperar a força da solidariedade e da fraternidade em prol de um mundo melhor”³ (Morin, Informação verbal, 25 de fevereiro de 2021).

Considerações finais

Quando o conhecimento perde o seu valor social, cultural e político em prol de valores que são extrínsecos a ele, presenciamos, como consequência, uma mudança no sentido da escola: ela deixa de ser concebida como um lugar de comunização, renovação e transmissão da cultura, da história e da tradição, para se tornar, sobretudo, um lugar em que os jovens são preparados ou capacitados para a entrada no mercado de trabalho.

Contudo, a noção de transmissão discutida neste artigo aponta uma via possível para outra dimensão da experiência escolar. No resgate do professor como aquele que, sustentando uma certa relação amorosa com o saber e com seus alunos, abre espaço à transmissão dessa mesma modalidade de relação, surge um peculiar encontro entre gerações.

³ Recuperado de <https://outraspalavras.net/outrasmidias/aos-100-edgar-morin-fala-sobre-a-juventude/>.

Nesse caso, a tradição surge não como as algemas das quais a juventude deve a todo custo se desvencilhar, mas como legado do qual os jovens devem colher operadores para construir uma nova ficção de si e do mundo; uma ficção que lhes permita conferir novos sentidos à vida, ao saber e à própria experiência escolar, em uma narrativa que retoma o passado, se transmite no presente e se projeta no futuro: o *Romance Escolar*.

Referências

- Arendt, H. (2007). *Entre o passado e o futuro* (M. Barbosa, trad.). São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original de 1961).
- Badiou, A. (2016). *La vraie vie*. Paris: Fayard.
- Carneiro, R., & Eufrásio, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- César, M. R. A., & Duarte, A. (2010). Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e pesquisa*, 36(3), 823-837. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 35-40. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- Dunker, C. (2020). *Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação*. São Paulo: Contracorrente.
- Freud, S. (2006). Romances familiares. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: “Gradiva” de Jensen e outros trabalhos* (J. Salomão, trad., Vol. 9, pp. 217-224). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original de 1909).
- Freud, S. (2006). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos* (J. Salomão, trad., Vol. 11, pp. 140-144). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original de 1910).
- Freud, S. (2006). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos* (J. Salomão, trad., Vol. 11, pp. 67-142). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original de 1911).
- Freud, S. (2006). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Totem e tabu e outros trabalhos* (J. Salomão, trad., Vol. 13, pp. 161-163). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original de 1914).
- Freud, S. (2010). O mal-estar na civilização. In S. Freud, *Sigmund Freud, Obras Completas: O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias e outros textos* (P. C. Souza, trad., Vol. 18, pp. 13-122). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original de 1930).
- Kupfer, M. C. (2004). *Freud e a educação: o mestre impossível*. São Paulo: Scipione.

- Lacan, J. (2005). *O seminário, livro 10: A angústia* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. [Original de 1962-1963]
- Lacan, J. (2005). *O triunfo da religião e o discurso aos católicos* (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original de 1974).
- Lima, M. C. P. (2009). O declínio do mestre e suas relações com o saber na adolescência: novas reflexões sobre a psicologia do escolar. *Estilos da Clínica*, 14(27), 112-123. doi : <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v14i27p112-123>
- Lima, M. S. A., & Lima, M. C. P. (2011). Dos discursos freudianos sobre a educação: considerações acerca da inibição intelectual. *Psico*, 42(2), 212-219. doi: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iEsp2.e10544>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2019). *Em defesa da escola: uma questão pública* (C. Antunes, trad.). Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original de 2013).
- Ministério da Educação [MEC]. (2017). *Indicadores de fluxo escolar da educação básica*. Brasília: MEC.
- Oliveira, D. P., & Fonseca, F. F. A. (2017). *Educação e Tradição: Como pensar a transmissão nos meandros da Modernidade tardia*. Fortaleza: Nova Civilização.
- Oliveira, D. P., Lima, M. C. P., & Colares, C. C. (2019). O desejo de viver e a transmissão do saber: perspectivas psicanalítica e filosófica. *Cadernos de Psicanálise*, 41(41), 39-62. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952019000200003&lng=pt&nrm=iso
- Pennac, D. (2008). *Diário de escola* (L. Werneck, trad.). Rio de Janeiro: Rocco. (Trabalho original de 2007).
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Voltolini, R. (2019). Uma pedagogia esquecida do amor. *Educação Temática*, 21(2), 363-381. doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8650360>

Revisão gramatical: Marlo Renan Rocha Lopes.
E-mail: marlorenanlopes@gmail.com

Recebido em junho de 2022 – Aceito em abril de 2023.