

A discussão neste artigo se estabelece dentro dos parâmetros teóricos da psicanálise e volta-se para os alunos das camadas populares, os quais são apontados, na literatura especializada acerca das diversas modalidades de inadaptação escolar, como os que frequentemente fracassam na escola. Apontam-se os efeitos, nestes alunos, de uma prática educativa que se espelha no ideal e na ilusão imaginária e que tem como consequência o esvaziamento do papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem e a produção do fracasso escolar. **Psicanálise e educação; fracasso escolar; mediação do conhecimento; ideais educativos; papel do professor**

THE IDEALIZATION OF THE EDUCATIONAL ACT: EFFECTS IN THE CHILDREN'S SCHOOL FAILURE IN THE POPULAR LAYERS

*The discussion in this article settles down inside of the theoretical parameters of the psychoanalysis and focus the students of the popular layers, which are pointed as the ones that frequently fail in the school. It points the effects, in these students, of an educational practice that mirrors itself in the ideal and imaginary illusion and its consequence: the emptying of the teacher's role in the teaching and learning process and the production of the school failure. **Psychoanalysis and education; school failure; mediation of the knowledge; educational ideals; the teacher's role***

A IDEALIZAÇÃO DO ATO EDUCATIVO: EFEITOS NO FRACASSO ESCOLAR DAS CRIANÇAS DAS CAMADAS POPULARES

Viviane Neves Legnani

Sandra Francesca Conte de Almeida

Muito se tem escrito sobre educação, no Brasil, por ser esse um campo aberto de conhecimento e, como tal, em constante reformulação. As articulações da educação com outros campos de conhecimento estão sempre presentes nesses questionamentos, pois a complexidade dos fatores que permeia o ato educativo mostra-nos a necessidade dessas constantes articulações.

- Psicanalista, doutoranda em Psicologia na UnB, professora da Universidade Católica de Brasília.
- Psicanalista, professora adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

A crise que assola o nosso sistema educacional, que se manifesta no número excessivo de evasão escolar e repetência, principalmente das séries iniciais, nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, na má formação dos educadores, assim como no baixo nível de conhecimentos transmitidos nas escolas, autoriza a busca e a reflexão de novos subsídios teóricos visando à melhoria da prática educativa.

O campo da psicologia da educação tem como uma de suas funções a produção de teorias psicológicas que possibilitem aos educadores uma reflexão sobre suas práticas educacionais. Assim, Almeida (1995), examinando essa função e tomando como referência os pressupostos de Wallon, assinala que a relação entre a psicologia e a educação deveria se realizar de forma dialética. Caberia à psicologia subsidiar teoricamente a educação, mas, ao mesmo tempo, verificar se esses subsídios são pertinentes para o aperfeiçoamento da prática educativa e, ainda, manter-se aberta em suas produções teóricas aos novos problemas oriundos da prática pedagógica, eliminando, assim, a dicotomia entre teoria e prática.

Sair da área da psicologia e focalizar, especificamente, a relação da educação com a psicanálise requer precauções ainda maiores, cuidando para que essa articulação não resulte em equívocos.

A psicanálise constituiu-se como campo teórico a partir da clínica e, como tal, mantém-se aberta para constantes reformulações advindas dessa mesma prática. Portanto, a idéia de que a teoria psicanalítica possa receber influências de qualquer outra prática, como, por exemplo, a prática educativa, implica riscos de uma descaracterização de seu corpo teórico.

Desse modo, se podemos pressupor uma relação dialética entre a psicologia e a educação, para que não haja uma dicotomia entre a teoria e a prática, esse pressuposto não pode ser levado a termo ao considerarmos a relação da psicanálise com a educação.

Paradoxalmente, então, poderíamos nos perguntar se é razoável considerar a possibilidade da psicanálise de contribuir, efetivamente, com a prática educativa, a partir de questões teóricas próprias a seu campo. Poderíamos pensar os conflitos, as dificuldades da relação professor-aluno ou, ainda, refletir sobre o suporte subjetivo do sujeito que aprende, tomando como referência teórica conceitos construídos na experiência clínica psicanalítica? Poderíamos reformular concepções sobre os fracassos ou os êxitos nas aprendizagens?

Catherine Millot, em *Freud antipedagogo* (1987), apresenta ressalvas acerca da possibilidade de articulação entre a psicanálise e o campo educativo. Esse trabalho representa, como aponta Kupfer (1992), a opinião da maioria dos psicanalistas da atualidade, que

temem uma aplicação da psicanálise fora do campo psicanalítico.

Ferreti (1982) e Almeida (1998), contrariamente a Millot, não postulam a opinião de ter sido Freud um antipedagogo. Para Ferreti, Millot (1987) construiu uma leitura dos textos de Freud de forma nitidamente cronológica, o que, na sua avaliação, ela considera prejudicial à análise sobre o posicionamento freudiano a respeito das questões concernentes à educação. Almeida aponta que Freud, apesar de ter-se referido à educação como uma tarefa impossível, foi ele mesmo “um crítico implacável da pedagogia tradicional ‘ortopédica’” (1998, p.119).

Considerar, no entanto, como defendem Ferreti e Almeida, que a obra de Freud não dá margem a uma antipedagogia não significa atribuir menos importância ao trabalho de Millot. Seus escritos trazem questões pertinentes, que permitem refletir sobre o limites da articulação entre a psicanálise e a educação e alertam sobre o equívoco da aplicabilidade direta da teoria psicanalítica à prática educativa.

Os três principais pilares teóricos sobre os quais Millot (1987) ancora sua tese podem ser assim resumidos:

- é impossível a prevenção de distúrbios psíquicos, entendidos aqui como neurose, psicose e perversão;
- a existência do inconsciente solapa qualquer tentativa de controle que o planejamento pedagógico possa almejar;
- os ideais da educação, que se baseiam em um “bem”, não se articulam com a pulsão de morte.

Iremos nos deter no último eixo destacado pela psicanalista francesa, por ser esse pertinente à discussão que queremos estabelecer neste trabalho.

Segundo a autora, a conceitualização de Freud sobre a pulsão de morte vem mostrar a impossibilidade de harmonia entre o homem e o mundo, entre o homem e si mesmo e entre o “bem” e o desejo humano.

A autora expõe, em sua análise, que educação e pulsão de morte põem-se em termos totalmente antagônicos. A educação, segundo sua proposição, situa-se tradicionalmente ao lado do “bem”, e, poderíamos acrescentar aqui, o “bem” em questão situa-se, dessa forma, do lado do ideal.

Para Millot, esse “bem” que se almeja por meio de uma excessiva idealização no contexto escolar torna-se uma aberração quando pensamos o conceito de pulsão de morte, que solapa tanto as questões idealizadas quanto as narcísicas, as quais se mesclam na função educativa.

A morte, como uma verdade irrefutável de todos os sujeitos humanos, aparece nos escritos de Freud e de Lacan como uma força que remeteria à inércia, ao silêncio absoluto, ou mesmo à falta de significações no campo da linguagem. Toma forma de pulsão quando Freud (1920) postula que essa força opera entre o corpo e o psiquismo do sujeito humano, levando-o a repetir indeterminadamente aquilo que o faz sofrer, ou, segundo a terminologia de Lacan, levando-o àquilo que remete ao gozo.

Freud, no entanto, propõe uma reconciliação com a questão da morte, uma vez que é da ordem do impossível escamotear essa realidade, e aponta, em 1915, que tornar a vida suportável é tarefa de todo ser vivo e que a ilusão perde todo seu valor quando se opõe a esse dever (Freud, 1915).

Ilusão, idealização e narcisismo operam no sentido de impor uma força contrária à felicidade possível, a qual, segundo Freud, se entrelaça aos verbos amar e trabalhar. A possibilidade de reconciliação teria de passar por esse ponto: apesar da morte, que se impõe como uma castração para o sujeito humano e, como tal, descarta todas as garantias e certezas nas quais o sujeito possa querer se agarrar, mesmo assim, sem outra alternativa, caberia a esse sujeito sair de dentro de si e continuar seus investimentos libidinais. Tais investimentos articular-se-iam no campo amoroso e no campo do trabalho, enquanto uma produção transformadora de algo para si e para os outros.

Dentro da argumentação de Millot apontamos, ainda, uma formulação de Freud que se refere especificamente às questões educativas:

“Deixando que a juventude vá ao encontro da vida com uma orientação psicológica tão falsa, a educação não se comporta de modo diferente ao do caso de se cogitar de equipar pessoas para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos. (...) Sua severidade seria menos funesta se a educação dissesse: ‘Os homens deveriam ser assim para encontrar a felicidade e fazer os outros felizes; porém é preciso prever que não são assim’. Ao invés disso se deixa o adolescente acreditar que todos os homens obedecem a essas prescrições, e portanto todos eles são virtuosos. E se deixa que ele acredite nisso para justificar a exigência de que também se torne assim” (Freud, 1930, citado por Millot, 1987, p.115).

Essas críticas de Freud às metas educativas, feitas em seu trabalho *O mal-estar na civilização* (1930), são, em nossa opinião, de grande relevância para refletirmos sobre os impasses existentes atualmente no cotidiano escolar, em que prescrições grandiosas e exigentes operam de forma contundente, viabilizando a exclusão dos alunos da escola.

Lajonquière (1996), ao discutir a questão da indisciplina no cotidiano escolar, pontua que essa questão, assim como a do fracasso escolar, acaba por mostrar o excesso de idealização presente na educação. Segundo o autor, indisciplina e fracasso convergem em maior ou menor grau para o ponto de fuga da imagem do aluno ideal que recorta o horizonte do imaginário escolar.

Segundo o autor, o imaginário escolar opera como representante de um outro maior, que seria o imaginário social, no qual a

criança é posta em um lugar de esperança narcísica por aquele que a educa. Desse lugar, cabe à criança mostrar que, quando adulta, no futuro, vai satisfazer toda a potência imaginária do adulto educador, ou seja, será um sujeito sem falhas. Falhas essas que os educadores percebem neles próprios e que, por isso mesmo, denegam o fato de que possam existir, no futuro, naqueles que por eles hoje são educados.

O autor prossegue sua análise postulando que, embora Freud tenha considerado que a criança, enquanto fonte de investimento narcísico, fosse um universal psíquico trans-histórico, é apenas com o advento da modernidade que ela passa a ocupar o lugar de ideal e de destaque no imaginário social. Assim, o homem moderno, que tem sua referência no futuro e que, portanto, se vê livre para imaginar, não pode abrir mão da “criança esperança” nem, diante disso, pode aceitar qualquer desvio desse lugar idealizado, pois essa aceitação pode ameaçar sua própria ilusão de, por meio da criança que se educa, ser um ser perfeito, sem faltas (Lajonquière, 1996).

Com base nessas considerações, podemos pensar que as críticas de Freud sobre as metas educativas, resultantes de sua conceitualização sobre a pulsão de morte, abrem um campo novo de reflexão para a filosofia da educação.

Assim posto pela psicanálise, o sujeito humano, com sua existência repleta de dúvidas e sua tênue possibilidade de felicidade, torna-se um

ancoramento para se pensar o que se almeja nos atos educativos e para se refletir acerca das metas grandiosas subjacentes à educação.

Na verdade, os três pilares teóricos que Millot (1987) delimita em sua tese, para pôr em lados antagônicos a psicanálise e a educação, estão entre si articulados: os ideais megalomaniacos das metas preventivas que, enquanto eliminadores dos conflitos psíquicos, mostram um distanciamento da realidade da condição humana, marcada pela *falta* e pela angústia; o ideal de controle que marca os atos educativos e o cotidiano escolar, no qual o inconsciente aparece como um intruso, por deslocar do registro do egóico a relação educando-educador; e, por fim, o ideal narcísico que permeia o objetivo educativo com o qual o conceito de pulsão de morte esbarra de forma inelutável.

Podemos concluir, então, que o antagonismo entre esses dois campos de conhecimento, psicanálise e educação, estabeleceu-se pela divergência de concepções sobre o sujeito humano. As metas pedagógicas operam por ignorar a realidade da condição humana, e a psicanálise constrói-se como um campo novo de conhecimento, marcando uma ruptura epistemológica, por apontar justamente essa realidade. A nossa proposição é que a negação daquilo que marca o humano, negação essa presente nas metas educativas, acaba por repercutir, sob a forma de fracasso escolar, em todas as modalidades de significação que essa expressão possa vir a assumir.

ILUSÃO *VERSUS* (REAL)IDADE DO DESEJO NA EDUCAÇÃO

O trabalho pedagógico fundamenta-se em torno do ideal, como nos afirma Mannoni (1988). Isso posto, a autora ressalta que o educador, por sua vez, tentará impedir qualquer contestação desse ideal, estabelecendo com o aluno uma relação na qual a criança deve ilustrar o fundamento da doutrina pedagógica.

“Tal opção tem as raízes no imaginário (do educador) e participa de todas as divagações referentes a um mundo melhor (divagações que estão presentes em todas as civilizações). Uma investigação pedagógica que estabelece desde o início o ideal a atingir só pode desconhecer a verdade do desejo (da criança e do adulto). Expulsa do sistema pedagógico, essa verdade retorna sob a forma de sintoma e se exprimirá na delinquência, na loucura e nas diversas formas de inadaptação” (Mannoni, 1988, p.44).

Longe de ser esse um distanciamento questionamento filosófico, os pontos problemáticos que afligem o sistema educacional brasileiro mostram-nos a pertinência de uma reflexão sobre as questões mencionadas e, por conseguinte, sobre a significação do ato educativo.

Em nosso contexto educacional, tais questões ganham relevância se considerarmos a postura do professor quando depara, em sua tarefa educativa, com alunos das camadas populares, os quais são apontados, na

literatura especializada acerca das diversas modalidades de inadaptação escolar (evasão escolar, repetência, dificuldades de aprendizagem, indisciplina), como os que, freqüente e sistematicamente, fracassam na escola.

Considerando essa realidade, torna-se fundamental apontar os efeitos, nos alunos, de uma prática educativa que se espelha no ideal e na ilusão imaginária, e, como exemplo, podemos citar a produção em massa do fracasso escolar.

O valor do objeto que é investido na tarefa educativa, que é o conhecimento, também precisa ser alvo de reflexão por parte do educador. Quando investido simbolicamente, ou percebido como algo que pode pertencer a todos, o conhecimento contribui, no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem, para que surja um movimento desejante e de mudanças no cotidiano escolar.

Analisemos, então, algumas questões relativas à transmissão e à apropriação do conhecimento. Aulagnier (1985) postula que o sujeito humano, em sua atividade de pensar o mundo que o cerca, baseia-se em uma dupla causalidade para compreender e explicar as relações que compõem seu campo social: a *causalidade demonstrada* e a *causalidade interpretada*. Dessa forma, o *eu* teria de, necessariamente, apoiar-se nessas duas causalidades para atribuir sentido à realidade exterior.

A *causalidade demonstrada* mantém uma relação intrínseca com o processo de transmissão-apropriação do conhecimento. É o conjunto de definições às quais o sujeito recorre em sua atribuição de sentido à realidade exterior, conjunto de pressupostos nos quais ele confia porque são acompanhados de uma “garantia cultural que lhe garante que foram submetidos às verificações exigíveis e exigidas” (Aulagnier, 1985, p.50).

Esse tipo de causalidade, assinala a autora, estabelece-se, na verdade, a partir de convicções compartilhadas por um grupo social sobre determinados fenômenos naturais e culturais. Assim, por uma adesão a essas convicções, os grupos se constituem e se definem.

Os parceiros, o par *eu-outro*, passam a ter, então, significações próximas, mesmo que não idênticas, quando deparam com a tarefa de explicar e entender a complexidade das relações que os cercam.

Dessa forma, a escola, em sua função de transmissora de conhecimento, terá um papel relevante no processo de levar a criança a compartilhar as convicções aceitas por um determinado meio cultural e, conseqüentemente, um papel determinante também ao instrumentalizar, por meio do conhecimento, o processo de significação do mundo e dos fenômenos, por parte da criança.

Assim posto, o conhecimento ancora-se na *causalidade demonstrada*, mas não somente nesse tipo de causalidade; constrói-se,

também, a partir da *causalidade interpretada*, a qual é referente à realidade do sujeito.

Essa causalidade, por sua vez, apóia-se, portanto, na primeira para poder existir, pois, para que haja interpretação, é necessário que os parceiros tenham a respeito do fenômeno a ser analisado e interpretado significações próximas, que possibilitem a contradição daquilo que foi enunciado.

A autora situa o acesso a esse tipo de causalidade em um “momento de dúvida” vivenciado pela criança na relação primordial com a mãe. As formulações de Aulagnier (1985) são próximas das de Lajonquière (1992) e das de Baraldi (1994), pois esses autores também enfatizam que o *eu*, para se constituir e passar a ter autonomia para pensar, necessita deslocar-se do lugar de *certeza* que a relação com a mãe lhe conferia.

O “momento da dúvida” é visto, então, como um preço a ser pago pelo *eu* a fim de que possa ter autonomia para pensar e entender o mundo que o cerca.

A criança, inicialmente, confia inteiramente nos enunciados feitos pela mãe em seu papel de mediadora. Em um segundo momento, no entanto, a criança passa a duvidar da verdadeira intenção do discurso materno, questionando, a partir desse momento de dúvida, se há a intenção, no discurso da mãe, de fazê-la conhecer a verdade ou de induzi-la a erro.

Esse “momento movimento”, pontua Aulagnier (1985), é de fundamental importância para a autonomia do *eu*. Após esse momento, os enunciados não poderão mais ser impos-

tos por uma única voz, ou seja, a voz materna. É necessário, a partir daí, um terceiro nessa relação para garantir a veracidade daquilo que se enunciou.

“Uma das conseqüências será que o julgamento não poderá ser garantido, imposto, por uma mesma e única voz, mas uma terceira instância deverá desempenhar a função de garantia. Através dessa triangulação - o que escuta/o que enuncia/o terceiro que garante -, o eu poderá reapropriar-se de um conhecimento que de qualquer forma, numa primeira etapa da infância, é sempre um conhecimento transmitido” (Aulagnier, 1985, p.61).

Em suma, o *eu*, inicialmente, necessita das mediações maternas que se baseiam nas duas causalidades mencionadas. No entanto, a *causalidade demonstrada*, por possibilitar à criança o acesso às convicções compartilhadas por uma determinada cultura, é de fundamental importância para que, no segundo momento, quando a criança passar a questionar o discurso materno, consiga, se necessário, contradizer as interpretações subjacentes aos enunciados. Tais contradições, por sua vez, apóiam-se sempre na busca de uma interpretação de um outro terceiro, que passa, assim, a funcionar como um ponto de garantia.

Ao chegar à escola, todo esse processo denso e complexo, vivenciado na estrutura familiar, produzirá efeitos nos modos pelos quais a criança se apropriará e (re)construirá o conhecimento formalmente aceito. A conexão entre as duas ordens de causalidade possibilita aos sujeitos

envolvidos no ato educativo a atribuição de sentido ao vivenciado e apreendido.

A intersubjetividade do par professor-aluno aponta-nos que essa relação e, por conseguinte, o processo de aprendizagem que dela decorre, assume diversas possibilidades para se efetuar. A triangulação que se forma entre o professor, o aluno e o conhecimento tanto pode implicar fracasso como êxito na condução do processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

As questões inconscientes passam essa triangulação e remetem-nos ao campo transferencial, como nos mostra Freud (1914) em “Alguas reflexões sobre a psicologia do escolar”. Morgado (1995), por sua vez, destaca o paradoxo da questão da transferência dentro do contexto pedagógico. Assim, para que o aluno se identifique com o professor, fator fundamental para a aprendizagem, é necessário que a relação entre eles se instaure tendo como base a relação emocional da criança com os pais. Não obstante, esse é somente o ponto de partida, pois pela identificação cabe ao aluno superar esse primeiro momento e, segundo a posição da autora, caminhar da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento.

Os entraves dessa passagem, no entanto, existem, pois a criança pode ficar aprisionada pelo viés transferencial, privilegiando sua paixão ambivalente pelo professor, que se manifesta pelo amor e ódio, e relegar a segundo plano o interesse pelo conhecimento. Assim, a forma pela qual o professor responderá a

esse laço transferencial será de extrema importância para que o aluno consiga realizar essa passagem e liberar seus investimentos para o trabalho de aprender.

A autora, ao concluir, ressalta que o professor, por ocupar o lugar privilegiado na hierarquia pedagógica e por ter um maior preparo intelectual, tem melhores condições de manejar o campo transferencial. Assim, pode responder à ternura do aluno ajudando-o no trabalho de aprender. Quanto aos sentimentos exacerbados de amor e ódio, em vez de responder contratransferencialmente, aprisionando o aluno pela sedução, poderá responder interpondo o conhecimento entre eles, o que legitimaria sua autoridade pedagógica.

A ênfase dada pela autora à questão do conhecimento que circula na relação entre o professor e o aluno é, em nossa proposição, de fundamental importância.

Contudo, em nossa leitura, o campo transferencial não se esgota somente nas fixações libidinais e hostis da criança. Consideramos preponderantes, também, dentro desse campo, as questões narcísicas decorrentes da angústia de castração que afetam os sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

Dessa forma, analisando as questões narcísicas na relação professor-aluno, relação essa que tem como característica a atualização de uma lógica inconsciente, que independe das condições objetivas da atuação pedagógica e que escapa ao controle dos pares na relação, Almeida ressalta: “A relação intersubjetiva professor-aluno pode (re)produzir, segundo as leis do funcionamento do inconsciente, uma relação transferencial imaginária especular, na qual o aluno-falo submete-se à Lei do desejo do mestre, para ser reconhecido e amado, enquanto Eu Ideal, por este Outro suposto tudo saber, tudo poder. Ao projetar no aluno suas fantasias (de reparação, onipotência, ou quaisquer outras) e ao ‘seduzi-lo’ para que esse responda desde uma posição subjetiva de assujeitamento, o professor estará atualizando, ele mesmo, a sua própria condição subjetiva em face do desejo e da castração” (1998, pp.90-1).

Tomar a criança como *aluno-falo* remete-nos à questão do investimento narcísico que o educador pode fazer em seu aluno. A criança representaria para o educador, os pais e/ou professores o lugar de *Eu Ideal* e passaria, então, a receber um investimento desses para que realize o ideal que eles mesmos não puderam realizar. Assim, por meio de demandas idealizadas e demasiadas, o educador pediria à criança que respondesse de um lugar que desse provas de que é possível tamponar a *falta*, ou seja, de um lugar da ordem da perfeição.

Em suma, as questões transferenciais não são reeditadas somente a partir do viés pulsional, mas são reeditadas, também, a partir

das questões narcísicas da criança e do educador. Elas mostram sua face quando, por exemplo, o aluno toma seu professor como alguém *que se supõe tudo saber e tudo poder*. Essa suposição, na verdade, denota a permanência da criança em um estado de ilusão de que ao outro nada *falta*, e quando o professor responde desse lugar prevalece na relação de ambos um laço imaginarizado.

Por sua vez, quando o professor não responde do lugar daquele que *sabe*, mas sim daquele que *conhece* e que toma esse conhecimento não como uma *verdade*, mas como uma convicção culturalmente aceita e socialmente compartilhada, o professor passa a ocupar o lugar de mediador.

Nossa proposição é que somente ocupando o lugar de mediação do conhecimento é que o professor tem chances de reverter as questões imaginárias que mesclam o campo transferencial no campo educativo. Isso porque, tanto quanto outras questões imaginárias que possam se efetuar na relação professor-aluno, tais questões apontam de forma inelutável para as questões narcísicas desses sujeitos.

O conhecimento marca a entrada de um terceiro elemento na relação professor-aluno. Circula entre eles mas não pertence a ninguém, porém, ao mesmo tempo, pode pertencer a qualquer um, uma vez que se constitui como um patrimônio ao qual todos, desde que assim o desejem, podem ter acesso.

Por ser essencialmente marcado pela linguagem, por ser uma construção cultural e, portanto, ser uma expressão do registro simbólico, o conhecimento pode, então, vir a operar como um terceiro elemento e efetuar um corte na relação imaginária entre professor e aluno.

Assim, se concebido sem fixidez e não representando uma verdade ou uma totalidade para os sujeitos envolvidos no ato educativo, o conhecimento entraria na relação educativa para ratificar e conferir veracidade aos enunciados transmitidos pelo professor. Ocupando o lugar de mediador o professor não seria o detentor do saber, mas sim ocuparia um lugar no qual faria mediações entre as construções culturais já consolidadas e o aluno em processo de aprendizagem.

A prática educativa, quando não considera o conhecimento como convicções socialmente compartilhadas, por meio das quais os sujeitos passam a ter significações próximas sobre os mais variados fenômenos, não considera também as possibilidades de mudanças para os sujeitos; possibilidades essas que, para os alunos das camadas populares, é de fundamental importância.

Para abordarmos as particularidades da relação do sistema escolar em sua prática pedagógica com os alunos das camadas mais

empobrecidas da população, nos apoiaremos no trabalho de Collares e Moysés (1996) que, de forma geral, discute criticamente o esvaziamento do papel do educador no processo ensino-aprendizagem desses alunos.

As autoras apontam as diversas modalidades de preconceitos presentes no dia-a-dia da escola, que acabam por balizar uma concepção no contexto escolar de que a ausência de uma aprendizagem eficaz na escola diz respeito, apenas, às circunstâncias econômicas, familiares e emocionais vivenciadas pelos alunos. Diante disso, a instituição escola, como pontuam as autoras, torna-se artificial, pois deixa de existir o processo fundamental que a caracteriza, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem, e, a partir dessa posição, essa mesma instituição outorga-se o lugar de vítima de uma clientela inadequada.

Prendendo-se à fixidez do ideal, o ato pedagógico opera no sentido de fazer com que o conhecimento, em vez de conduzir a um movimento desejante do par professor-aluno, fique circunscrito a um lugar ao qual só se pode ter acesso na medida em que, antecipadamente, o aluno dê provas de sua capacidade para conhecer e aprender. Trata-se, aqui, de uma inversão da tarefa educativa, na qual, antes de mais nada, dever-se-ia ensinar para que houvesse, como efeito, a possibilidade do aprender.

Por sua vez, as diferenças culturais que se expressam na relação professor-aluno são vistas comumente, pelo educador, como uma deficiência de bagagem cultural por parte dos alunos.

O efeito dessa concepção não é outro a não ser o fracasso escolar, em todas as suas formas possíveis de expressão, pois o aluno, percebido como aquele que tem uma deficiência cultural que a escola deverá suprir, não é visto como um sujeito marcado pelo desejo de conhecer, o que é preponderante para que haja uma relação significativa com o conhecimento, por parte da criança.

Diante disso, presumimos que o viés narcísico também aparece, de forma contundente, na postura do educador. Até então, tínhamos pontuado o investimento narcísico do professor no aluno, levando esse último a uma posição de assujeitamento em relação ao desejo do Outro. Um investimento feito, como aponta Lajonquière (1996), em uma “criança-esperança”.

Todavia, existe uma outra face da moeda, relativa às mesmas questões narcísicas que permeiam o ato educativo. Ou seja, quando o aluno, por circunstâncias várias (condições econômicas, familiares, etc.), não consegue causar no educador um desejo de investimento é porque o viés narcísico mostra sua outra face: em vez de responder do lugar do ideal, o aluno responde de um lugar que remete o educador às *experiências de gozo*, como pontua Stazzone (1997).

Antes de explicitarmos essa concepção, vejamos de que forma essas referidas experiências articulam-se no cotidiano escolar, na relação intersubjetiva do par professor-aluno. Collares e Moysés afirmam que “nesse espaço pleno de preconceitos, o professor lida com a criança que existe no imaginário, não com a criança real. Pois, esta, ele geralmente não consegue ver. E a que habita sua fantasia é feia, sem vida, quase sem alma. Dessa criança, não se pode gostar. Rejeitá-la, com tudo o que ela traz de semelhança com a condição real do professor, pode ser um passo inicial para destiná-la ao fracasso. Inconscientemente. E como é muito difícil assumir que se rejeita um aluno, em processo de transferência, o professor se sente rejeitado pela criança. O professor nega-se a ser professor de um aluno, mas faz uma leitura em que o aluno se recusa a aprender. Só para agredi-lo” (1996, p.148).

Presumimos que as autoras, ao falarem dessa criança real, referem-se à criança que ocupa o lugar de sujeito. Sujeitos marcados, sim, por diferenças culturais, contudo também desejantes de compartilhar das construções culturais socialmente reconhecidas e valorizadas.

Ao negar esse fato, o educador, imaginariamente, vivencia uma relação de “completude” com esses alunos, tal como com os que ocupam para ele o lugar de *Eu Ideal*. Ao perceber esses alunos como sujeitos inadequados ao que se estabeleceu como ideal, resta portanto à tarefa educativa constantemente reenquadrá-los e adequá-los, e isso impede que o professor os perceba como sujeitos diferentes e separados de si.

O gozo é tudo aquilo que não se articula com o desejo, como assinala a teoria lacaniana. É o que se repete, é aquilo que se estratifica em torno do sofrimento. Ao falarmos em sofrimento, ressaltamos que o fracasso, na escola, por mais que seja negado como pertencente também aos educadores, confere a todos, no mínimo, um mal-estar. É justamente a partir desse gozo que assola o cotidiano escolar que Collares e Moysés apontam algumas questões que direcionaram o seu trabalho. Vejamos algumas dessas questões:

“- Como se origina e se dissemina, tornando-se consensual, uma forma de pensar a escola e as pessoas que permite conviver, aparentemente de forma pacífica, com esse fracasso, que é de cada um e é de todos?

- O que faz essa professora, que também é vítima, assumir o papel de agente acusador, quando se percebe em sua fala a própria angústia e suas ambigüidades?

- Como se naturaliza uma violência social contra quase todos?” (Collares & Moysés, 1996, p.20).

Como já mencionamos anteriormente, reverter essas questões que atravessam o cotidiano escolar requer uma postura reflexiva

sobre a tarefa educativa. Não obstante, enfatizamos que tal postura reflexiva, a nosso ver, não passaria por uma “tomada de consciência”, mas sim por uma (re)significação, a ser feita pelo professor, de sua atuação com seus alunos.

Se a psicanálise pode contribuir de alguma forma com essa reflexão, é mostrando que o professor deve abdicar das metas idealizadas e grandiosas que inspiram o ato de educar, pois elas negam, acima de tudo, a (*real*)idade do desejo e, por conseguinte, negam também a criança como sujeito.

Ao apontarmos o fato de que a psicanálise não oferece métodos nem técnicas e que tampouco tem uma “aplicabilidade direta” na educação, isso torna tal teoria, para muitos, desprovida de validade para se (re)pensar as questões relativas à educação. A urgência em “dar conta” dos grandes problemas educacionais brasileiros opera no sentido de considerar válidas apenas aquelas teorias passíveis de serem transformadas em métodos para a prática educacional, ou seja, apenas as que possibilitam a criação de técnicas a partir do conhecimento teórico.

Esse imediatismo assola os cursos de formação para os professores, transformando, como indicam Collares e Moysés (1996), teorias científicas em soluções mágicas para a problemática educacional brasileira. Tal pragmatismo acaba por impossibilitar ao professor que esse se aproprie do conhecimento teórico e, conseqüentemente, por não refletir acerca desse conhecimento, modificando, assim, sua prática pedagógica.

A teoria psicanalítica é marcada pela complexidade conceitual e todos os seus postulados foram construídos, como já dissemos, a partir da prática clínica. Entretanto, essa construção gerou uma ruptura epistemológica no campo das ciências e produziu uma concepção sobre o sujeito humano que extrapola os limites da clínica. Nossa proposição é que essa concepção possa efetuar-se como um suporte teórico para se (re)pensar a prática educativa, principalmente aquelas nas quais o fracasso no processo de ensinar e de aprender se presentifica.

Em nossa leitura, Millot (1987), ao intitular seu trabalho *Freud antipedagogo*, faz, na verdade, uma crítica ao ato pedagógico que se inspira filosoficamente em uma concepção idealizada sobre o sujeito humano. Portanto, no nosso entendimento, o trabalho da autora francesa, ao situar a psicanálise e a educação em lados antagônicos, acaba por subsidiar uma possibilidade de reflexão crítica sobre a inspiração filosófica idealizada da educação.

Por mais paradoxal que pareça, a já citada urgência existente no sistema educacional em solucionar os problemas do fracasso escolar age no sentido de não trazer para o bojo das discussões a importância da função básica da tarefa pedagógica, que é a de ensinar. Vários autores, em diferentes estudos e concepções teóricas, vêm enfatizando essa proposição: Almeida (1993, 1994), Collares e Moysés (1996), Freller (1997), Lajonquière (1996, 1997), Patto (1993), Rego (1995), Souza (1997).

Portanto, ao pensarmos a ques-

tão da formação do educador, consideramos relevante que essa, longe de apregoar técnicas e métodos pedagógicos de “como fazer”, possibilite ao professor a oportunidade de reflexão e, principalmente, de *significação* a respeito do ato de ensinar e de aprender e de seus efeitos no desenvolvimento social, cultural e subjetivo de seus alunos.

Almeida (1993) assinala que a relação educativa constitui-se para além das características imediatas do “encontro” em sala de aula, mas constitui-se, sobretudo, a partir das interpretações e expectativas do que socialmente significa ser professor e ser aluno, e essa interpretação não é somente social, mas também subjetiva.

A teoria psicanalítica, que tem origem na prática clínica, enfatiza que a possibilidade de *significação* só se constrói pelo discurso proferido pelo sujeito, ou seja, por meio de sua própria *fala*, que é sempre endereçada a um outro. Considerando o sistema escolar, é por meio de seu próprio ato de linguagem que o educador pode ter acesso ao entendimento de suas expectativas, frustrações, anseios e, dessa forma, interpretar e (re)significar sua posição de professor.

Stazzone refere-se a uma modalidade de intervenção em instituições educacionais que pode viabilizar-se com um dispositivo que o autor denomina “escuta analítica em instituições e/ou âmbitos coletivos” (1997, p.44). Tal escuta aproxima-se, teoricamente, da escuta efetuada na clínica pelo analista, na medida em que, para produzir efeitos, é necessário que o analista se cale em relação a seu próprio desejo e não responda àquele que lhe indaga a partir de seu *suposto saber*, tampouco além daquilo que o próprio sujeito possa descobrir e significar em seu próprio discurso.

O autor sugere que esse dispositivo seja utilizado quando a instituição vivencia um *mal-estar* indiferenciado, através do qual há uma repetição e cristalização do discurso institucional, restando aos sujeitos componentes da instituição as chamadas *experiências de gozo*.

Abordamos a questão do gozo quando nos referimos ao trabalho de Collares e Moysés (1996). Pontuamos que o *gozo* assola as instituições escolares, principalmente aquelas que fracassam em ensinar aos alunos de baixa renda: *gozo* que atravessa o discurso dos educadores através de *queixas*, de acusações, de culpabilizações às condições econômicas, familiares e sociais dos alunos e que, ao mesmo tempo, os deixa paralisados, conduzindo à cristalização e à repetição de seus discursos.

Stazzone (1997) assinala que, a fim de haver circulação do discurso institucional, faz-se necessário, para aquele que se propõe a *escutar* a expressão dessas falas, que esse consiga deixar de lado o

saber todo, que acaba por ser um *saber em cima*, sobre a instituição e, por conseguinte, *acima* do sujeito membro dessa instituição.

Finalizando essa discussão, podemos retornar à questão da formação do educador. Afirmamos, anteriormente, que essa normalmente se norteia pelo imediatismo de técnicas e métodos de “como fazer”, as quais acabam por se impor ao educador. Um outro aspecto referente à formação manifesta-se sob a forma de um *saber todo*, instituído por aquele que se propõe a formar os educadores e que versa sobre o que seja o melhor para o processo de ensino e de aprendizagem dentro da sala de aula.

Referimo-nos aqui aos conselhos e orientações “dados” aos educadores, como destaca Kupfer (1997), para que eles possam tomar consciência de seus atos com os alunos. Assim, retomamos a questão que discutimos ao longo de nosso trabalho: podemos presumir que, também nesse caso, é o registro imaginário que atravessa essa modalidade de formação, pois há uma imaginarização do papel do professor, que acaba por conduzir a um alheamento à própria função de ensinar.

Em nossa proposição, portanto, o uso do *dispositivo da escuta* na formação do educador torna-se imprescindível para que ele possa criar ou (re)criar um elenco próprio de *significação* acerca do ato educativo, sobre o que *significa* para ele próprio o objeto de conhecimento, seu papel na mediação desse objeto e os efeitos objetivos e subjetivos de sua prática pedagógica no aprendizado dos seus alunos.

Enfim, apontamos a necessidade de que haja na formação do educador a criação de um lugar, no contexto escolar, marcado pelo simbólico, que possibilite a reflexão sobre as concepções e práticas educativas e crie, ao mesmo tempo, um espaço de produção de significação efetuada por cada um enquanto sujeito de seu desejo. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. F. C. de (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas em Psicologia*, 1, 31-44.
- (1994). Psicologia, psicanálise e educação: três discursos diferentes? In R. Bucher e S. F. C. de Almeida (orgs.). *Psicologia e psicanálise: desafios* (pp.19-31). Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília, 2ª ed. revisada.
- (1995). Finalidades da educação: das concepções tradicionais a uma concepção dialética. *Criança*, 28, 22-6.
- (1998). Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação possível. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, Vol. III, 5, 84-93.
- Aulagnier, P. (1985). *Os destinos do prazer*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Baraldi, C. (1994). *Aprender: a aventura de suportar o equívoco*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, SP: Cortez.
- Ferreti, M. C. G. (1982). *Psicanálise e educação*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Freller, C. C. (1997). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.63-78). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Freud, S. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.) (Vol. 13, pp.281-8). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980.
- (1915). Reflexões para o tempo de guerra e morte. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.) (Vol. 14, pp.310-39). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980.
- (1920). Além do princípio do prazer. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.) (Vol. 18, pp.13-85). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980.
- (1930). O mal-estar na civilização. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad.) (Vol. 21, pp.75-171). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980.
- Kupfer, M. C. M. (1992). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, SP: Scipione.
- (1997). O que toca à psicologia escolar. In A. M. Machado e M. P. R. de Souza (orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.51-61). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Lajonquière, L. de (1992). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecer e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- (1996). A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In J. G. Aquino (org.). *A indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.25-37). São Paulo, SP: Summus.
- (1997). Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância*

- cia com Problemas*, Vol. II, 2, 27-43.
- Mannoni, M. (1988). *Educação impossível*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Millot, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Morgado, M. A. (1995). *Da sedução na relação pedagógica*. São Paulo, SP: Plexus.
- Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Rego, T. C. R. (1995). A origem da singularidade humana na visão dos educadores. *Cadernos CEDES*, (35), 65-77.
- Souza, M. P. R. de. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.17-33). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Stazzone, R. (1997). O que deve fazer um psicanalista na escola? *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, Vol. II, 2, 44-52.

Recebido em 10/1999.