UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOUGLAS EMILIANO BATISTA

DA MAGNIFICÊNCIA DA DIDÁTICA A UM ENSINO NÃO-TODO: UM ENSAIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

São Paulo
2013
VERSÃO REVISADA

DOUGLAS EMILIANO BATISTA

DA MAGNIFICÊNCIA DA DIDÁTICA A UM ENSINO NÃO-TODO: UM ENSAIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

São Paulo
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046 Batista, Douglas Emiliano
B333m Da magnificência da didática a um ensino não-todo: um ensaio de psicanálise e educação / Douglas Emiliano Batista ; orientação Leandro de Lajonquière. São Paulo: s.n., 2013.

174 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

1. Freud, Sigmund, 1856-1939 2. Comenius, Johann Amos, 1592-1670 3. Psicanálise e Educação 4. Educação - Fundamentos I. Lajonquière, Leandro de, orient.

DOUGLAS EMILIANO BATISTA

Da magnificência da Didática a um ensino não-todo: um ensaio de Psicanálise e Educação

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

São Paulo
2013

AGRADECIMENTOS

A meus pais e familiares, a meus professores, a meus colegas professores, e a meus pares na pós.

A Capes, pelo financiamento desta tese.

SUMÁRIO

RESUMO vi

INTRODUÇÃO 8

CAPÍTULO 1: As antinomias comenianas no *ensino de tudo a todos*: entre a *universalidade* do método de ensino e a *universalização* sem precedentes da escolaridade 13

1.1 O ensino de conhecimentos e a transmissão de saber 18

1.2 Magnificência de Deus, magnificência da Didática 25

1.3 Os capítulos da grande didática 34

1.4 De Deus à natureza: ordem e gradação naturais 40

1.5 O Método (in)falível 55

CAPÍTULO 2. Da *universalidade* do método de ensino à *universalização* da escolaridade 60

2.1 O desejo (de saber) e os fins últimos da educação da juventude 60

2.2 A sem precedente universalização do ensino escolar 66

2.3 O espírito público na instrução simultânea e a singularidade do professor 74

CAPÍTULO 3. O ensino de “tudo” a “todos”, o ensino “todo” (psicologizado), e o ensino não-todo 86

3.1 Algumas considerações sobre transmissão e ensino na modernidade 96

3.2 A psicologização da educação contemporânea: declínio da transmissão de não-saber e do ensino de conhecimentos 101

3.3 Transmissão e aquisição 112

CAPÍTULO 4. Um ensino não-todo requer um mestre não-todo 124

4.1 Ensino e transmissão na e da psicanálise 127

4.2 O aluno Freud 136

4.3 O professor Freud 141

4.4 Psicanálise *in usum Delphini*? 146

4.5 Freud e o ensino que *dá margem* às formações do inconsciente 152

CONSIDERAÇÕES FINAIS 160

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 167

RESUMO

BATISTA, D. E. **Da magnificência da Didática a um ensino não-todo: um ensaio de Psicanálise e Educação**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O percurso teórico desta tese se inicia por uma reflexão de teor psicanalítico sobre a Didática Magna de Comênio, reflexão por meio da qual se pretende dar a ver as muitas "ressonâncias" que há entre o comeniano "ensino de tudo a todos" (ensino esse que, a despeito das aparências, não chega de fato a ser "totalizante", "completo", ou "acabado") e o "ensino não-todo", tal como é pensado no âmbito da Psicanálise e Educação. E ora, um ensino não-todo é precisamente o que contempla as hiâncias estruturais ao conhecimento (uma vez que este é, necessariamente, inacabável, inconcluso, não-findo etc.). Nesses termos, na medida em que um professor veicula um ensino "inacabável e inacabado" – ou um ensino que coloca em ato o não-saber – o aluno pode então encontrar espaço para se interrogar e, logo, para se implicar subjetivamente com o que lhe é ensinado (e de tal forma que se constitua para ele - muito embora em “negativo” ou latentemente - um saber singular a partir da transmissão de conhecimentos socialmente validados). Em outras palavras: no avesso do imprescindível ensino escolar de conhecimentos, de conteúdos, de enunciados relativos ao que é “já-sabido”, é crucial que tanto o professor quanto o aluno sejam invocados - a partir de diferentes posições discursivas - ao nível mesmo do desejo inconsciente que os habita, isto é, que sejam invocados em sua estrutural falta-em-saber, em suas enunciações, em sua irrepetibilidade, e sem o que a reprodução de conhecimentos manifestos - seja por parte de quem ensina ou de quem aprende - não passaria senão de massificação, de mera universalização uniformizante. Eis, assim, que um ensino não-todo demandará que o professor não se posicione como um replicador de conhecimentos públicos, já que deve ele colocar em tal ensino algo de singular, algo de seu, de sua irrepetível enunciação. Ou como diz Comênio: a erudição e os instrumentos já preparados não dispensam a viva voz do professor. E é, precisamente, essa viva voz que, em princípio, pode dar vida aos conhecimentos livrescos (os livros são nossos mestres mudos, disse Comênio), e de modo que se suscite o desejo do aluno de vir a despertar para uma nova vida tais conhecimentos públicos. Eis que nisso é que se encontra cifrada a transmissão.

Palavras-chave: Psicanálise e Educação; Freud, S.; Comênio, J.A.; Transmissão; Fundamentos da Educação

ABSTRACT

BATISTA, D. E. **From the magnificence of Didactics to a not-all teaching: a psychoanalysis and education essay.** Thesis (Doctorate degree). Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

The theoretical trajectory of this thesis begins with a discussion of psychoanalytic sense about Comenius´s Magna Didactics. Through this reflection we aim to demonstrate many "resonances" that exist between the comenian "teach everything to everyone" (teaching that despite appearances is not in fact "totalizing", "complete" or "finished") and the "not-all teaching", as it is thought within Psychoanalysis and Education. And so, a not-all teaching is precisely the one that contemplates the structural gaps of knowledge (since it is necessarily endless, inconclusive, non-ending, etc.). In these terms, it is as a teacher conveys an "endless and unfinished" teaching – or a teaching that puts in act the not-knowing – that the student may find chance to bring something into question and thus, imply him or herself subjectively in what is taught (and so that it constitutes to oneself - even though in "negative" or latently - a singular knowledge from a transmission socially validated). In other words, on the reverse of an indispensable teaching of school knowledge, the content, the statements related to what is "already-known", it is crucial that both teacher and student are invoked - from different discursive positions – to the level of unconscious desire that dwells in them, that is to say, that they are invoked in their own structural lack of knowledge, in their utterances, in their uniqueness, and without which the reproduction of evident knowledge – no matter if it is related to the one who teaches or learns – would be just a massification, a mere uniforming universalization. Then, a not-all teaching will require that the teacher does not put him or herself just as a replicator of public knowledge, since he must deposit in such teaching something unique, something of his, something from its unrepeatable enunciation. Or as in Comenius: erudition and tools already prepared do not exempt the living voice of a teacher. And it is precisely this alive voice that in principle may bring life to bookish knowledge (books are our dumb masters, said Comenius), and so that can raise a student’s desire to awake such public knowledge to a new life. Thus, that is how transmission is cyphered.

Key words: Psychoanalysis and Education; Freud, S.; Comenius, J.A.; Transmission; Foundations of Education.

Introdução

Consolidou-se há já algum tempo, a nosso ver, um certo raciocínio acerca da modernidade - raciocínio falto talvez de alguma paciência conceitual -, e que costuma orientar de modo menos ou mais explícito a maneira como muitas vezes se pensa hoje a educação moderna. E fundamentalmente tal raciocínio poderia ser exposto nos seguintes termos: "Ora, uma vez que a modernidade", ao menos por suposto, "é marcada por uma ascensão sem precedentes da razão técnico-instrumental e, sobretudo, pela homogeneização de todas as instâncias da vida por essa mesma instrumentalização, então a educação dos tempos modernos não poderia figurar de modo menos tecnicista".

Segundo o que nos parece, tal proposição sobre a modernidade - proposição a qual é ainda hoje largamente defendida - constitui de certa forma e em alguma medida apenas uma generalização precipitada, a qual torna de difícil constatação a existência de "antinomias" que são intrínsecas aos tempos modernos (antinomias essas que tornam a modernidade bem menos homogênea do que se costuma em geral considerar [1]). E ademais, por força ainda de tal generalização precipitada acerca da modernidade e acerca da própria educação moderna [2], não é incomum que os pensadores e teóricos - estudiosos que abordaram os problemas do campo educacional ao longo dos tempos modernos - sejam identificados de modo menos ou mais unilateral a "porta-vozes pedagógicos do espírito tecnicista de época". Isto é, de certa forma, a referida visão redutora acerca da modernidade acaba se estendendo à educação moderna e, a partir desta, contamina então a visão hegemônica acerca dos pensadores, literatos, pedagogos etc. que procuraram pensar a educação ao longo da modernidade (tais intelectuais acabam despontando na condição de meras "ilustrações" da referida tese geral sobre os tempos

---

[1] Pensemos com Habermas (2000) – e a partir de Weber - que a secularização ou o desencantamento do mundo ocidental promoveu, por volta do século XVIII, a tripartição das esferas culturais de valor (ou de esferas axiológicas constituídas em torno, por um lado, da ciência, por outro lado, da moral e do direito e, por outro lado ainda, da arte e da crítica de arte) em detrimento do discurso totalizante de cunho metafísico-religioso, que prevaleceu até a irrupção da modernidade. Ora, as esferas culturais de valor (que se constituíram e adensaram a partir das legalidades discursivas internas a cada esfera) operam sob uma lógica "não-toda", excluindo a possibilidade aí de um "Juízo Final" que as unifique, sintetize ou totalize, enquanto o discurso metafísico-religioso não operava senão como uma abarcadora cosmovisão (*Weltanschauung*) que estabelecia, por suposto, o sentido último do ser ou da existência humana. Pois bem, eis que se processa por meio da tripartição de esferas axiológicas, podemos dizer, um ganho simbólico (no sentido psicanalítico do termo), ganho esse que é intrínseco ao advento da modernidade e o qual "contrabalança" a igualmente moderna sobrelevação da racionalidade técnico-instrumental. Em suma, essa "antinomia" - dentre outras antinomias modernas - torna a modernidade bem menos homogênea do que é praxe admitir hoje em dia (cf. BATISTA, 2012).

[2] Que a educação, a partir das primeiras décadas do século XX, tenha se tornado, em função sobretudo de sua psicologização, hegemonicamente tecnicista (tal como veremos à frente), não implica que na modernidade em geral ela o tenha sido.

modernos). Ora, e se há um pensador que é associado talvez de modo particularmente precipitado ao dito "tecnicismo educacional moderno" é o pai mesmo da pedagogia na modernidade: Comênio.

Não é incomum que, ao se falar em Comênio, venha de chofre à mente a imagem do pedagogo para o qual a metodologia estaria acima de qualquer questão, e a ponto desta, por suposto, dever assumir completamente a condução das ações do professor no interior das instituições escolares. Isto é, quando se pensa em Comênio, se pensa em geral a partir da imagem relativamente consolidada de que, sendo tal autor o "Bacon da pedagogia" ou o "Galileu da educação", e tendo ainda sua teoria educacional sido tocada inelutavelmente pelo condão da racionalidade técnico-instrumental, então o ensino e o aprendizado propostos por ele teriam de convergir infalivelmente - em função do escrupuloso emprego do método de ensino nas escolas - para o mesmíssimo ponto focal, e de modo que ambos - ensino e aprendizado - se recobrissem de forma mútua e completa (isto é, de modo tal que já não restassem quaisquer falhas, restos ou sobras entre eles). Afinal, Comênio não é o pedagogo do "ensino de tudo a todos"? [3]

Ora, é claro que não se pode negar o fato por si só expressivo de que a Didática Magna [4] de Comênio apresenta como subtítulo "Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos", subtítulo esse que denota a evidente relevância que a metodologia de ensino possui para o autor. E ademais, alguns outros "slogans" para além do "ensinar tudo a todos" - e que muitas vezes são atribuíveis a Comênio de forma até mesmo justa - bem podem conferir outras tantas razões para que se admita a alegada "exacerbação do espírito técnico-instrumental" por parte do pensador em tela. E se não fosse assim, como poderíamos afinal compreender certas proposições comenianas e segundo as quais a Didática Magna é pensada, por exemplo, como a arte de ensinar tudo a todos com certeza, solidez, rapidez e sem enfado? [5] Ou que o método didático, conquanto que deduzido *a priori*, apareça para o autor como *infalível*, e de modo a supostamente garantir a obtenção do efeito educacional esperado [6] no que concerne àquilo que

[3] Se ensinar e, sobretudo, transmitir (no sentido psicanalítico do termo, como veremos à frente) fossem de fato redutíveis a um conjunto delimitado de procedimentos metodológicos (procedimentos esses que, por sua vez, seriam passíveis de replicação por um professor quando este bem o quisesse), o ensino poderia então ser fundamentalmente descrito nos seguintes termos: o professor ensina "corretamente" e o aluno "corretamente" aprende (isto é, aprende sem mais). Ou em outras palavras: se houvesse um estrito controle técnico acerca do que o aluno aprende em vista do que lhe ensina o professor, então ensino e aprendizagem não seriam mais do que "pares narcísicos", além do fato de que a "posição discursiva de aluno" não seria outra que a de objeto de gozo de seu mestre.

[4] Comênio, 1966.

[5] Ib., p. 45.

[6] Ib., p. 75.

o aluno aprende a partir do que lhe ensina o professor? Ou que a ordem no ensino - sob a condição de que este mimetize o labor da Natureza – dê-nos a certeza dos resultados [7] e, logo, a garantia de universalidade destes? Ora, em face dessas - dentre tantas outras - notórias concepções educacionais apontadas na Didática de Comênio, parece bastante difícil, de fato, a tentativa de desprendê-las da imagem consolidada de uma pedagogia cuja ênfase nos "meios instrumentais" teria, por suposto, tornado de somenos importância problemas tais como o dos "fins éticos" ou o dos "fins políticos" da educação (a exemplo do que seria - também pretensamente - o caso mais geral da própria educação moderna).

Mas e quanto à dimensão política do "ensino de tudo a todos" de Comênio, o que se poderia dizer a respeito dela a partir da perspectiva segundo a qual a homogeneização tecnicista de todas as instâncias da vida seria a marca por excelência da modernidade? Bem, a dimensão "política" da Didática, segundo tal visada, não manifestaria mais do que o moderno desejo de massificação dos alunos por meio da escola - ou o moderno desejo de uniformização destes graças à universalização do ensino -, e de tal modo que o próprio professor, por sua vez, despontaria no interior desse quadro como não mais do que um "replicador" de conhecimentos instrumentais e homogeneizantes, conhecimentos os quais os alunos estariam condenados a repetir metodicamente a partir do aprendizado que realizariam no interior das instituições de ensino.

Pois bem, mas ao menos sob nosso ponto de vista, a questão é que as coisas talvez não sejam necessariamente assim quando se trata de um autor como Comênio (ou talvez elas não sejam assim "inteiramente" quando o assunto é o "ensino de tudo a todos"). Isto é, acreditamos que seja preciso, no mais, realizar um certo esforço teórico pelo qual se torne possível avaliar se o pensamento do pedagogo morávio não comportaria determinadas "antinomias" (antinomias em vista das quais sua teoria pudesse figurar de modo menos "inteiro" ou menos "homogêneo"). Nesses termos, podemos afirmar que, na presente tese, nosso interesse maior, em um primeiro momento, não será outro senão chamar atenção para as referidas antinomias comenianas que se manifestaram particularmente na Didática Magna. E em vista de tal fim teremos, por certo, de tentar *esboçar respostas* para algumas perguntas que talvez possam dar a ver o "lado B" da obra em tela, perguntas que teriam fundamentalmente o seguinte teor:

Os fins (éticos ou políticos) são realmente de somenos importância na Didática Magna em função da (comumente suposta) exacerbação *unilateral* dos meios técnicos? Ou ainda: a

[7] Comênio, 1966, p. 186.

dimensão pública, política e até mesmo democrática do “ensino de tudo a todos” ficaria de fato eclipsada pela dimensão instrumental de tal ensino ou pela magnitude das pretensões metodológicas do autor (sobretudo em razão de que a infalibilidade do método de ensino encontra-se de fato em questão para ele)? Isto é, o espírito público e a democratização da escolaridade (relativos ao “ensinar a todos”) ficariam efetivamente soterrados pela universalização uniformizante dos conhecimentos públicos (uniformização a qual diz respeito ao “ensinar tudo”), uma vez que tais conhecimentos deveriam ser total e igualmente aprendidos por todos os alunos que integram um sistema de ensino?

E quanto ao caso do professor? Em Comênio restaria, quiçá, algum espaço para a “singularidade” do mestre que ensina tudo a todos, isto é, haveria lugar para a voz mesma do mestre, ou para sua enunciação em meio aos enunciados universais, os quais devem ser difundidos por meio do ensino escolar? Ou sob a lente comeniana o professor seria apenas o executor de um plano metodológico resolvido prévia e absolutamente por outros que não ele mesmo, isto é, pelos “especialistas” ou acadêmicos?

E ainda mais: se o ensino comeniano é o “ensino de tudo a todos”, haveria vez nele para aquilo que não se sabe, isto é, para o *não-saber*, para o que é *estruturalmente impossível de se saber*? Em outras palavras, haveria algo na Didática Magna que escaparia inelutavelmente à pretensão de um controle metodológico *total*?

Ora bem, conquanto os “fins”, a ética, a política, o espírito público, a democratização da escola, a voz do professor e o não-saber estrutural - dentre outros relevantes tópicos - estejam em questão de modo decisivo para Comênio na Didática Magna, então talvez seja possível encontrar neles o contrapeso para a exacerbação técnico-instrumental ou metodológica que, de alguma forma, também é constatável nessa obra basilar da educação moderna. E conquanto não nos deixemos levar pela concepção teoricamente “abstracionista” que advoga a suposta homogeneidade técnica dos tempos modernos, da educação moderna e dos autores que trataram de pensar esta última e até mesmo de levá-la a cabo institucionalmente, talvez possamos nos deparar com determinadas antinomias que, por seu turno, ensejem-nos entrever, ao menos no caso da Didática Magna, um quinhão da riqueza de seu repertório educacional e da fecundidade de sua trama conceitual (para além de todo tecnicismo que ela, em certa medida, também comporta). E tanto quanto logremos, eventualmente, algum êxito nessa tarefa, provavelmente se descortinará com ela a possibilidade de entreouvir ressonâncias significantes do “ensino de tudo a todos” no “ensino não-todo” tal como este tem sido pensado no âmbito da Psicanálise e Educação, e isso tanto

pelo fato de que um ensino não-todo reclama a colocação em ato do *não-saber* pelo professor, quanto porque os enunciados atinentes aos conhecimentos socialmente validados podem ganhar vida diante dos olhos - e ouvidos, sobretudo - dos alunos no interior de escolas modernas - escolas laicas, públicas e gratuitas - a partir precisamente da enunciação de quem ocupa o lugar de mestre. Para que a universalização dos conhecimentos públicos pela educação não produza a mera "massificação dos alunos" é preciso que tais conhecimentos "passem" pela *viva voz* de um professor. É, pois, essa *viva voz* que possui o dom de despertar para a vida a *letra morta* dos conhecimentos socialmente partilhados - "despertar" que é condição para que se suscite o desejo do aluno de vir a chamá-los para uma nova existência por meio do aprendizado.

Capítulo 1. As antinomias comenianas no *ensino de tudo a todos*: entre a *universalidade* do método de ensino e a *universalização* sem precedentes da escolaridade.

Há evidentemente um sem-número de razões pelas quais o psicanalista implicado na reflexão teórica sobre educação pode se interessar pela obra de Comênio ou, de modo mais particular, pela sua Didática Magna. É que Comênio, tal como é notório, é reconhecido como "o pai da pedagogia na modernidade" [8]; como o autor da "obra fundante da Modernidade em Pedagogia [a Didática Magna]" [9]; como o idealizador do "primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática [...]" [10]; como o "mais ardente apóstolo da universalização do ensino" [11]; como o "Bacon da pedagogia" ou o "Galileu da educação" [12]; como o "propositor da via enciclopédica da investigação científica do século XVII" [13] etc. Em alguma medida, esses epítetos - além, é claro, de outros tantos que não chegaram sequer a ser sugeridos aqui - não deixam de fazer jus ao grande autor morávio [14], podendo-se ainda asseverar que, por intermédio de cada um deles, diferentes vias de acesso a sua vasta obra podem ser desveladas.

De nossa parte, é algo de mais específico o que nos interessa no tocante ao discurso comeniano e em especial à sua Didática Magna. Isto é, no presente caso se trata de tentar pensar o pedagogo morávio como um autor de basilar relevância na educação moderna na medida em que seu discurso teórico e também sua ação política - lembremos que Comênio foi um ativo reformador protestante - foram portadores de uma singular antinomia em meio a uma longa "lista" de antinomias que tornaram sua vida e sua obra particularmente fecundas. Tal como diz Gasparin:

> As antinomias [de Comênio] manifestam-se tanto no plano da consciência individual – conforme atesta o drama íntimo que viveu pelo fato de ser teólogo e ter que se dedicar a questões escolares -, quanto nos princípios, que constituem a tessitura de sua arte, em que se destacam as polarizações entre natural e sobrenatural, divino e humano, religioso e laico, relativo e absoluto, singular e universal, novo e velho, medieval e moderno, graça de Deus e educação humana, continuidade e ruptura, religião e ciência, ensino e

[8] Gomes, 1966, p. 41.
[9] Narodowski, 2001, p. 14.
[10] Gomes, op. cit., p. 32-33.
[11] Ib., p. 35.
[12] Ib., p. 33.
[13] Hilsdorf, 2006, p. 32.
[14] Uma curiosidade: Comênio e Freud foram conterrâneos, tendo ambos nascido na Morávia, hoje República Tcheca.

> aprendizagem, natureza e arte, artesanato e manufatura, instrução e educação, dedução e indução, natureza e mecânica; e muitas outras [...]. [15]

Muito embora tenhamos a pretensão de, ao longo desta reflexão, abordar algumas das antinomias mencionadas acima, aquela a que nos referiremos com maior atenção é a que concerne à universalização do acesso ao ensino escolar e que, ao mesmo tempo, concerne também à estipulação de um pretenso método universalmente seguro para ensinar tudo à totalidade dos alunos que integram um sistema de ensino. Isto é, a antinomia que pretendemos abordar aqui é aquela sintetizada no mote comeniano *ensinar tudo a todos*. A nosso ver, tal antinomia é prenhe de consequências teóricas e institucionais com respeito ao campo da educação, podendo-se destacar ainda que sua formulação e seus desdobramentos só poderiam, de fato, ter se consumado no interior do horizonte histórico-epistêmico inaugurado na e pela modernidade, quando pela primeira vez se colocou em pauta o problema da legitimação teórica da universalização do ingresso na instituição escolar.

O *ensinar tudo a todos* de Comênio contempla, pois, ambos os polos da antinomia posta aqui em tela, uma vez que, no âmbito da Didática Magna, o "todos" concerne não apenas às diferentes idades da juventude, senão que também aos dois sexos e, tal como se isso não fora o bastante em pleno século XVII, aos mais pobres e aos desprivilegiados [16]. Isto é, a pretensão comeniana com respeito ao estabelecimento do saber enciclopédico, universal - ou seja, a *pansofia* - mostrou-se prenhe de consequências discursivas e institucionais relevantes no que toca à democratização da escola. Entretanto, a pansofia também possuiu para o autor morávio, tal como já o afirmamos, outra destacável faceta, a qual não foi menos influente ao longo do processo de escolarização deflagrado na modernidade: referimo-nos, nesse caso, à aposta (de início exacerbada na Didática, mas que é relativizada ao longo da obra) em uma metodologia pretensamente universal de ensino (ensinar *tudo*), metodologia sem a qual a universalização do acesso à escolaridade (ensinar a *todos*) não teria se tornado - ao menos segundo o Bacon da educação - efetivamente realizável.

Em síntese, poderíamos assinalar que a ambivalência comeniana na qual procuraremos preferencialmente nos deter é aquela que, por um lado, formula-se em nome da "extensão universal da escolaridade", e que, por outro lado, estipula-se a partir da convicção de que seria

---

[15] Cf. Gasparin, 1994, p. 171.

[16] Na obra Pampaedia de Comênio, obra que é posterior à Didática, o "todos" adquirirá uma extensão propriamente universal (cf. GASPARIN, 1994). Isto é, enquanto na Didática Magna a universalidade do "todos" ainda é relativa e, de certa forma, não-toda (pois diz respeito fundamentalmente à juventude cristã, ou mais especificamente, à juventude protestante), na Pampaedia o "todos" se estenderá ao nível de um universal absoluto, na medida em que pretende abranger integralmente a sociedade.

possível – ou mais precisamente, de que seria imprescindível – estabelecer um "método universal" de ensino, isto é, um método pelo qual se tornasse possível *a priori* [17] assegurar o ensino de tudo a todos e, logo, a aprendizagem de tudo por todos.

Vale mencionar que tal convicção filosófica - com respeito à possibilidade do ensino e também da aprendizagem universais - marca uma proximidade apreciável entre Comênio e Bacon. [18] Isto é, se a concepção de uma ciência aplicada, operativa, de certa forma instrumental ou até mesmo "prática" os distanciava (posto que Comênio, ao contrário de Bacon, arvorava uma visão enciclopédica e cumulativa da ciência tendo em mente a função desta que seria formar e preparar o homem para o retorno de Cristo), o princípio baconiano da *igualdade das inteligências entre os homens* e, por decorrência, a possibilidade de acesso universal ao conhecimento os avizinhava. [19] É que tal como é notório, Bacon postulava a igualdade das inteligências para o aprendizado, o que por sua vez colocava sua ciência operativa ao alcance de todos e não apenas ao alcance de "iniciados". Ou seja: Bacon recusava o segredo e a prática iniciática típicos dos cientistas-magos do século XV e do XVI, recusa essa que levou o filósofo inglês a, por exemplo, dispensar as tribunas ou as cátedras quando discorria para seus pares, e, de forma tal que, mediante isso, estes últimos passaram então a se sentar em cadeiras ordenadamente dispostas. [20] Em analogia com tal horizontalização discursiva atinente aos filósofos e cientistas ingleses do século XVII, pode-se acrescentar também que as atas das reuniões das academias científicas passavam a estar, desde aí, disponíveis a toda sorte de consultas públicas, sendo ainda que os cientistas diletantes tanto quanto os mais famosos podiam se inscrever como sócios das referidas academias. [21] Ora, não será demais acrescentar que Bacon foi mesmo o "guia da ação religiosa, política e pedagógica para a sociedade ocidental do século XVII e, em particular, para os envolvidos na Revolução Puritana que agitou a Inglaterra entre 1640 e 1660". [22] Tal Revolução, por seu turno, postulou a revogação dos *segredos das corporações*, e de tal modo que, por meio da revelação pública desses sigilos corporativos, todos pudessem então ter livre

---

[17] cf. Comênio, 1966, p.46.
[18] cf. Hilsdorf, 2006, p. 132.
[19] Para Comênio (1966, p. 48), o método universal de ensino seria a chave para que todos, mesmo os que não possuem uma inteligência divina, pudessem adquirir uma instrução sólida. Afinal, a diversidade empírica das inteligências não derivaria senão de "um excesso ou uma deficiência da harmonia universal" (ib., p. 176), isto é, da ordem universal, como veremos à frente. Eis que um método de ensino que estivesse devidamente adaptado às inteligências médias permitiria moderar, segundo o autor, as inteligências mais sutis e, ao mesmo tempo, acicatar as inteligências mais lentas.
[20] cf. Hilsdorf, op. cit., p. 123
[21] Ib., p. 127.
[22] Ib., p. 126.

acesso aos ofícios. Por fim, pode-se também destacar que esses puritanos reivindicaram e efetivamente levaram a cabo a criação de escolas de língua vernácula e de ciências matemáticas e naturais (de ciências operativas, "práticas", por assim se dizer), sendo que tais escolas estavam abertas a alunos das mais variadas camadas sociais: [23]

> A reivindicação dos *quakers* [membros da conhecida seita religiosa protestante originada no século XVII na Inglaterra] de uma escola em comum para meninos e meninas, até os 18 anos, que ensinasse o vernáculo e as ciências da realidade concreta foi realizada quando Hartlib, Dury, Milton, Petty, Woodward e outros líderes do movimento revolucionário transformaram um antigo colégio de humanidades, localizado em Chelsea, em uma escola onde se ensinava medicina, mecânica, ótica, anatomia, química e outras ciências naturais e exatas [...]. A restauração dos Stuarts porá fim [entretanto] a essas iniciativas, mas a sociedade científica que o grupo organizou, em 1660, para fomentar a nova filosofia experimental de inspiração baconiana viria a originar a *Royal Society* (Sociedade Real de Ciência), mantida pela coroa inglesa desde 1662. [24]

Em se tomando por referência a Revolução Puritana, pode-se então admitir que a dissolução pública dos segredos esotéricos e/ou corporativos despontou, pois, na condição de "prima-irmã" da extensão universal da escolaridade, sendo ainda que tanto a referida dissolução quanto a extensão da escolaridade repousavam sobre o *princípio da igualdade das inteligências*. Ora, para Comênio, assim como para os reformadores ingleses acima mencionados, tal princípio é, como já o dissemos, contrafactual, uma vez que, por exemplo, na Didática Magna Comênio propõe que a escola deva miscigenar "os mais lentos e os mais velozes", "os mais estúpidos com os mais sagazes", os "mais duros com os mais dóceis". [25] E tal como no caso dos ingleses, a assunção desse princípio contrafactual implicou que o conhecimento passasse a ser concebido na qualidade de um bem, e, ademais, na qualidade de um bem que não deveria deixar de ser comunicado de forma pública: "Efectivamente, é da natureza de todos os bens [...] que sejam comunicados a todos; e quanto mais é a riqueza e se põe em comum, tanto melhor e tanto mais cabe a todos". [26] Ou tal como o autor o menciona também em outras duas ilustrativas passagens: "Que Deus tenha piedade do nosso século e

---

[23] Não nos deixemos enganar pelo caráter *operativo* ou *utilitário* dessas ciências e de seu ensino escolar. Embora esses ingleses - herdeiros de Bacon - fossem defensores de uma educação científica e prática, eles eram também humanistas "no sentido de que viam a experiência sensível implicando o domínio das palavras eruditas, e propunham, simultaneamente ao estudo da natureza, o da língua materna seguida do latim e do grego" (HILSDORF, 2006, p. 128).
[24] Ib., p. 126-127
[25] Comênio, 1966, p. 177.
[26] Ib., p. 51.

abra os olhos da mente a alguém que consiga penetrar profundamente o nexo das coisas e *mostrar aos outros*!". [27] E mais: "as observações que o Senhor me concedeu fazer, *eis que as ponho em público e em comum com todos*". [28] Ao contrário, portanto, dos pensadores e cientistas "que guardavam ciosamente o *segredo* de suas descobertas" [29] (como fora ainda o caso de um Leonardo da Vinci no século XV e início do XVI), para o autor morávio tratava-se, antes de qualquer coisa, *de comunicar tudo a todos pública e igualmente*. Por óbvio, isso implicava, em termos propriamente educacionais, que tudo deveria ser publicamente ensinado a todos por meio de escolas de acesso universal: "abstenham-se [...] os professores de manter qualquer coisa escondida dos alunos, quer intencionalmente, como fazem habitualmente os invejosos e os desleais, quer por negligência [...]". [30] E de mais a mais, para Comênio os conteúdos dessa escola universal deveriam ser, por óbvio, eles mesmos universais, assim como necessariamente deveriam ser também os meios (o método, a arte) de ensinar tudo a toda gente.

Por certo, o espírito tão vigorosamente público que agitou o reformista morávio se constituiu também como um traço herdado a partir do Protestantismo, doutrina essa que, evidentemente, integra as chamadas "religiões mundiais", e as quais, no dizer de Habermas, "desencantaram a magia, superaram o mito, sublimaram o sacrifício e revelaram o segredo".[31] Na esteira de tal observação feita pelo filósofo alemão, podemos asseverar que esse espírito antiesotérico próprio à Reforma Protestante acabaria fincando, paradoxalmente, algumas das raízes mais primárias do moderno processo de laicização do Ocidente. Habermas, a título de ilustração para tal tese, lembra-nos que até mesmo a tradição moderna do direito racional igualitário hauriu desse espírito reformista seus princípios fundadores, e de modo que tal tradição jurídica também apresenta as mesmíssimas raízes religiosas,

> raízes essas que inserem modos de pensar nessa revolução, que coincidiu com a ascensão das grandes religiões mundiais. Porém essa legitimação do direito e da política, baseada no direito racional, alimenta-se de fontes que há muito tempo se tornaram profanas. Diante da religião, o senso comum, democraticamente esclarecido, insiste em fundamentos que são aceitáveis não apenas para os membros de uma comunidade religiosa. [32]

---

[27] Comênio, 1966, p. 237. Grifos nossos
[28] Ib., p. 52. Grifos nossos.
[29] Cf. Gasparin, 1998, p. 75. Grifo nosso.
[30] Comênio, 1966, p. 313.
[31] Habermas, 2004, p. 151-52.
[32] Ib., p. 145.

Ora, o ato pelo qual toda sorte de conhecimentos é tornada pública e notória - ato esse que, historicamente, implicou desvendar os mistérios iniciáticos e os segredos corporativos, além de franquear também o acesso à escola - enquista a antinomia que destacáramos mais acima. Isto é, a nosso ver, seria bastante difícil colocar em dúvida os efeitos largamente democratizantes da dissolução pública dos mistérios ocultistas ou iniciáticos (dissolução essa que se escorou, de uma forma ou de outra, sobre o contrafactual princípio da igualdade das inteligências ou da igualdade de aprendizado no tocante aos seres humanos). Entretanto, tal desvelamento público dos sigilos, por outro lado, não deixou de incorrer (às vezes virtualmente, às vezes efetivamente) na ilusão pela qual se chega a acreditar que os "segredos" seriam então passíveis de total supressão, ou até mesmo que já tivessem sido totalmente exauridos, ou, senão que, em alguma oportunidade futura, eles viriam a ser integralmente corroídos, e isso de tal sorte que, sob tal prisma, "tudo" poderia ser posto em palavras sem qualquer sombra de dúvidas e sem restos; tudo poderia ser, no limite, totalmente dito a todos; e, portanto, tudo poderia – no que toca mais especificamente ao âmbito escolar – ser ensinado integralmente e sem falhas a quem quer que fosse. Ou em síntese quanto a esse ponto: a democratizante pretensão de tornar conhecido de todos e por todos o "segredo" bem pode, ambivalentemente, fazer com que se perfile no horizonte a convicção de que nada mais restaria de latente, de tácito, de não-dito, ou, em termos psicanalíticos, de inconsciente, ou de *real*. Nada mais resistiria de modo estrutural a todo e qualquer esforço público de dissolução simbólica dos "mistérios". Sendo assim, tudo o mais se confinaria e se esgotaria, pretensamente, no registro mesmo daquilo que é plenamente manifestável, do patente, do explicável, do dizível, ou seja, no registro dos conhecimentos socialmente compartilhados ou, no limite, dos conteúdos conscientes, isto é, daqueles conteúdos que dizem respeito aos processos secundários do psiquismo.

1.1 O ensino de conhecimentos e a transmissão de saber

A nossa reflexão inicial sobre a democratização do acesso aos conhecimentos manifestos - ou socialmente validados – aciona, a partir daqui, o seu polo antinômico, a saber, aquele segundo o qual nada mais, por suposto, restaria "recalcado" após a revelação pública dos mistérios, e isso em virtude de que, ao menos pretensamente, haveria agora um método

racional ou universal de se assegurar que todos pudessem aprender todas as coisas de forma integral. Em outros termos, é nesse ponto, precisamente, que esta reflexão toca em um tema psicanalítico de singular relevância: o da transmissão de saber inconsciente (isto é, a veiculação de saber não-sabido, recalcado, latente), tema esse que invoca, por sua vez, o problema da distinção estrutural entre transmissão inconsciente e ensino de conhecimentos socialmente validados (ou ensino de conteúdos manifestos, públicos). Lembremos, no que diz respeito a isso, da seguinte passagem de "Meu ensino" de Lacan:

> Eles [os psicanalistas] não dizem absolutamente que sabem, mas deixam-no a entender. "A gente sabe um pouquinho, mas, sobre isso, bico calado, acertamos entre nós". Entra-se nesse campo de saber [o psicanalítico] por uma experiência única, que consiste simplesmente em se submeter a uma psicanálise. Depois disso, poder-se-ia falar. Poder-se-ia falar, o que não quer dizer que se fale. Poder-se-ia. Poder-se-ia caso se quisesse, e querer-se-ia de fato caso se falasse a pessoas como nós, que sabem, senão para quê? Logo, cala-se tanto com aqueles que sabem como com aqueles que não sabem, pois os que não sabem não podem saber. [33]

Como se vê, a entrada nesse campo de saber - o psicanalítico - implica a realização de uma experiência *sui generis*, a experiência da análise (não havendo, no que toca a isso, outra forma efetiva de acesso [34]). Ou seja, a psicanálise, sob nenhuma hipótese, deixou ou deixa de sustentar aquilo que correntemente tornou-se hábito chamar de "prática iniciática de transmissão", e isso não obstante o fato iniludível de que a psicanálise surgiu "nesse momento da história e em séculos em que já se estava até o pescoço no contexto da ciência [moderna]" [35], contexto no qual, vale ainda frisar, a ciência deixaria de ser exercida - desde Descartes, lembra-nos Lacan - de forma esotérica, ou seja, na qualidade de um privilégio ou de um segredo para um reduzido número de pessoas.

No campo do saber psicanalítico, ou no campo propriamente dito da ciência psicanalítica, é imprescindível a colocação em ato do inconsciente, isto é, é imprescindível que se dê lugar (na *outra cena*, é claro) ao desejo – desejo inconsciente a partir do qual chega a se constituir, no *setting* analítico, um laço transferencial que engaja analista e analisando, e em função do que se lança, ademais, a sorte da transmissão de um saber latente. Em outras palavras: no que concerne à análise, não se trata absolutamente do estrito ensino, por parte do

---

[33] Lacan, 2006, p. 17.

[34] Claro que tal afirmação enseja interrogar se no ensino da psicanálise, em alguma medida, lança-se ou não algo da ordem da transmissão da psicanálise, por mais que se reconheça que a via régia da transmissão psicanalítica só se torne acessível pela sujeição à experiência da análise. Voltaremos a isso nos Capítulos 3 e 4.

[35] Lacan, op. cit., p. 106.

analista ao analisando, de determinados conteúdos manifestos ou de certos conhecimentos social ou publicamente compartilhados e que concerniriam, sobretudo, aos processos secundários do psiquismo, senão que, ao menos nesse caso, se trata sobremaneira da transmissão de saber não-sabido, não-dito, saber esse que diz respeito primordialmente aos processos primários do psiquismo. [36] De certa forma, poder-se-ia falar de uma transmissão que implica um "segredo", muito embora se trate de um segredo que escapa radicalmente a ambos - analista e analisando -, em função mesmo de ser ele efeito do recalque. Ora, mas a questão é que tal saber não se ensina - muito pelo contrário, isso se transmite -, sendo, ademais, esse o motivo pelo qual, acerca desse saber não-sabido, ou acerca do desejo inconsciente, os psicanalistas "não dizem absolutamente que sabem, mas deixam-no a entender", como afirma Lacan. Eis, portanto, que aquilo que uma análise veicula não se adquire por nenhuma outra via, nem propriamente pelo ensino teórico ou formal da psicanálise. Mas ora bem, se *isso* que uma análise transmite não é, afinal de contas, passível de ser adquirido de outra maneira, seria então preciso "calar esse saber?". [37] Seria, portanto, totalmente vão e ocioso ensinar *algo* acerca dele? Seria mesmo o caso, enfim, de que nada acerca desse saber fosse dito publicamente? Haveria que se deter aí tal como que no transe de uma contemplação esotérica e, dessa forma, colocar-se em total oposição ao modo como desde Bacon, como desde Descartes, o saber científico passou a ser pública e comumente difundido? [38]

Bem, talvez as coisas não cheguem a ser exatamente dessa forma, e isso pelo fato até mesmo de que quando os psicanalistas estão reunidos entre si

> os problemas que estão realmente em jogo, que se agitam, que podem inclusive provocar sérios conflitos entre eles, são problemas para aqueles que sabem [ou seja, para os que se submeteram à experiência única da análise]. Mas para os que não sabem contam-se coisas destinadas a fazer,

[36] Lembremos que na transmissão psicanalítica nada se "comunica" do analista para o analisando, senão que este deve conquistar para si, de acordo com o desejo que o habita, *isso* que não poderia ser adquirido fora da transferência ao analista (transferência que põe em jogo a singularidade da presença deste último). Voltaremos a isso sobretudo nos Capítulos 3 e 4.

[37] Miller, J. A. in Lacan, 2006, s/p.

[38] Petry (2006), fazendo referência a Joel Birman, lembra-nos que na hipótese de que a experiência psicanalítica se circunscrevesse ao *setting* analítico e à transferência, ela ficaria restrita a "consensos ou sigilos iniciáticos", à singularidade de um saber suposto, latente e, logo, aos poderes pessoais do analista. Eis, assim, que o corpo teórico da psicanálise, que o seu saber exposto, que seus enunciados públicos é que lhe conferem, por outro lado, um estatuto de ciência (para além daquilo que habitual e vulgarmente se concebe hoje em dia como ciência, é claro). Mas de modo aparentemente paradoxal, a psicanálise é precisamente a ciência que requer do psicanalista que - pelo avesso de todo e qualquer enunciado teórico acerca da psicanálise - analise em consonância com o desejo que o habita, isto é, que coloque em ato sua enunciação bem como a do analisando, enunciação concernente, é claro, ao saber suposto, à transmissão que opera ou não opera no interior do *setting* analítico.

> para eles, caminho, acesso, passeio. É um clichê, faz parte do estilo psicanalítico. [39]

Nesses termos, aquilo que ao longo da experiência *sui generis* da análise se destina a fazer caminho, acesso ou passeio (para os que a ela se sujeitam, é claro) não possui exatamente o mesmo teor nem tampouco a mesma incidência dos problemas formais ou teóricos que podem ser discutidos publicamente pela comunidade analítica (por sinal, é acerca desses problemas formais, teóricos, que Lacan diz "A gente sabe um pouquinho, mas [...], bico calado, acertamos entre nós", entre os psicanalistas). Ou dito de outra forma: quando o assunto é, propriamente, a iniciação de alguém na análise e pela análise, os psicanalistas "não dizem que sabem, mas deixam a entender" e, portanto, acabam contando "coisas" destinadas a fazer caminho, acesso, passeio para o analisando. O "bico calado", nesse caso, sela, pois, um "sigilo", um "segredo" que não é passível de ser integralmente ensinado, esclarecido, falado, desvelado, explicado, compartilhado social ou publicamente etc. Nesse sentido, somente chega a haver alguma sorte de transmissão na psicanálise (e da própria psicanálise) na medida em que nem tudo é dito. Ou antes, somente pode haver e somente há transmissão precisamente porque nem tudo é publicamente dizível ou ensinável (ou porque nem tudo é passível de ser reduzido a signos, a um código de estrita observância). Afinal de contas, se tudo pudesse de fato ser dito, ensinado ou manifestado, então nada restaria a ser – latentemente, é claro – transmitido, de modo que o inconsciente, ao menos sob tal hipótese, despontaria apenas como uma espécie de *bug* mais ou menos circunstancial e inteiramente sanável no interior de toda comunicação dita bem sucedida. Em outras palavras: há transmissão precisamente porque nem tudo é publicamente comunicável, ensinável, porque nem tudo se pode colocar *em signo*, nem tudo se pode *ensignar*.

De toda forma, apesar do fato de que o psicanalista "sabe um pouquinho" e até mesmo discute publicamente sobre esse "saber" (ou seja, ele o debate em meio à comunidade analítica com vistas a estabelecer, por exemplo, precisões formais, ou, por outro lado, ele o faz publicamente em face das críticas endereçadas à psicanálise etc.), o psicanalista, acima de tudo, "sabe muito bem que não sabe, e que tudo que poderá forjar como saber próprio arrisca-se a se constituir como se ele fizesse uma defesa contra sua própria verdade [a verdade do desejo, a verdade recalcada]". [40] Em outros termos, o psicanalista não supõe que sabe, senão que é na medida mesmo em que é posicionado inconscientemente como *sujeito suposto saber*

---

[39] Lacan, 2006, p. 20.
[40] Ib., p. 121.

pelo paciente que, então, jogam-se as chances de se descobrir algo, de se "capturar" algo acerca do sujeito do desejo. Os psicanalistas, portanto, são precisamente aqueles que não sabem o que a psicanálise é, posto que a psicanálise, ao menos para eles, não é um assunto encerrado, sendo ela, ao contrário, algo que se encontra sempre "em vias de", algo de inacabado e de inacabável, de não-findo, e que, por essa razão precisamente, se diferencia em tudo de uma cosmovisão (*Weltanschauung*). Mas ao contrário disso, quando os psicanalistas "julgam sabê-lo de cara [o que a análise é], assim, seria grave, não haveria mais psicanálise em absoluto". [41] Em suma: não obstante um certo nível de vulgarização da psicanálise a tenha difundido publicamente ao longo do tempo junto ao senso comum, a sua eficácia, paradoxalmente, "talvez seja tanto mais forte em sua incidência quanto mais [a psicanálise] permanece no estado mais fechado, mais enigmático [...]". [42] Ou seja, muito embora a "psicanálise" tenha, em alguma medida, passado à consciência comum, à consciência pública, após ser dita e repetida - e até mesmo ensinada, como veremos mais à frente - um sem número de vezes ao longo de um século desde sua invenção por Freud, o que a psicanálise tem a dizer ela "não o diz absolutamente da mesma forma que o discurso comum o repete" [43], uma vez que sua difusão pública não recobre em absoluto a experiência única de sua *transmissão* e de sua *aquisição* latentes no setting analítico. [44]

Evidentemente, e tal como já o afirmamos, também o ensino da psicanálise (nas universidades, por exemplo) não é capaz de recobrir a transmissão que se desdobra no seio da análise propriamente dita. Entretanto, a diferença entre ensino e transmissão não chega a obstar que um ensino da psicanálise opere para além de toda vulgarização psicanalítica (a exemplo da que se consuma por meio da redução da psicanálise - tal como diz Lacan [45] - a uma "pílula" no interior dos manuais universitários). Por exemplo, o *ensino* de Lacan, o qual se relaciona "com o que se chama de experiência psicanalítica", [46] e que possui como fim (*telos*) "fazer analistas à altura da função sujeito" [47], implica, segundo Miller [48], a *transmissão* mesma dos princípios da psicanálise (por mais particular que esta seja para aquele que a

[41] Lacan, 2006, p. 121.
[42] Ibidem.
[43] Ibidem.
[44] Lembremos que o desejo inconsciente não se encontra simplesmente "à margem de um saber qualquer, seja aquele do sujeito ou o saber comum [público]" (Ibidem). O desejo, antes, furta-se a todo saber precisamente porque concerne àquilo que, radicalmente, nada se quer saber. De mais a mais, é por conta mesmo disso que sobre o sujeito do inconsciente só se sabe por meio de suas formações irruptivas: isso sonha, isso manca, isso falha, isso ri etc.
[45] Lacan, 2006.
[46] Ib., p. 81.
[47] Ib., p. 53.
[48] Miller in Lacan, 2006 , s/p.

adquire), bem como implica a transmissão de algumas das consequências e dos efeitos derivados da *experiência única da análise*. Em suma, há lugar para algo da ordem da *transmissão* da psicanálise por meio de seu *ensino*, sendo ainda que tal proposição acerca do *ensino* da psicanálise em nada contradiz a proposição anunciada mais acima e segundo a qual a via régia da transmissão psicanalítica se acessa por meio da sujeição à experiência única da análise. [49]

Pois bem, no que toca mais especificamente ao campo *educação e psicanálise*, costuma-se propor, a partir fundamentalmente da mesma linha de pensamento apresentada há pouco, que muito embora o ensino de conteúdos ou de conhecimentos manifestos seja de fato *imprescindível* em âmbito escolar, ele não é suficiente *per se* no que toca à consumação de efeitos formativos ou educacionais concernentes ao aluno. Isto é, o ensino não é capaz de encerrar em si e por si mesmo o processo de formação escolar enquanto tal, posto que para haver educação é preciso que haja, sobretudo, transmissão *em negativo* de saber (ou seja, a transmissão de saber que opera pelo *avesso* dos conhecimentos que se ensinam). Nesse sentido, é indispensável que na *outra cena* haja lugar para o desejo de quem ensina e para o de quem aprende, o que então implica que o ensino, ao menos sob tal prisma, só o é na medida em que desponta como um ensino não-todo. [50] Ou colocando a questão em outros termos: dizer o todo, explicar tudo, manifestar irrestritamente, esclarecer totalmente, mostrar cabalmente - ou, simplesmente, "não deixar nada a desejar" - é algo impraticável na educação e, mais ainda, é algo que não se destina a fazer "caminho, acesso, passeio" a quem se encontra na posição discursiva de aluno.

Nesses termos, o procedimento letivo pelo qual se faz com que determinados conhecimentos curriculares passem ao senso comum à medida que se os repete e se os difunde ao longo do tempo no interior da instituição escolar é, sem dúvida, condição necessária para formar ou educar um aluno; entretanto, tal procedimento não chega a ser - é importante destacá-lo aqui - condição suficiente no que toca ao *telos* educacional. E se isso se dá de tal forma é fundamentalmente em virtude de que, tal como nos diz Lacan, o verdadeiro "é sempre novo" e "é preciso que seja sempre novo". [51] Embora o que já se tornou corriqueiro no âmbito

---

[49] Voltaremos a essa questão no Capítulo 4.

[50] Um ensino (en-signo) que se sustente como não-todo aponta, é claro, para o inacabável deslizar pela cadeia significante. Vale dizer, acerca disso, que um significante representa um sujeito para outro significante, e não para outro sujeito, sendo ademais que, segundo Lacan (2006, p. 46), é precisamente isso o que distingue "significante" e "signo". E isso também possibilita distinguir, por um lado, um ensino que faz girar o carrossel dos significantes de, por outro lado, um ensino que pretende veicular um código exato e acabado, uma cosmovisão, ou de certa forma uma "pansofia".

[51] Ib., p. 25.

dos conhecimentos em geral não seja absolutamente dispensável de ser ensinado às novas gerações, é preciso, entretanto, não se limitar, no que tange ao ensino de tais conteúdos, a apresentá-los aos alunos apenas como aquilo que já se encontraria cabalmente estabelecido, perfeitamente arraigado, ou categoricamente determinado no interior de certa cosmovisão epistêmica (cosmovisão essa que corresponde, assim, a um universo discursivo cerrado e no qual tudo o mais que se lhe apresenta de empírico poderia, por suposto, ser devidamente agrupado e repartido em escaninhos ou setores previamente arranjados). Ao contrário disso, é na medida em que um ensino não é apenas um resumo, uma "pílula", um "código" de estrita observância, mas um ensino "em vias de" – e o qual desponta como não-findo, como inacabável, como significante - que então se torna possível constatar o fato de que a verdade (do desejo) nunca é redutível ao que o discurso comum repete. Ou seja: um ensino não-todo, estruturalmente aberto ou inconcluso deve colocar em ato o inconsciente, destinando-se assim a fazer acesso, caminho, passeio para o aluno na medida em que o saber - transmissível dessa forma *em negativo* – acabe compelindo o aprendiz a se haver, na posição de sujeito, com a verdade mesma de seu desejo, ao contrário de tal ensino se apresentar como uma defesa contra a verdade do sujeito (voltaremos a essa questão).

Ora, no caso desta pesquisa, será, pois, a partir da perspectiva de um ensino não-todo, será a partir, em outras palavras, da diferença que se articula entre, por um lado, ensino manifesto e, por outro, transmissão latente, que pretenderemos abordar o *ensino de tudo a todos* de Comênio. Nosso percurso partirá, dessa forma, da magnificência da Didática, partirá do ensino de absolutamente tudo a todos e, na sequência disso, procurará então dirigir-se rumo ao campo da psicanálise e educação, campo no qual se faz mister pensar em um ensino inacabado e inacabável, em um ensino não-findo, sempre "em vias de" (ou seja, um ensino que, uma vez atravessado por significantes, não reduplique as vicissitudes inerentes à transmissão latente, à transmissão de saber não-sabido). Desde já, no entanto, devemos manifestar que acreditamos que as antinomias sustentadas na Didática Magna pelo autor morávio deverão nos conduzir, provavelmente, para além da imagem de um ensino "totalitário", pleno e acabado, de um ensino de uma cosmovisão (*Weltanschauung*) a partir da qual tudo poderia ser dito, explicado e manifestado sem mais (sem restos, sem quaisquer sombras ou opacidades, e sem que nada "deixe a desejar"). As antinomias comenianas referidas mais acima - e, sobretudo, aquela que nos é mais cara e que se caracteriza tanto pela revelação pública e democratizante dos segredos quanto pelo estabelecimento de um método que se quer universal e totalmente seguro de ensinar tudo - provavelmente nos levarão a

constatar que a reflexão de Comênio propõe-nos mais do que apenas um tratado sobre a arte supostamente inequívoca de instituir escolas universais e de ensinar sem qualquer margem de erros a quem quer que seja. De certa forma, talvez se possa advogar a ideia de que as férteis antinomias comenianas ensejaram ao autor morávio que ele não passasse ao largo do desejo, muito embora Comênio tenha operado no interior de um campo discursivo no qual a supressão dos sigilos em nome da transparência pública fosse uma bandeira fundamental. De mais a mais, não será exagerado lembrar, novamente, que a própria psicanálise veio ao mundo em um "momento da história e em séculos em que já se estava até o pescoço no contexto da ciência" [52], e que aquela, portanto, veio ao mundo sob a injunção de que a verdade do desejo inconsciente fosse restituída no interior do campo da ciência moderna. De forma análoga a isso, foi preciso também que se tivesse levado o mais longe possível o paradigma da universalização pública do ensino para que a psicanálise pudesse então desvelar a transmissão de *saber insabido* no avesso daquilo que é ensinado no interior das instituições escolares, *saber* sem o qual o ensino público de conhecimentos se destinaria a torna-se ocioso, vão, ou, simplesmente, veiculação de *letra morta*.

1.2 Magnificência de Deus, magnificência da Didática

Retomemos agora a nossa leitura da Didática Magna.

De acordo com Comênio, Deus é magno, e é a ele, propriamente, que compete toda a magnificência. Não é, portanto, por outro motivo, parece-nos, que Comênio encerra a sua Didática Magna afirmando que "é tua [isto é, é de Deus] a magnificência, a força, a glória e a vitória [...], nas tuas mãos está magnificar e confirmar seja o que for". [53] Deus é o fim último, é o *telos* universal de todas as coisas (é o fim mesmo do *desejo*, como veremos à frente [54]) e, sendo assim, Deus é a referência final da Didática Magna. Eis que Comênio encerra seu livro dando testemunho da piedade que ele próprio tanto exortou ao longo da obra, piedade essa que impõe ao cristão referir todas as coisas - dentre elas a arte de ensinar tudo a todos, é claro - à magnificência divina. Mas não obstante tal caráter inerentemente piedoso da Didática,

[52] Lacan, 2006, p. 106.
[53] Comênio, 1966, p. 477.
[54] "A Didática Magna começa pelo fim último do homem e, despertando nele o desejo para a última perfeição, o conduz por meio de todos os graus intermediários, até a suprema fruição de seu desejo" (COMENIUS apud GASPARIN, 1994, p. 49).

cremos, contudo, que é importante não perder de vista o virtuosismo das argumentações e das demonstrações empregadas pelo autor morávio, uma vez que sua Didática não poupa, de forma alguma, nem as razões que nos apresenta nem os raciocínios com os quais pretende nos convencer. Em outras palavras, a antinomia que medeia entre "piedade" e "racionalidade" também é constitutiva da obra em tela.

Entretanto, não é apenas ao final da Didática que podemos nos deparar com seu magno *fim*, senão que tal obra inicia apontando aqueles que são os *fins* universais da vida humana - ela inicia pelos *fins* e não os *meios*, o que é digno de nota - e, portanto, ela nos fornece, de saída, as razões pelas quais os homens devem ser educados. Tais fins concernem, por óbvio, àquela que é compreendida como a mais verdadeira das cidadanias, ou seja, a cidadania que é relativa à vida na eternidade ao lado de Deus. Mas é importante, porém, ressaltar que as fecundas antinomias comenianas também se fazem notar aí, posto que a magna cidadania não dispensa e, antes disso, até mesmo requer, a dignidade pública da cidadania terrena, a qual opera como "escola preparatória" para a primeira, e sem a qual não se pode sequer pensar em ganhá-la. [55]

No que se refere à magnificência divina e, logo, à sua incidência sobre a didática, vale destacar que Deus, afinal, não é apenas grande (*grandis*), senão que é, mais do que ninguém e mais do que tudo, magno (*magnus*). E tal como observa Gasparin, há uma diferença capital entre *magnus* e *grandis* em latim. É que ainda que o sentido primeiro tanto de uma palavra como a da outra remeta a "grande", o fato é que *magnus* "contém a idéia de força, poder, nobreza que *grandis* não consigna". [56] A propósito disso, o próprio Comênio, no trecho citado mais acima, lança mão das palavras "magnificência, força, glória e vitória" ao se referir a Deus, tal como que ressaltando, por meio disso, a referida diferença entre *magnus* e *grandis*. Ademais, *grandis*, segundo o dicionário Houaiss [57], possui um caráter mais concreto do que *magnus*, motivo pelo qual o emprego de *grandis* foi sempre mais frequente na linguagem falada do que na escrita. Por fim, não podemos esquecer ainda que o antepositivo de raiz indo-europeia "mag" ou "meg" forma palavras como "magistrado", "majestade", "maiúsculo", "máximo", "mega" e - o que nos interessa mais diretamente aqui - "magistério". De fato, na Didática Magna, e em mais de uma oportunidade, Deus será nomeado como

[55] É propriamente nesse gênero de antinomia que se encontram fincadas as raízes paradoxalmente religiosas do processo de laicização do Ocidente (cf. HABERMAS, 2004, p. 151-52).
[56] Gasparin, 1994, p. 55.
[57] Houaiss A,. Villar M.S., 2001, s/p.

"Professor" ou "Mestre" [58], enquanto os humanos somos seus "alunos", sendo por sua vez a doutrina a "voz dos profetas". [59] Ou ainda, o Espírito Santo é tomado na Didática como o reitor e mestre supremo da escola celestial, enquanto os apóstolos são os professores e os alunos são os eleitos de Deus [60]. Em suma: a Didática magna é a arte de ensinar que se encontra pautada em tudo pelo mestre universal.

"É lícito, foi lícito e sempre será lícito procurar as coisas grandes. E nunca será em vão o trabalho começado em nome do Senhor". [61] Trabalho começado, entremeado e encerrado em nome do Senhor: tal é o caso da didática de Comênio. Trabalho vultoso que, contudo, não denota o menor traço de soberba na medida em que, tal como foi mencionado, tudo nele está reportado ao reitor universal. E desde que o coração do homem não se encha com tal soberba na procura pela magnificência, não perderá então a sabedoria, afirma o morávio [62], o que quer dizer que é lícito por princípio ao cristão procurar, no que concerne ao caso específico do ensino, por uma didática não apenas grandiosa, isto é, procurar não apenas pela arte de ensinar algumas coisas a alguns (ou até mesmo à maioria), mas sim procurar por uma Didática mais do que grande, uma didática propriamente total, isto é, universal em seus fins e meios, em seus meios e fins. [63] Trata-se, em síntese, da estipulação do método de ensinar tudo a todos totalmente, arte essa que implicaria, nas palavras de Comênio, ensinar com certeza, rapidez e solidez totais. Eis que o morávio anuncia, dessa forma, o método que, a seus olhos, verdadeiramente fará jus ao título de "magno", de universal (e não apenas de grandioso), na medida em que se trata do método estabelecido *a priori*, ou seja, do método deduzido a partir da ordem imutável das coisas, ou a partir da perene harmonia das leis universais da natureza, harmonia a qual, por óbvio, deriva de Deus. [64] Tal método, segundo Comênio, não poderia

---

[58] Comênio, 1966, p. 374.

[59] Desde já, queremos destacar que, em Comênio, atribui-se à "voz" uma função decisiva no ensino. Como se vê no caso, a doutrina corresponde à "voz dos profetas". De certa forma, é como se à letra do corpo doutrinal (enunciados de saber ou saber exposto) fosse acrescida a indispensável voz do apóstolo (enunciação ou saber suposto), voz essa que é capaz de chamar a letra à vida. Voltaremos a isso.

[60] Ib., p. 380.

[61] Ib., p. 52.

[62] Ib., p. 57.

[63] Pode-se, em contrapartida a isso, afirmar que a laicização da escolaridade (consumada na Revolução Francesa cerca de um século e meio após o lançamento da Didática) é isomórfica à consolidação de um ensino escolar não-todo. Isto é, o esvaziamento dos marcos de referência da certeza levado a cabo nos tempos modernos facultou um ensino não-todo no interior de instituições escolares públicas, laicas e gratuitas (cf. BATISTA, 2012). Em dada medida, é preciso reconhecer, tal como esperamos que fique mais claro à diante, o quanto Comênio foi relevante para tanto.

[64] Veremos, entretanto, que entre o anúncio e a consumação dessa didática universal parece habitar uma *diferença capital*. Talvez convenha chamá-la desejo, ou, então, chamá-la sujeito, tal como faz Lacan (2006, p. 97) em "Meu ensino", quando afirma, por exemplo, a respeito da lógica que esta, ao passo em que busca eliminar o sujeito, reencontra-o ao final da mesmíssima operação sob a forma de todo tipo de antinomias. Isso,

decorrer apenas de observações recolhidas *a posteriori* e que teriam em vista meramente o modo prático pelo qual os alunos aprendem com mais facilidade esta ou aquela disciplina. Para o morávio, um método verdadeiramente universal deve, antes de tudo, servir a toda e qualquer disciplina de estudo, e isso em qualquer momento ou contexto em que se encontre.

E tal método absoluto será, dessa forma, aquele que, em função da mimese da ordem inamovível e universal da natureza (natureza que tem Deus por pai [65]), merecerá os epítetos de infalível, seguro, certo, rápido, sólido e prazeroso, podendo tal método ainda, e pela mesma razão, ser destinado a toda a gente e não apenas aos filhos dos ricos ou ainda àqueles que possuem uma sabedoria divina (aqui, portanto, nos deparamos novamente com a antinomia que nos interessa de modo precípuo). Eis, assim, a didática considerada propriamente magna (e que não é apenas grande); eis a didática cujos fins, ao menos segundo Comênio, podem ser anunciados como autenticamente universais, tais como devem ser também os meios que permitirão alcançá-los. [66]

O título magno da didática de Comênio, como não poderia deixar de ser, é tributário ademais das particularidades de seu contexto histórico, contexto no qual não apenas a universalização do próprio globo terrestre e, com ele, a do comércio internacional, mas talvez mais ainda do que isso, a universalização mesma dos espaços infinitos em virtude de sua matematização e homogeneização pela física moderna, anunciavam o nascimento de uma nova época e de uma realidade "heterogêna", ou anunciavam até mesmo uma *revolução universal* que seria inconcebível aos olhos dos homens do século imediatamente anterior ou de outros mais remotos [67], revolução essa atestada, por exemplo, nos títulos de centenas de livros científicos publicados no transcorrer do século XVII, quando então "*novus*, *magnus*,

---

pois, "É o que há de demonstrativo e apaixonante em todas essas tentativas de cerramento rigoroso das quais procede a lógica" (ibidem).

[65] Comênio, 1966, p. 144.

[66] Convém aqui fazer uma observação com base em Gasparin (1994, p. 28): não obstante tal pretensão de universalização didática, que Comênio procura levar a cabo na obra em tela, o fato é que a referida universalização aparece aí ainda como relativa, não-toda (pois objetiva fundamentalmente a reforma da escola). Na obra Pampaedia, o objetivo será a reforma da educação. E já na Deliberação universal, será a reforma da sociedade inteira. Nesse sentido, pode-se pensar em uma universalidade que vai do relativo ao absoluto, ou seja, que vai da reforma da escola e do ensino à reforma da educação e, desta, à da sociedade. Por fim, pode-se admitir que a universalidade relativa que é própria à Didática nos enseja entrever desde já que o "tudo" e também o "todos" de Comênio talvez preservem, no final das contas, algo de não-todo. Voltaremos a isso.

[67] Para efeito de contraste, pensemos nas primeiras comunas surgidas na Europa dos séculos XI e XII: os direitos comprados dos senhores feudais ou arrancados deles à força pelos burgueses não se estendiam para além das fronteiras de cada comuna. Eram, portanto, direitos particulares, restritos, específicos. Não havia nesse contexto, em suma, a ideia de universalidade. Havia, antes, o homem local, da comuna, sendo o bem comum o bem do "gueto", e sendo ainda a liberdade de todos a liberdade do grupo.

universus, *universalis*, *infinitus*, *mundus*, *pan* são [termos] recorrentes". [68] E se são notórios os títulos de publicações científicas de autores como Giordano Bruno, Bacon, Descartes, Galileu ou Pascal em que se lança mão desses termos, outros títulos de publicações pedagógicas e educacionais, cujos autores também empregaram tais palavras, talvez não o sejam tão amplamente conhecidos, razão pela qual é justificável mencionar aqui alguns deles, tal como foi o caso da obra Nova didática de Alsted (o erudito calvinista que foi professor de Comênio), ou a Didática nova de Ratke (o pedagogo luterano que também foi um precursor do autor morávio); e sem que se fale também no emprego desses termos ou de afins a eles por parte do próprio Comênio: Deliberação universal acerca das coisas humanas, Reforma universal, Educação universal, Língua universal etc. De mais a mais, é digno de nota ainda o fato de que, para o pai da pedagogia moderna, a Instauratio Magna (Grande Restauração), obra de autoria de Bacon, representava nada mais e nada menos do que "a autora brilhante de uma nova era". [69]

Na esteira do título grandioso que deu a sua didática, Comênio destinou a ela ainda o seguinte subtítulo (subtítulo o qual é proporcional em tudo à magnificência do título mesmo): "Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos". E na sequência a esse subtítulo, o autor nos diria acerca da Didática que ela nos oferece o

> Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão [eis aqui mais uma evidência da universalidade relativa da Didática a que já nos referimos], cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos de puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e solidez.
> Onde os *fundamentos* de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o *curso dos estudos* é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um *caminho* fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado. [70]

Mesmo que Comênio insista sistematicamente na ideia de que a escrupulosa imitação das leis imutáveis da natureza pela arte do ensino - a arte didática - implique de fato toda sorte de facilidades tanto para o professor ao ensinar quanto para o aluno ao aprender (ou seja: graças ao método o professor ensinaria menos, enquanto o aluno aprenderia mais), o "Galileu

[68] Gasparin, 1994, p. 36.
[69] Comênio apud Gomes in Comênio, 1966, p. 13.
[70] Ib., p. 43. Grifos do autor.

da pedagogia", no entanto, nem por isso deixou de fazer referência na Didática à seguinte frase do ilustre protestante, reformista e humanista do século XVI, Filipe Melanchton (frase que nos leva a aludir ao "impossível" tal como é referido no interior do campo psicanálise e educação): "a educação perfeita da juventude é coisa um pouco mais difícil que a tomada de Tróia". [71] Uma vez mais, a antinomia do "fácil e seguro" e do "difícil e arriscado" se faz, de certa forma, presente na obra em tela, não obstante o fato de Comênio ter recorrentemente invocado nela o testemunho sobretudo da arte tipográfica - a arte mecânica que condicionou materialmente a Reforma Protestante - a fim de nos fazer lembrar, por analogia, que foi por meio da referida arte que se tornou possível produzir livros com muito mais facilidade, rapidez e segurança do que se o fazia pela antiga arte de copiar a mão. A propósito, ao final da Didática Comênio nomeia o método de ensinar tudo a todos como "Didacografia", uma vez que, graças a tal método, poder-se-ia fazer imprimir na mente dos alunos - ao mesmo tempo e por meio do ensino de um só professor - o conhecimento de todas as coisas (ou melhor, o conhecimento dos fundamentos, das razões e dos objetivos das coisas principais, tal como Comênio precisará ao longo da obra [72]). Ou nas palavras do autor: "[...] que um só professor seja o suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquele que atualmente costuma dispender-se para ensinar cada um dos alunos". [73]

Mas já ao contrário do que se passava com a Didacografia de Comênio e, portanto, com a "instrução simultânea" correspondente, no caso dos antigos métodos de ensino, os quais foram comparados pelo morávio à arte dos copistas, o professor ensinava um aluno a cada vez, ou ensinava a distintos grupos de alunos numa mesma sala de aula, procedimento que exigia que o professor atendesse a cada grupo pautando-se pelas diferentes artes ou pelos diferentes autores estudados em cada um deles. Tal arranjo escolar, típico da civilização medieval, nos é dado a ver através da descrição da "escola ideal" de Hugo de São Vitor, autor do século XII:

> Eu vejo uma reunião de estudantes; seu número é grande, há de todas as idades; há crianças, adolescentes, moços e velhos. Seus estudos são diferentes; uns exercitam sua língua inculta a pronunciar novas palavras e a

[71] Melanchton apud Comênio, 1966, p. 47.
[72] Eis que o ensino de tudo a todos sustenta então algo de não-todo: "Não exigimos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exacto e profundo). Com efeito, isso, nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, é possível a qualquer dos homens" (COMÊNIO, ib., p. 145).
[73] Ib., p. 164-165.

> produzir sons que lhes são insólitos. Outros aprendem, em seguida, ouvindo, as inflexões dos termos sua composição e sua derivação; depois eles os pronunciam entre si e, repetindo-os, gravam-nos em sua memória. Outros trabalham com um estilete em tábuas revestidas de cera. [...] Vejo alguns que estão mergulhados nos cálculos. Outros, a tanger uma corda esticada sobre um pedaço de madeira, tirando dela melodias variadas. Outros, explicando certas figuras de geometria. Outros, com auxílio de certos instrumentos, o curso e a posição dos astros e a revolução dos céus. Outros tratando da natureza das plantas, da constituição dos homens, das propriedades e virtudes de todas as coisas. [74]

Em suma, na didática de Comênio, é a instrução simultânea ou a instrução magna, universal, que vai tomando forma discursivamente. Trata-se, assim, do paradigma segundo o qual deve haver um só professor para cada classe, e segundo o que um único tipo de atividade deve ser realizado a cada vez em uma mesma sala de aula, e no interior do qual é preciso, ademais, que corresponda um só livro para o ensino de cada ciência (ao contrário de serem empregados distintos livros no ensino de uma mesma disciplina). Enfim, a partir do condicionamento material do Protestantismo pela tipografia, o que se vai estabelecendo é a ordem que passará hegemonicamente a ser considerada correta a partir do século XVII no que toca à educação e, mais especificamente, à organização dos conteúdos e dos procedimentos escolares, ou ainda à ordem do curso dos estudos, à sua distribuição ao longo dos anos, meses, dias e horas, além da seriação propriamente dita das salas de aula.

Abordaremos adiante outros aspectos relevantes da instrução simultânea ou universal, relacionando-a sobretudo ao moderno processo de democratização da escola (e ao ardoroso espírito público de Comênio). Por hora, gostaríamos de nos deter um pouco mais na terminologia adotada por nosso autor para o subtítulo da obra em tela, “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, bem como pretendemos relacionar tal terminologia com a ideia de magnificência que é própria à didática comeniana.

Primeiramente, e na esteira de Gasparin [75], seria importante não perder de vista como nos séculos XV e XVI os tratados técnicos colocaram em estreito contato o saber técnico-artesanal e o saber científico ou erudito, miscigenação essa que despertou desconfiança por parte de não poucos letrados, pois o saber dos artesãos sempre se constituiu externamente ao plano das escolas e universidades (de certa forma, os tratados do XV e XVI começaram a desafiar as fronteiras tradicionais interpostas milenarmente entre os ofícios manuais e os ofícios intelectuais). E até mesmo pelo fato de que as artes manuais eram consideradas

[74] Hugo de San Vitor apud Hilsdorf, 2006, p. 37.
[75] 1994, p. 57-66.

indignas dos homens cultos, os referidos tratados, é claro, só poderiam ter sido escritos por aqueles que não haviam haurido a cultura por meio de livros (lembremos, por exemplo, de Leonardo da Vinci, o auto-intitulado "homem sem letras", autor do famoso Tratado de pintura). Tais tratados procuravam então dar conta, ora de modo prático ou ora de modo mais sistemático, do conjunto dos princípios específicos ou gerais de determinada arte, de seus preceitos e de suas normas, além de registrar a memória dos avanços realizados ao longo do tempo por ela. Cada tratado dizia respeito, portanto, ao modo de operar e aos métodos empregados por uma ou por outra arte técnica, mecânica. E cada arte, por sua vez, exigia do artesão, do artista, o domínio dos meios necessários para que se fizesse imprimir determinada "forma" sobre determinada "matéria". Ou no dizer do próprio Comênio: toda arte requer o modelo ou a imagem (a forma a ser reproduzida pelo artista); requer também a matéria que receberá tal forma; e por fim, requer os instrumentos que tornem possível ao artesão trans/formar a matéria. [76]

No século de Comênio, o XVII, a arte dos jardineiros, dos mecânicos, dos tipógrafos, ourives, moleiros, ferreiros, pintores, relojoeiros, marceneiros, agricultores, sapateiros etc. despontavam ainda como vis, muito embora elas já não possuíssem exatamente o mesmo estatuto abjeto (ao menos em comparação com os séculos precedentes). A propósito, o fato do autor morávio lançar mão de exemplos tirados dessas artes - cuja virtude é, a seus olhos, a de imitar ordenadamente a natureza - para com isso ilustrar a maneira como a arte didática deveria operar, põe a nu por si mesmo a mudança (mesmo que discreta ou relativa) do estatuto da arte e dos ofícios manuais no século XVII. Afinal, é a escola que, agora, deverá mimetizar a arte, ao contrário de voltar as costas para ela tal como o fizera, por exemplo, a escola medieval (em função, segundo o que acreditava Comênio, da influência da filosofia escolástica sobre tal escola). Ora, se no século XV um Leonardo teve ainda de se haver com o fato de ter sido um "homem sem latim" em virtude de sua origem familiar ilegítima (origem que impediu o florentino, quando jovem, de frequentar uma escola, e que o destinou a se formar em uma oficina de artesãos), no século XVII as artes ao menos já inspiravam paradigmaticamente o novo ideário educacional (inspiração que, por sinal, impõe-nos destacar aqui mais outra importante antinomia no interior da Didática Magna, a saber, aquela que

[76] Quanto à arte de ensinar, para Comênio ela implica o conhecimento dos meios de imprimir a "forma" que é própria a cada conhecimento - ou de gravar seus respectivos sinais (em-signar) - sobre a matéria virginal da tábula rasa que é a mente do aluno, a exemplo do que ocorre, no caso da tipografia, com os tipos móveis que imprimem as formas das letras e das figuras sobre a matéria mesma do papel. Mais adiante tentaremos analisar se a concepção "tipográfica" de Comênio, no que toca ao ensino e ao aprendizado, confina-se inexoravelmente nos limites do que em psicanálise se chama de relação especular, imaginária, complementar: a – a'.

medeia entre o universal e o popular, ou entre a erudição e a técnica). Comênio, na obra em tela, chegará mesmo a dizer que é por conta dos maus métodos escolares ou dos métodos duros que as escolas acabam por perder cada vez mais alunos - aborrecidos que ficam estes com as ciências e com os livros estudados de forma escolástica, verborrágica - para as oficinas de artesãos! [77]

Mas já no caso mais específico da arte magna - a arte de ensinar tudo a todos -, esta não poderia ficar restrita, entretanto, à mera condição de uma arte ou à de um campo particular de saber, senão que ela teria, antes, e em razão mesmo de sua universalidade, de servir a todas as demais artes (e isso sem que se fale no fato de que deveria ela servir também ao ensino das ciências e das línguas, da virtude, e também da piedade [78]). A arte didática, desse modo, não poderia ser outra coisa senão a "arte das artes". Em outras palavras, uma didática que se preze magna não deveria, pois, limitar-se apenas ao ensino desta ou daquela modalidade de arte mecânica; ao contrário disso, a arte das artes deveria abranger o complexo de todas as artes (liberais ou não), de todas as ciências, e ainda de algumas línguas [79], motivo pelo qual ela se perfaz como a maior ou ainda a mais excelente de todas elas. Ou nas palavras do próprio Comênio:

> De fato eu não havia iniciado a escrever a didática da arte do moleiro ou da pintura, ou da gramática ou da lógica ou de qualquer outra pequena parte do saber, mas a *Didática da vida*: e por isso chameia-a *Grande.* [80]

E ora, uma vez que já ao tempo de Comênio - e até mesmo antes dele, como se viu - existiam tratados que versavam sobre as mais diversas artes e que até mesmo se destinavam a ensiná-las com método aos alunos, por que então haveria de ser exatamente a arte de ensinar que se encontraria privada do suposto "método certo e rigoroso"? [81] Nesse sentido, a didática,

---

[77] Comênio, 1966, p. 157.

[78] Para Comênio a essência da alma é constituída de três faculdades: a *inteligência* (que se relaciona com a *instrução*), a *vontade* (que se relaciona com a *virtude*), e a *memória* (que se relaciona com a *piedade*). Recorrendo à *inteligência* o homem pode se instruir - por meio do estudo das *ciências*, das *línguas* e das *artes* - sobre os princípios de todas as coisas; por meio da *vontade*, pode se tornar *virtuoso* no domínio que deve ele exercer sobre todas as coisas e sobre si mesmo; e por meio da *memória* pode se lembrar de referir todas as coisas a Deus (*piedade*).

[79] ib., p. 409.

[80] Comênio apud Gasparin, 1994, p. 49. Grifos do autor.

[81] Vale frisar que nos ressentimos da falta, em Comênio, de um debate do gênero dos que diferenciam, na esteira da filosofia de Aristóteles, *praxis* e *poiesis*. Tal reflexão talvez ajudasse a problematizar um pouco mais a passagem que o autor empreende e que vai da tipografia à sala de aula. De certa forma, está pressuposto aí que tudo caberia no "pote" da *poiesis*, e de modo tal que a escola, a partir disso, bem pode ser comparada a uma máquina que se deve colocar em movimento, ou então a um relógio, ou a uma tipografia - ainda que,

para Comênio, desponta então na condição magna precisamente ao se propor a apresentar o método pelo qual é possível ensinar universalmente todas as artes, as ciências, e também muitas línguas. E mais ainda do isso, ela desponta na condição magna ao se propor a apresentar o método mesmo para se criarem as autênticas escolas universais no acesso, no conteúdo, na organização, no curso dos estudos, nos livros e, é claro, na arte de ensinar. Aos olhos de Comênio, o que se deseja é, pois, que a palavra de Lutero a respeito da criação das escolas universais não permaneça na condição estrita de um voto [82]; e, para tanto, é preciso que se discorra sistematicamente acerca do meio seguro, sólido e fácil, isto é, acerca do meio dito infalível de implantar tais escolas. É imprescindível, pois, para o Galileu da educação, que o projeto da escola universal não seja apenas um projeto, mas que se torne realidade. [83] E em vista de uma missão tão grandiosa, é claro que nada menos do que uma didática que faça jus à palavra *magna* é requerida.

1.3 Os capítulos da grande didática

A Didática de Comênio apresenta-se dividida em precisamente trinta e três capítulos. E talvez em virtude do fato de que a arte é longa enquanto é breve a vida, Comênio, o admirador incondicional de João Valentim Andrea, fundador da Fraternidade Rosa-Cruz, teve então de se valer de uma grande quantidade de capítulos em seu tratado para com eles expor sua arte. Como se vê, o número de capítulos dessa obra grandiosa corresponde ao dos anos de vida consumidos pelo próprio Cristo a fim de salvar toda a humanidade (a propósito, Comênio dirá que depende da educação a "salvação de todo o gênero humano" [84]). Ora, para o morávio, a vida humana é como uma jóia, a qual necessita menos de ser grande do que preciosa. Isto é, no caso específico do ser humano (este ser decaído pelo pecado original e afastado por conta disso de sua mais autêntica natureza), será, pois, graças à ordem e, portanto, será graças à mais estrita aplicação do método (método que, assim sendo, operará como remédio [85] para a queda), que então o lapso de tempo vivido na terra deixará de ser

---

nesse último caso, trate-se de uma "tipografia viva", como bem observa Manacorda (apud GASPARIN, 1994, p. 87).

[82] Comênio, 1966, p. 156.

[83] Ib., p. 467.

[84] Ib., p. 46.

[85] Ib. p. 177.

breve para se tornar suficiente para a edificação de uma obra verdadeiramente magna. A Didática de Comênio não seria, dessa forma, outra coisa que uma ilustração da cura da brevidade da vida e, sobretudo, da cura da corrupção da alma por meio do remédio do método.

Os trinta e três capítulos da longa Didática Magna, de mais a mais, costumam ser divididos por alguns dos comentadores dessa obra [86] em quatro partes:

I. Capítulos I a VI: fundamentos filosóficos e teológicos da educação;

II. Capítulos VII a XIX: princípios da didática geral;

III. Capítulos XX a XXVI: didática especial;

IV. Capítulos XVII a XXXI: plano orgânico dos estudos.

Tratemos brevemente do conteúdo dessas quatro partes, a começar, é claro, pela primeira delas, e na qual, como dito, abordam-se os fundamentos filosóficos e teológicos da educação.

Segundo o ponto de vista de Comênio, tudo aquilo que se encontra sujeito à ordem sempre principia pelos fundamentos, isto é, inicia-se por aquilo que é o mais importante, assim como tudo o mais que se segue a isso deve, pois, consolidar totalmente aquilo que lhe antecedeu e serviu como base. Nesses termos, o fundamento primeiro da Didática é a excelência incomparável do ser humano, ser cujo fim último repousa fora desta vida. [87] E muito embora essa tão excelente criatura de Deus nasça infundida, por obra da natureza, das sementes da *instrução* (pela qual ela se conhecerá), também das sementes da *virtude* (pela qual dominará a si mesma e às coisas), e ainda pelas da *piedade* (pela qual se dirigirá a Deus), resta a ela, contudo, vir a ser *formada* para que chegue verdadeiramente a ser *humana.* Afinal, quem possui apenas as sementes da instrução, da virtude e da piedade não possui ainda nem a instrução, nem a virtude e tampouco a piedade, ou seja, não é ainda, em ato, sábio na mente, prudente nas ações, e piedoso no coração (o que quer dizer que ao homem - em razão sobretudo do pecado original de que é herdeiro - é impossível se tornar homem sem que venha a ser educado, formado [88]). Tal é, portanto, o fundamento mesmo da necessidade de educação no que concerne ao ser humano.

Tratemos rapidamente, agora, da Parte II, a qual aborda os princípios da didática geral.

---

[86] Cf. Gomes in Comênio, 1966, p. 33; cf. Gasparin, 1994, p. 21.

[87] Já chamamos atenção para a rica antinomia que há em Comênio em torno da "cidadania celeste" e da "cidadania terrena", antinomia na qual se pode dizer que se fixaram as raízes religiosas da secularização do Ocidente.

[88] Aqui se anuncia outra importante antinomia: inatismo e empirismo. É que não obstante a natureza infunda sementes na alma do homem, tudo aquilo que chega a sua mente passa antes, e necessariamente, pelos sentidos, segundo Comênio.

A educação ou a formação, pela qual a potência humana devém ato, deve necessariamente ser iniciada na primeira idade, enquanto o cérebro é tenro ou não se encontra ainda endurecido, tal como inelutavelmente ocorrerá mais tarde. (Veremos, por sinal, que em Comênio se dá uma extraordinária intuição antecipadora daquilo que seria chamado pela biologia, algumas centenas de anos mais tarde, de prematuração específica do ser humano, neotenia, pedomorfose etc.). Para nosso autor, é imprescindível, além disso, que venham a ser abertas escolas para formar os jovens, uma vez que os pais, "ocupados com os negócios domésticos, não podem observar a [mesma] ordem [que se observa] nas escolas públicas, onde não se faz outra coisa senão educar a juventude". [89] E os jovens de ambos os sexos, os de todas as extrações sociais (os "operários, agricultores e moços de frete" [90]), e até mesmo os débeis mentais devem, por igual, ser enviados às escolas públicas (eis aí a ardorosa convicção de Comênio em torno da universalização da educação, tema central para nós). E desde que as escolas passem a buscar a exata ordem em todas as coisas em estrita conformidade à natureza, poderão elas corresponder efetivamente à sua finalidade, que não é senão a de ensinar universalmente. E para tanto, Comênio discorrerá, na sequência, sobre os requisitos para ensinar e aprender com segurança, isto é, "de modo que seja impossível não obter bons resultados". [91] Eis que desponta aí o tema da certeza dos resultados a serem alcançados em função do correto emprego do método considerado como infalível, e cuja infalibilidade seria fruto, tal como já foi mencionado, da estrita observância da ordem *a priori* do labor natural (ou seja, fruto da mimese da natureza pela arte de ensinar). Ou então como o próprio Comênio o ressalta, fazendo uso de uma citação de Cícero: "Se seguirmos a natureza por guia, *nunca erraremos*"; e ainda: "Sob a direção da natureza, *de modo algum pode errar-se*". [92]

Mas curiosamente, as antinomias comenianas não deixarão de incidir também sobre o tema da universalidade dos meios, do método (tema que constitui um dos polos da antinomia que perseguimos centralmente aqui). Vejamos, a propósito disso, a seguinte afirmação do autor: "Se todas as regras [do método] forem observadas escrupulosamente, será *quase impossível* que as escolas falhem na sua missão" [93]. A nosso ver, tal gradação - que vai inicialmente do "de modo algum errar" ao posterior e mais modesto "quase impossível falhar" - não deve ser menosprezada, fato que talvez fique ainda mais patente se atentarmos também para a forma como Comênio aborda o ensino das artes, oportunidade na qual ele dirá então

[89] O tema da especialização do trabalho já aparece com todas as cores na Didática (cf. COMÊNIO, 1966, p. 421).
[90] Ib. p. 143.
[91] Ib., p. 205.
[92] Cícero apud Comênio, op. cit., p. 190. Grifos nossos.
[93] Ib., p. 226. Grifo nosso.

que o método deve prevenir o erro por parte do artesão, mas que deve também permitir a correção do erro já cometido, posto que "*é impossível evitar no todo que os erros ocorram".*[94] Como se vê nesse caso, o erro é manifestamente tomado como inevitável, e o método, por consequência, como falível. Em termos psicanalíticos, poderíamos propor a partir disso que, ao menos em tal circunstância, desponta algo que é da ordem da castração simbólica do autor, já que a pretensão de varrer de cena os erros – e com eles o imprevisto e o acaso - dá lugar a uma fissura no interior de sua cosmovisão pansófica (mais à frente, é claro, teremos de retomar esse tema, o qual nos é caro). Por fim, a Parte II será ainda consagrada aos fundamentos para ensinar e aprender com facilidade, com solidez, e com "vantajosa rapidez", como diz o autor.

Na Parte III, a qual aborda a didática especial, Comênio apresentará as normas do método para ensinar as ciências em geral, além de apresentar normas mais específicas para: 1) o ensino das artes e das línguas; 2) para o ensino da moral; e ainda 3) para o ensino da piedade (não nos enganemos, contudo, com tal ordem de exposição, já que para Comênio a piedade e a moral devem ser ensinadas antes de todo o resto, assim como tudo o que é mais relevante deve anteceder, no ensino, aquilo que é menos relevante). O autor abordará, ainda na Parte III, o tema da disciplina (tão essencial à escola como a água é para o moinho, dirá ele [95]), mas isso somente depois de ter recomendado um emprego cauteloso dos livros pagãos na educação da juventude cristã: "as principais escolas dos cristãos professam Cristo apenas no nome e, de resto, não põem suas delícias senão nos Terêncios, Plautos, Cíceros, Ovídios, Catulos e Tíbulos, Musas e Vênus". [96]

Por sinal, no capítulo em que Comênio recomenda tal cautela (capítulo XXV), dá-se a ver outra importante antinomia em sua obra, antinomia que, no caso, diz respeito à polaridade "paganismo" e "cristianismo" (ou "espírito profano" e "espírito sagrado"). Vale mencionar, a propósito de tal polaridade, a citação que faz Comênio a respeito de um comentário por parte do humanista e reformador da educação do XVI, Filipe Melanchton (autor já referido aqui): "Quanto de enfatuado e soberba não há em Platão? [...]" e "A doutrina de Aristóteles é, no seu

---

[94] Comênio, 1966, p. 329. Grifos nossos.

[95] Lembremos desde já que o pai de Comênio fora moleiro, e que, psicanaliticamente falando, o pai real é o agente da castração, isto é, o "delegado" da Lei simbólica, da lei de proibição ao incesto - lei essa que é o *princípio elementar* tanto da Cultura (filogênese) quanto da subjetividade (ontogênese). E mais especificamente, o superego – que é o herdeiro do complexo de édipo - não é senão efeito da "canibalização" psíquica do pai pela criança (canibalização por meio da qual a edificação do pai simbólico, a partir do pai real, opera em função da declinação da onipotência do pai imaginário). Nesses termos, a metáfora do moinho, de que Comênio se serve para se referir à disciplina escolar, provavelmente alude inconscientemente ao enodamento RSI e, portanto, à simbolização do pai, isto é, à metáfora paterna.

[96] Ib., p. 373-74.

conjunto, uma autêntica paixão de polemizar [...]”. [97] Ora, se falamos, nesse caso, de mais uma importante antinomia no interior da reflexão de Comênio, é precisamente porque o piedosíssimo pensamento do autor provavelmente não seria capaz de “parar em pé” sem aqueles fundamentos que ele retira confessadamente de um Aristóteles, ou mesmo de um Platão. A propósito disso, é válido lembrar que a “primeira versão” da Didática foi escrita pelo “Bacon da educação” para seu povo (os morávios), em língua materna, sendo seu título Didática tcheca. À medida, pois, que as esperanças de Comênio com respeito à reconstrução de sua pátria - destruída pelas guerras entre católicos e protestantes - se frustraram, ele iniciou então a tradução da obra para o latim, tendo suprimido algumas citações bíblicas e introduzido citações greco-romanas e argumentos filosóficos (a conclusão dessa tradução se deu em 1638). Ora, como se vê aí, a passagem da Didática tcheca para a Didática Magna implicou um esforço de universalização que impôs a incorporação de valores e de referências pagãos (ainda que os valores e referências cristãos não tenham deixado, em absoluto, de ser estruturais à Didática Magna). [98]

Finalmente, na Parte IV aborda-se o plano orgânico dos estudos e sua implantação nos quatro níveis escolares previstos pelo morávio para formação do homem, níveis esses que correspondem às idades dos alunos (da infância até a idade viril), bem como ao seu aproveitamento escolar:

A) Plano da escola materna (escola que é destinada à infância: do nascimento até os seis anos de idade);
B) Plano da escola de língua nacional (destinada à puerícia: dos seis aos doze anos). A propósito, e tal como se pode inferir a partir da expressão “língua nacional”, para Comênio - assim como para os reformistas baconianos citados no início do capítulo -, o estudo da língua materna nas escolas universais deveria anteceder o estudo do latim e do grego, antecipação essa que se punha em clara oposição ao ensino das escolas jesuítas, o qual era ministrado em latim;

[97] Melachton apud Comênio, 1966, p. 386.

[98] De mais a mais, vale acrescentar que tal passagem da Didática tcheca à Didática Magna marca ainda um momento crítico com respeito à experiência comeniana no tocante à “revolução universal” ocorrida no século XVII. É que enquanto a Didática tcheca pretendia servir a sua pátria, a Didática Magna, nominalmente, destinava-se a todo o gênero humano (embora concernisse efetivamente à formação da juventude protestante). E tal como lembra Gasparin (1994, p. 106), na obra Pampaedia Comênio se endereçaria, a partir de então, a todas as nações, estados, famílias e pessoas, e isso sem fazer qualquer exceção, uma vez que o morávio passou a destacar aí o fato de que todas as pessoas têm diante de si a vida eterna, e que é preciso que saibam como garanti-la ainda nesta vida.

C) Plano da escola latina (destinada à adolescência [99]: dos doze aos dezoito anos);

D) Plano da academia, isto é, do ensino superior (plano o qual é destinado à juventude: dos dezoito aos vinte e quatro anos).

Com respeito ainda ao referido plano orgânico dos estudos, vale acrescentar que, para Comênio, muito embora as escolas acima mencionadas devessem se apresentar de modo diversificado entre si, nelas não se deveriam ensinar coisas diversificadas ao longo dos anos, mas fundamentalmente as mesmas sempre, ainda que a forma de ensinar devesse ser, ela sim, diversa. Isto é, nas primeiras escolas tudo deveria ser ensinado de modo rudimentar e fundamental, vindo apenas na sequência disso a pormenorização, a particularização dos conteúdos. [100] Nesses termos, a imitação da ordem natural pelo plano orgânico de estudos implica, por óbvio, o respeito à gradação desses conteúdos (sempre os mesmos) a serem ensinados na escola, gradação que, no caso de um autor como Comênio (autor esse que está tomado pela antinomia "inatismo" e "empirismo") significa que devem ser educados, inicialmente, os sentidos das crianças (na escola materna, durante a primeira infância); depois devem-se educar os sentidos internos, isto é, a memória e a imaginação, além dos órgãos executores (durante a puerícia, na escola da língua nacional); e, na sequência, devem-se educar então a inteligência e o juízo por meio da dialética, da gramática, retórica, das ciências positivas e das artes, e isso tanto teórica como praticamente (durante a adolescência, na escola de latim); e finalmente, deve-se educar sobretudo a vontade por meio da teologia, filosofia, medicina e jurisprudência (durante a juventude, nas Academias).

No capítulo XXXII (ao final da Parte IV) o autor renovará então os votos e conselhos apresentados ao longo da Didática acerca da educação da juventude, assim como nomeará seu método de "Didacografia" (termo que condensa "didática" e "tipografia", como já o dissemos). E já no XXXIII, o capítulo último, o autor apontará a centralidade que possui para a magna educação a preparação dos livros pan-metódicos, preparação que dependeria, por sua vez, da constituição de uma academia de doutores, uma academia de condutores dos outros, ou uma "sociedade de homens doutos, hábeis, ardorosos" [101], sociedade que trabalharia então em nome da descoberta dos fundamentos da ciência e também em nome difusão, para todo o

[99] O termo "adolescência" é empregado na tradução da Didática Magna por Gomes, 1966. Entendemos que tal termo deve ser compreendido em sua dimensão "cronológica", posto que a adolescência, tal como viria ser discursivamente constituída ao longo da modernidade, não correspondia perfeitamente à experiência que se podia fazer dela no século XVII.

[100] Comênio, 1966, p. 411.

[101] Ib., p. 471.

gênero humano, de tal sabedoria [102] (eis aí os conhecimentos públicos, o saber exposto, ou os enunciados de saber, tal como temos nos referido a eles). Como se pode constatar em vista disso, a analogia entre tal sociedade e a sociedade científica formada pelos reformadores ingleses na Revolução Puritana em 1660 – a qual foi mencionada mais acima – para fomentar a filosofia experimental de inspiração baconiana (e que viria a originar em 1662 a *Royal Society*, a Sociedade Real de Ciência) não poderia ser mais estreita.

Por fim, e acerca ainda dos trinta e três capítulos da Didática, bem como acerca da costumeira divisão desta em quatro partes, diremos apenas que, para Comênio, "o todo não é todo se lhe falta alguma das partes". [103] E para que não falte nada ao todo da Didática [104] é que, então, os trinta e três capítulos da obra, bem como suas divisões e subdivisões, "se desenvolvem em forma descendente de abrangência", e de tal modo que "a verdade maior do todo particulariza-se em cada parte, e inversamente as verdades parciais ampliam-se em sua significação à medida que se integram umas às outras na constituição da totalidade". [105] A nosso ver, é, pois, no interior mesmo desse sistema logicamente cerrado que determinadas antinomias - antinomias que Lacan chama de sujeito [106] - irrompem de tempos em tempos ao longo da obra em tela engendrando aí lacunas, fissuras e falhas. E por fim, que tais antinomias sejam particularmente férteis para o campo das reflexões educacionais, isso talvez se deva, mais especificamente, à posição subjetiva – isto é, às representações inconscientes – do autor da Didática Magna.

1.4 De Deus à natureza: ordem e gradação naturais

Já mencionamos acima que para Comênio Deus é "o pai da natureza". [107] E uma vez que todas as coisas feitas por Deus o são, necessariamente, com perfeita harmonia [108], a

[102] Ib., p. 453.
[103] Comênio, 1966, p. 107.
[104] Ora, é a propósito mesmo da referida falta de partes no "todo" que, então, teremos mais à frente a pretensão de tratar - em termos psicanalíticos - de um ensino à altura da lógica do não-todo, isto é, de um ensino inacabado e inacabável, ou de um ensino que contenha fissuras a partir de onde se engendre a ilusão - de toda forma estruturante para os sujeitos - de que é possível discorrer sobre uma nova totalidade para além de certa tradição epistêmica estabelecida e, enquanto tal, ensinada.
[105] Gasparin, 1994, p. 22.
[106] Cf. Lacan, 2006, p. 97.
[107] Comênio, 1966, p. 244.
[108] Ib., p. 310.

natureza, porque é sua filha, expressa de modo absolutamente fidedigno tal harmoniosa perfeição. Nesses termos, a natureza, numa primeira acepção da palavra, não seria senão outro nome da "providência universal de Deus" ou do "fluxo incessante da bondade divina para operar em tudo e em todos [...]" [109] (destaquemos aqui a ênfase comeniana na *universalidade* da providência). Para Comênio, é por meio, pois, da providência divina que cada coisa criada se encontra infundida então de determinada finalidade (e de tal forma que absolutamente nada do que foi criado por Deus o tenha sido em vão, ou seja, inutilmente). Eis que é por força, portanto, da perfeita harmonia divina - e, logo, é uma decorrência do fluxo incessante de bondade de Deus - que tudo aquilo que foi criado possua uma finalidade ou um destino instilado diretamente pelo próprio Criador. Contudo, posto que implicaria injusta imperfeição para aquelas criaturas infundidas de um fim encontrarem-se privadas dos meios pelos quais pudessem vir a alcançar tal fim, a providência universalmente sábia de Deus também prescreveu-lhes, necessariamente, os "órgãos e auxílios" com os quais pudessem consumar tais finalidades (isto é, concedeu-lhes instrumentos que operam em perfeita harmonia com as referidas finalidades inatas). No entanto, resta ainda algo que, de certo modo, pode-se dizer que é mais relevante do que os meios pelos quais a criatura pode atingir os fins naturais operados por Deus: trata-se da tendência ou inclinação inata – ou o instinto natural -, com o que a providência divina também destinou cada coisa e pela qual cada uma delas é naturalmente impelida a procurar pelos fins que lhes são prescritos (fins que, na hipótese de deixarem de ser perseguidos pela criatura, induzem então ao seu sofrimento, isto é, ao seu desaparecimento, à morte). Em suma: é em face da absoluta harmonia com que a providência natural instilou o fim, os meios e ainda a tendência de cada coisa para esse fim que, então, a conservação do estado e da integridade de cada uma das coisas de Deus é assegurada enquanto tal. [110]

---

[109] Ib., p. 102.

[110] A tendência ou inclinação natural da água é correr pelas encostas, se não encontra obstáculo; a do fogo, é queimar; a do peixe, nadar; da ave, voar; a da fera, caminhar; e a do homem é conhecer, tornar-se virtuoso e dirigir-se a Deus (cf. COMÊNIO, 1966, p. 176). No caso propriamente do desejo de saber, este é, segundo Comênio, e ao contrário do que propõe a psicanálise, inato ao ser humano, uma vez que o homem é imagem de Deus, e dado que Deus é, com respeito ao saber, onisciente. E assim como uma imagem é uma cópia da forma de seu arquétipo, o homem é então imagem do arquétipo divino, razão pela qual este nasce infundido da tendência natural para o conhecimento. Entretanto, em decorrência do pecado original ou da "queda", o inato desejo humano de saber foi então corrompido (sendo ainda que se soma à queda a má educação a que são expostas as crianças, filhas de Adão). E é em face, pois, da corrupção da natureza humana que um professor, antes de começar a ensinar o aluno, deve então prepará-lo para receber os conhecimentos, tal como um artesão necessariamente prepara a matéria antes de lhe imprimir dada forma (e isso porque é impossível, por exemplo, moldar o ferro antes de malhá-lo). Ou seja, o professor deve primeiro instigar o desejo - que se encontra embaciado pela queda e também pela educação - para somente depois disso ministrar ao aprendiz qualquer ensino. É preciso que ele dê a ver o quanto se é ignorante em determinado tema a fim de acicatar o

Mas se é verdade, contudo, que o fim, os meios e a tendência de dada criatura são condição suficiente para a conservação desta, a conservação de cada uma das criaturas, por sua vez, concorre para a manutenção da plenitude do universo. Dirá Comênio:

> Efectivamente, o que é que faz com que o mundo seja o mundo e se mantenha em sua plenitude? Sem dúvida, o facto de que cada criatura, segundo a prescrição da natureza, permanece escrupulosamente dentro dos seus próprios limites; *esta manutenção da ordem particular conserva a ordem do universo*. [111]

No que diz respeito, pois, a cada uma das coisas criadas por Deus (ou, analogamente, àquelas criadas pelo homem por meio da arte), "permanecer escrupulosamente dentro dos próprios limites" equivale a se manter circunscrito à finalidade, aos meios e à tendência infundidos em cada uma delas pela própria natureza (ou pelo próprio homem, isto é, pelo artesão), circunscrição que mantém, por assim se dizer, a "alma" de cada criatura tão pura quanto o fora desde sua criação, além de conservar, é claro, o estado e a integridade dessa coisa em face do sofrimento, da decadência e da morte. Isto é, "permanecer escrupulosamente dentro dos próprios limites" é o que mantém a criatura em conformidade com a "alma" infundida nela pela providência (ou pela arte, que imita a providência divina), o que quer dizer que a referida permanência é o que, por sua vez, mantém enquanto tal a integridade do ser mesmo da criatura. E essa preservação do ser de cada coisa particular consoante sua natureza ou alma é o que Comênio chama, então, de "manutenção da ordem particular" das coisas, manutenção a qual é responsável, como se mencionou há pouco, pela conservação de todo o universo. Eis que a ordem geral do universo é mantida ao passo em que cada coisa mantém a sua ordem privada, ou seja, ao passo em que cada coisa mantém intacta a sua "alma" ou natureza (a saber: o fim, os meios e a tendência infundidos nela por Deus, ou mesmo pelos homens enquanto artesãos). Ora, eis então que a ordem (quer seja a ordem particular das coisas ou a universal que lhe decorre) é função da conservação da *alma* de cada coisa que existe. Isto é, a ordem, nesses termos, não é senão a *alma* mesma das coisas. Ou mais especificamente (e nas palavras do próprio Comênio na Didática): "[...] alguém disse, com elegância e verdade, que a ordem é a alma das coisas". [112] E o "alguém" em questão – vale dizer - foi o teólogo calvinista João Henrique Alsted, autor referido rapidamente mais

---

desejo de aprender no que toca ao aluno. Ou seja: deve-se escavar-lhe o poço do desejo de conhecer para fazer minar com isso a água que advém de seu interior, ao contrário de enchê-lo até o transbordo com águas desviadas de arroios alheios (tal como, por sinal, se fazia, segundo Comênio, no ensino medieval, e em vista da educação escolástica, ou tal como se fazia ainda nas escolas clássicas de sua época).

[111] Comênio, 1966, p. 181. Grifos nossos.

[112] ibidem.

acima, e de quem Comênio foi aluno depois de ingressar em 1611 na Universidade alemã de Herborn.

Com respeito à ordem/alma, é na medida, então, em que cada uma das partes do todo mantém intocada a sua alma que se conserva também a ordem mesma do todo. Entretanto, muito embora, para Comênio, e conforme já foi dito, a ordem diga respeito primordialmente ao plano estrito de cada uma das coisas criadas (à conservação da alma destas, de sua natureza), nem por isso tal ordem particular das coisas deixará, por outro lado, de concernir também à disposição de cada uma das coisas em face de todas as demais. E tanto é assim que o autor nos apresenta a definição propriamente dita de "ordem" também nos seguintes termos relacionais e correlacionais:

> [A ordem é] a disposição das coisas anteriores e posteriores, maiores e menores, semelhantes e dissemelhantes, consoante o lugar, o tempo, o número, as dimensões e o peso devido e conveniente a cada uma delas. [...] Com efeito, tudo aquilo que é ordenado, durante todo o tempo em que conserva a ordem, conserva o seu estado e a sua integridade; se se afasta da ordem, debilita-se, vacila, cambaleia e cai. [113]

Em outras palavras, a ordem, mesmo que diga respeito primordialmente à conservação da alma de cada criatura, concerne também à disposição das criaturas entre si, na medida em que umas são anteriores a outras e outras são posteriores a umas, umas são maiores que outras e outras menores que umas, algumas semelhantes a outras e outras dessemelhantes a algumas etc. Por óbvio que tal disposição ordenada das coisas entre si deve, necessariamente, operar em plena harmonia com aquilo que convém ao fim, aos meios e à tendência de cada uma das coisas particulares, e sem o que estas viriam então a sofrer e perecer, isto é, a debilitar-se, vacilar, cambalear e cair. Eis, assim, que a ordem para Comênio é compreendida como a "alma de todas coisas" na medida em que cada uma destas permanece circunscrita em seus limites naturais, mas isso ao mesmo tempo ainda em que cada uma se dispõe em face das demais coisas tal como lhe é devido e conveniente consoante o tempo, o lugar, o número, as dimensões e o peso etc. Por exemplo: o que faz com que o corpo humano, dispondo apenas de meios finitos, possa realizar um número de ações quase infinito é a "sábia proporção de todos os membros, *tanto em si mesmo, como na relação de uns para com os outros*". [114] Ou seja: é,

---

[113] Comênio, 1966, p. 181.

[114] Ib., p. 182, grifos nossos. De mais a mais, Comênio nos oferece mesmo uma fartura de ilustrações para isso: o que, pois, faz com que o tempo transcorra ordenadamente ao longo dos séculos, anos, meses, dias, horas etc. não é senão a ordem imutável do firmamento; o que faz as abelhas e formigas executarem sempre os mesmos trabalhos exatos é a sua habilidade inata de observar a perfeita e imutável ordem de seus atos; o

necessariamente, em harmonia com todas as outras coisas que conservam a si mesmas que, então, cada coisa se conserva a si durante o tempo em que é conservada também a sua ordem, concerto esse que concorre para a manutenção da ordem comum a tudo o mais. Nesses termos, pode-se afirmar então que a ordem é a alma de cada uma das coisas posto que tal alma, necessariamente, opera em harmonia com a disposição geral de todas as coisas entre si, derivando-se disso ainda a ordem mesma da sociedade [115], a ordem do mundo e, por fim, a ordem do próprio universo.

Pois bem, a ordem é então a alma de todas as coisas porque tudo aquilo que é ordenado (no plano particular ou no geral) conserva seu estado e sua integridade durante todo o tempo em que se conserva a sua ordem (lembremos, a propósito disso, que a providência universal nada criou desprovido de fim, meio e tendência, de modo então que nada há que não esteja sujeito à ordem). E quando não se conserva a alma ou a ordem de dada criatura, ela então sofre e morre, isto é, "debilita-se, vacila, cambaleia e cai". Mas já no caso da criatura humana - ser esse que, obviamente, também foi infundido de um destino natural pela providência, além de meios e de tendências inatos - o chamado "erro público" (erro o qual, como afirma Comênio, foi "cometido por todo o gênero humano através dos primeiros pais" [116]) acabou por corromper sua ordem natural. E tal como ocorre a tudo aquilo que não conserva a sua ordem/alma, a criatura humana então se debilitou, vacilou, cambaleou e caiu (motivo pelo qual o "erro público" acabou recebendo – e com justiça segundo Comênio - o nome de "queda"). E em razão da "queda" do ser humano, em razão do pecado original, não é condizente então que se empregue o termo "natureza" para fazer referência ao estado do seres humanos tal como ele se consolidou após a referida queda, isto é, como um estado

---

governo da mente (do espírito) sobre o corpo instaura a ordem que faz com que os membros do corpo se deixem mover em todas as direções para realizar toda sorte de ações. E para além desses exemplos tirados da natureza, Comênio nos oferece, ademais, exemplos atinentes à arte: sem a ordem dos maquinismos e da perfeita reunião de substâncias ativas e passivas, um canhão se torna inútil; sem a ordem dos tipos móveis, do papel, do prelo etc. é impossível, na tipografia, multiplicar livros de forma rápida, elegante e perfeita; e no caso do relógio, se "qualquer peça se estilhaça [...], ainda que seja a rodinha mais pequena [...], imediatamente todo relógio para ou anda mal" (ib., p. 186). Eis, portanto, que no caso do relógio é a ordem de cada uma de suas partes, consoante ainda a disposição ordenada dessas partes entre si, que preserva então a sua ordem geral e o seu bom funcionamento.

[115] No caso da sociedade humana, é, pois, a ordem da lei (que assujeita ao poder moderador do Estado todos os súditos) que faz com que - mesmo sendo tantas as opiniões quantas são as cabeças - um povo inteiro siga a um só homem (rei ou imperador). É que tal como ocorre no caso dos elos de uma corrente, quando o primeiro destes se move, todos os outros então o seguem, assim como todos os demais param desde que o primeiro deles pare. No que toca ao poder moderador do Estado, alguns homens se encontram imediatamente sob a dependência deste, enquanto outros, por sua vez, dependem de cada um destes homens, e assim sucessivamente até que se chegue, tal como no caso dos elos da corrente, ao último elo da sociedade (COMÊNIO, 1966, p. 183).

[116] Ib., p. 101.

corrompido. A verdadeira natureza humana, para o autor, é somente aquela que um dia correspondeu à condição primitiva, integral e fundamental dos pais primeiros (a que corresponde, assim, à autêntica alma, à sua verdadeira ordem, e ainda ao *telos* de sua existência). De mais a mais, é em virtude, precisamente, da corrupção da natureza humana que o mal, agora, nos acomete de modo fácil e tenaz [117], razão pela qual "a diligência e a inocência das crianças nunca nos oferecem uma confiança segura" [118], posto que estas não são senão filhas adâmicas. Mas não fosse, entretanto, a referida queda do gênero humano, então até mesmo uma criança de apenas sete anos de idade, desde que arguida em consonância com a ordem imanente da razão, bem poderia responder espontaneamente a todas as questões uma vez postas pela filosofia, afirma-nos Comênio (o autor, por sinal, concorda explicitamente, nesse caso, com a opinião de Pitágoras acerca da condição infantil, isto é, acerca da capacidade de que disporia a criança caso não tivesse sido desviada da ordem intrínseca da razão [119]). No entanto, uma vez que todos nós nos encontramos agora distantes da luz natural com que nos criou Deus, então até os adultos e os professores - os quais deveriam socorrer as crianças e os jovens - acabam eles mesmos contribuindo para aumentar ainda mais o embaraço dos pequenos.

Mas ora, haveria, talvez, alguma sorte de remédio, de antídoto para esse mal que nos induziu a tamanha obscuridade e confusão? Ou, pelo contrário, estaríamos irremediavelmente condenados à privação de nossa mais autêntica ordem (ou alma natural) ao longo de nossa passagem pela terra – passagem a qual deveria servir-nos precisamente de escola para a vida eterna?

A resposta de Comênio para essa pergunta crucial já nos é conhecida: o remédio para o mal da condição humana corrompida pela queda reside, pois, em se tomar como guia o "princípio natural" (e reside em tomá-lo, é claro, não de qualquer forma, mas sim escrupulosamente, ordenadamente, isto é, metodicamente). É que uma vez que a nossa natureza (a nossa alma, a nossa ordem) arruinou-se com o pecado original, resta-nos olhar para "os lados" - já que não mais é possível lançar um olhar para "dentro" sem que topemos com nossas decaídas inclinações adâmicas - a fim de com isso contemplar e, em seguida, reduplicar em nível metodológico a forma como opera a própria natureza (o fluxo incessante da bondade de Deus). Agindo assim - ou seja, tomando por mestre a natureza e, logo, a magna providência - poderemos então remediar os males decorrentes da queda de nossa alma/ordem

[117] Comênio, 1966, p. 350.
[118] Ib. p. 461.
[119] Ib., p. 104.

(isto é, a corrupção da harmonia que foi preestabelecida por Deus entre os fins, meios e inclinações naturalmente humanos). Eis que a mais minuciosa imitação do *modus operandi* da natureza ou a reduplicação apriorística de suas leis é o que permitirá então estipular aquilo que Comênio chama de "método natural" [120]. E decorrerá, pois, de tal emprego do método natural pelos seres humanos a *certeza* então de tudo fazer progredir gradualmente (tal como o faz a própria natureza, ou tal como o fazem, é claro, os artesãos ao imitá-la, ao copiar-lhe o arquétipo). É que no estado de corrupção em que se encontram o mundo dos homens e a natureza humana, nós já nem sequer podemos progredir tal como supostamente deveríamos fazê-lo, isto é, de grau em grau [121], à exceção de quando utilizamos, segundo Comênio, um método tão natural quanto a lógica mesma com que se desenvolvem passo a passo - e sempre de modo devidamente estruturado - todas as coisas que se prezam naturais.

E o que significa, aos olhos do autor morávio, "progredir gradualmente"? Ora, trata-se de nunca passar às coisas que vem à frente sem que antes disso se tenham "consolidado com o necessário cuidado as coisas que estão primeiro". [122] Em outras palavras, progredir gradualmente é progredir com a ordem devida, isto é, com a ordem que é conveniente a cada coisa consoante a sua natureza e a sua disposição em vista de todas as demais. O progresso gradual implica, desse modo, a transformação de cada coisa sem que em tal transformação se perca de vista a harmonia da criatura em face de seu fim, de seus meios e de sua tendência, bem como a gradação implica ainda a transformação da disposição das coisas entre si sem que se perca de vista a harmonia geral de umas com as outras. Em suma, a gradação possibilita que haja mudança sem que se fira, por meio dela, o plano da ordem particular e da ordem universal. Trata-se, assim, de uma transformação ordenada, de uma transformação sujeita sempre à mais estrita observância da ordem natural. Nesse sentido, a gradação poderia ser concebida como o movimento devidamente disposto de uma máquina, máquina essa que, constituída de partes as quais se mantém escrupulosamente dentro de seus limites e que se dispõem entre si ordenadamente, conserva a sua alma não obstante seu movimento, sua transformação. A gradação diz respeito, em suma, à transformação conveniente das coisas, transformação que levaria ao caos caso não ocorresse em plena harmonia com natureza individual e o arranjo geral de tudo o que há. Desdobrando-se um pouco mais a analogia, poderíamos então dizer que a "ordem" está para a "máquina" assim como a "gradação" está

[120] Comênio, 1966, p. 235.
[121] Ib, p. 369.
[122] Ib., p. 327.

para a "transformação" que essa máquina - a qual é convenientemente ordenada nas partes e no todo - realiza. *A gradação é, pois, a ordem em transformação e sem desordem*.

Dito isso, podemos afirmar agora que progredirá com ordem tudo aquilo que, elevando-se a partir do nada, começa então a subir por degraus devidamente dispostos - ou seja, por degraus sólidos e seguros -, embora o fazendo de tal maneira que nessa ascensão nada ocorra de modo precipitado, ou seja, de forma tal que nunca sejam dados aí quaisquer saltos, uma vez que a natureza mesma nunca o faz [123], isto é, uma vez que a natureza nunca avança sem antes consolidar convenientemente os rudimentos ou mesmo sem que aquilo que se assenta sobre tais rudimentos deixe, por sua vez, de reforçar estes últimos. Vejamos um exemplo de desenvolvimento natural dado por Comênio:

> *A princípio*, com efeito, o homem nada é, como nada era *ab aeterno*. Começa [então] a desenvolver-se somente no útero materno, a partir de uma gota de sangue paterno. Que é, portanto, o homem no princípio? Matéria informe e bruta. A seguir assume os traços de um pequeno corpo, mas ainda sem sentidos e nem movimentos. Depois, começa a mover-se, e por força da natureza, vem à luz; e, pouco a pouco, começam a abrir-se os olhos, os ouvidos e os restantes sentidos. Após um certo lapso de tempo, revela-se o sentido interno, quando sente que vê, que ouve e que sente. Depois, notando as diferenças entre as coisas, manifesta-se o intelecto; finalmente, a vontade, aplicando-se a certos objetos e fugindo de outros, assume o papel de directora. [124]

Analogamente a isso, é de modo gradual que o ser humano migra do útero para a vida na terra, bem como, mais tarde, migra desta vida para a vida no céu (e de tal forma que há aí, portanto, graus de preparação para a eternidade, não sendo possível seguir adiante em tal jornada senão por meio desses de/graus que conduzem necessária e seguramente para o fim magno da criação). Da mesma forma, a aquisição do saber pelos seres humanos começa, segundo Comênio, a partir dos sentidos, migrando posteriormente tal saber – por meio da imaginação, isto é, a partir de imagens das coisas sensíveis - para a memória (que é o registro das coisas empíricas bem como a recombinação imaginária das mesmas); em seguida, o saber - por força da indução realizada a partir das coisas singulares - atinge a inteligência do conceito universal, culminando, na sequência disso, na emissão do juízo sobre as coisas estudadas, e as quais são compreendidas agora de modo devido (para Comênio, é pelo juízo que se atinge a certeza, ou seja, a verdadeira ciência das coisas).

---

[123] Comênio, 1966, p. 215.
[124] Ib., p. 84.

Em face, assim, do *modus operandi* que é próprio à constituição das coisas naturais - tal como vimos nos exemplos acima – pode-se então inferir que cada etapa de um processo deve ser realizada em seu momento preciso, uma vez que a natureza se abstém de toda a precipitação, esperando ela, desse modo, pelo momento favorável para a sua ação (as flores e as aves, por exemplo, nascem na primavera, e a natureza não se precipita, de forma alguma, em fazê-las nascer no outono, no inverno ou no verão). Em outros termos, a natureza segue sempre e necessariamente uma séria imutável de etapas [125], em virtude de não ser possível "andar para frente senão por graus; de outro modo, tudo será confuso, desarticulado e cheio de lacunas [...]". [126] Ou seja, o método natural deve, necessariamente, ser gradual, mas não deve ser "apenas gradual", senão que o método, sem se precipitar em saltos, deve avançar por uma série apriorística de graus e não por uma série qualquer. Ora, tal série gradativa, segundo o ponto de vista de Comênio, só poderia mesmo ser radicalmente imutável, dado que é a ordem particular das coisas que torna imutável a ordem do universo, e de modo então que a verdadeira lei da gradação também deve ser ela mesma imutável a fim de que a ordem se conserve mesmo em face de toda sorte de transformações (afinal, a natureza em si está em constante progresso, diz Comênio). Ademais, é somente por meio da gradação que se pode assegurar que à totalidade do universo jamais venha a faltar qualquer parte que seja (não obstante as referidas transformações que lhe sucedem). Isto é, uma vez que o todo não seria o todo se lhe faltasse qualquer uma de suas partes, a gradação é o que assegura que, mesmo em vista das transformações relativas às partes do todo, nada venha em absoluto a faltar ao todo em si.

* * *

Já no que diz respeito, mais especificamente, às consequências de tal concepção teórica para o campo da educação e do ensino, é graças à ordem e à gradação que qualquer aluno, em princípio, pode vir a ser conduzido, segundo Comênio, a qualquer altura do conhecimento, do saber [127] (enfatizemos aqui o "qualquer aluno", ou seja, destaquemos que, para Comênio, o método, em tese, enseja a todos e a qualquer um avançar pelos de/graus do saber, e o que concerne então ao contrafactual princípio da igualdade das inteligências referido mais atrás). E se o aluno não chega a ter êxito ao fazê-lo, isso não se deve, em

[125] Comênio, 1966, p. 222.
[126] Ib., p. 337.
[127] Ib., p. 170.

absoluto, a uma inteligência eventualmente obtusa de sua parte; antes, tal impossibilidade significa, ao menos aos olhos de Comênio, que "os degraus não estão bem dispostos e que são curtos, gastos e arruinados, ou seja, que o método é confuso". [128] Em outros termos, se um aluno não aprende, são as escolas, de acordo com o morávio, as responsáveis por isso, responsabilidade que se deve tanto pelo fato de não estarem elas abertas indistintamente a todos os alunos quanto por lançarem mão de métodos duros [129], de métodos obscuros e confusos (eis aqui, lado a lado, a temática da *universalidade* do método correlacionada uma vez mais à da *universalização* do ensino).

Comênio, na Didática, destacou que os métodos prevalentes em sua época representavam, ao menos segundo sua opinião, um verdadeiro enfado tanto para os mestres quanto também para os alunos, e que tais métodos eram os responsáveis pelo desgosto apresentado pelos aprendizes com respeito aos estudos. A bem da verdade, Comênio chegou a afirmar que tal enfado dos estudantes seria, sobretudo, culpa dos mestres [130], os quais, por inexperiência ou negligência (e "a raça mais numerosa" é a dos negligentes [131]), ensinavam sem método ou então por meio dos referidos métodos obscuros. É que aos olhos de Comênio, o professor, "antes de se pôr a instruir o aluno à força de regras, deve primeiro torná-lo ávido de cultura, mais ainda, apto para a cultura e, consequentemente, pronto a entregar-se a ela com entusiasmo". [132] E o autor afirmou ainda o seguinte a respeito desse ponto: "Se [o aluno] não aprende, de quem é a culpa senão do professor, que não sabe ou não se preocupa em tornar o aluno dócil?". [133] Ora, em face dessas citações, acreditamos que, uma vez mais, é importante não perder de vistas as antinomias comenianas. Ou seja, é importante esclarecer que Comênio não se apresentava como um adversário do "ensino" de regras aos alunos; ele, ao contrário, entendia que as regras (por exemplos, as regras de determinada arte) deviam ser ensinadas depois de os alunos exercitarem as práticas relativas ao campo a que as regras concernem, e isso porque, tal como orienta a natureza, deve-se sempre começar pelo que é mais fácil para somente depois chegar-se ao mais difícil ou complexo [134]; ou ainda, deve-se começar pela síntese e não pela análise [135]. E já quanto à "imagem do professor" tal como veiculada na citação de há pouco, é de se destacar o quanto tal "imagem" também é em geral

[128] Comênio, 1966, p. 170.
[129] Ib., p. 157.
[130] Ib., p. 173.
[131] Ib., p. 210.
[132] Ib., p. 173.
[133] Ib., p. 245.
[134] Ib., p. 239.
[135] Ib., p. 260.

antinômica na Didática, pois se a "raça" dos professores negligentes aparece como a mais numerosa (sem que se fale, é claro, na categoria dos inexperientes), por outro lado é preciso não esquecer que Comênio designa o professor como o "chefe supremo" da sala de aula. [136]

Aos olhos do autor morávio, o emprego pelos professores do método baseado *a priori* na natureza seria, a bem da verdade, muito mais fácil e rápido do que o emprego dos métodos "duros", "confusos" ou "obscuros", facilidade e rapidez que derivariam, sobretudo, do fato de que a conveniente consolidação dos fundamentos daquilo que se ensina aos alunos não implica, de forma alguma, tempo perdido. Ao contrário, a consolidação de fundamentos - consolidação que, obviamente, deve ocorrer antes de serem realizados quaisquer novos avanços na aquisição do conhecimento - implica na verdade economia de tempo, isto é, economia de trabalho e de fadiga posteriores. Em outras palavras, as lições devem ser ensinadas sucessivamente (segundo a gradação natural e *a priori*). Mas, por outro lado, durante um mesmo intervalo de tempo deve-se ensinar apenas e tão somente uma mesma coisa: "Insista-se sobre cada matéria, até que ela seja perfeitamente aprendida".[137] Comênio, por sinal, ilustra tal ideia da seguinte maneira: quem lê um livro não pode olhar para duas páginas ao mesmo tempo, ou não pode olhar para duas linhas simultaneamente; a bem da verdade, ao ler um livro não se pode sequer olhar para duas palavras ou para duas letras de uma só vez (é necessário ater-se, antes, à sucessão destas caso se queira ler convenientemente). Ou seja, a mente humana não é capaz de especular senão acerca de uma só coisa durante o mesmo intervalo de tempo, o que implica, por sua vez, que a "multidão de coisas" e a variedade só podem confundir o aluno e perturbá-lo. [138] E para que a confusão e a perturbação (típicas ainda, segundo o morávio, das escolas clássicas do XVII, que variavam suas lições a cada hora do dia) não acometam ao aluno, é preciso submeter o ensino à ordem (ensine-se uma coisa após a outra) e, sobretudo, submetê-lo à sucessão natural *a priori* (sucessão que impõe também, vale dizer, a consideração acerca das diferenças entre as coisas a fim de que "o conhecimento de todas as coisas seja distinto", isto é, a fim de que cada coisa seja conhecida também em sua particularidade [139]). Para Comênio, a ordem do ensino exige

[136] Comênio, 1966, p. 281.
[137] Ib., p. 316.
[138] Claro que graças à psicanálise podemos conceber, em função da divisão psíquica, que no aparelho psíquico duas distintas correntes de pensamento operem a um só tempo (não obstante o eu nada queira saber a respeito d'*isso*). E é precisamente a partir daí que passa a fazer sentido pensar na diferença entre transmissão (de saber inconsciente) e ensino (de conteúdos, de conhecimentos públicos). Sem dúvida que, no interior da instituição escolar, transmissão e ensino se pressupõem e se articulam mutuamente. Todavia, transmissão e ensino não são, em absoluto, redutíveis um ao outro. A transmissão opera - ou deixa de operar - no *avesso* do que se ensina (isto é, na *outra cena*). Retomaremos tal ponto no Capítulo 3.
[139] Ib., p. 317.

nada mais e nada menos do que a "habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exactidão, não será difícil ensinar tudo à juventude escolar, *por mais numerosa que ela seja* [...]" [140]. Eis aí, novamente, a preocupação de Comênio com o crescimento efetivo da extensão da escolaridade.

E a boa organização da escola dependerá, ainda, da conveniente repartição do trabalho e do repouso, da repartição dos estudos e das férias, motivo pelo qual todas as escolas públicas devem abrir-se e fechar-se uma única vez por ano (Comênio é, de fato, um dos precursores dessa ideia que hoje nos parece tão óbvia). E segundo ainda sugestão do autor, as escolas devem abrir-se e fechar-se especificamente no Outono, sendo que, uma vez abertas, devem então destinar duas horas para aulas durante o período da manhã e duas horas para a tarde, uma vez que reter os alunos por seis ou sete horas na escola seria uma "carnificina" (lembremos que Comênio pretende que o professor ensine menos, mas que o aluno aprenda mais). Além disso, a cada ano o programa de cada classe deve ser desenvolvido e todos os alunos devem, conjuntamente, ser promovidos para a uma classe superior, exceção feita aos débeis mentais (os quais nem por isso deverão ficar de fora da escola). [141] Evidentemente, é necessário que a totalidade dos estudos escolares seja dividida tendo-se em mente tais classes e distribuindo-se meticulosamente o tempo em cada uma delas, e isso de tal forma que a cada ano, mês, dia e hora corresponda uma tarefa especial. E se a cada hora o aluno "aprender um só teorema de qualquer ciência, ou uma regra de uma arte prática, ou uma história interessante [...], que tesoiro de instrução se conseguirá adquirir?!". [142]

De fato, para Comênio, o tesouro da instrução - ou seja, os estudos de uma vida inteira - deve se estruturar tal como uma enciclopédia pansófica, enciclopédia no interior da qual nada haja que não tenha brotado de uma raiz comum ou que não esteja assente em seu justo e devido lugar. [143] Ora, tal "enciclopédia", a nosso ver, mantém, em princípio, certo isomorfismo com a seguinte caracterização que nos dá Lacan acerca das "cosmovisões": "um universo discursivo que [supostamente] teria tido êxito ao constituir uma *ordem estabelecida* para que tudo fosse repartido em escaninhos, em setores que teriam de ser estudados

[140] Comênio, p. 186. Grifos nossos.
[141] Cf. Comênio, 1966, p. 462. Perceba-se, uma vez mais, que o "ensinar tudo a todos" comporta exceções, não sendo, de fato, "total". De certa forma, ele não deixa de operar como um ideal simbólico e, logo, como um ideal impossível, mais do que como um ideal imaginário que deveria ser cumprido sem quaisquer restos ou falhas.
[142] Ib., p. 202.
[143] Ib., p. 263.

separadamente”. [144] Para o psicanalista, é de fato equivocado supor que os estudos de uma vida inteira possam adquirir tal estrutura enciclopédica, assim como, por analogia a isso, é equivocado pensar que, ao longo da história do pensamento, as distintas epistemes tenham se engendrado progressivamente umas às outras. Muito pelo contrário, estas últimas não operam por meio de aquisições que se adicionam e se juntam a fim de constituírem um universo discursivo pleno e consumado. Para Lacan, é, antes, por meio de fissuras, é por meio de uma sucessão de tentativas e aberturas (sucessão essa que dá a ilusão, a cada vez, de que se poderia discorrer acerca de uma nova totalidade) que se erigem e se esboroam ao longo do tempo as epistemes. Pois bem, nesses mesmos termos, torna-se possível conceber o referido “tesouro da formação” - que se desdobra ao longo de toda uma vida de estudos - sem que seja preciso se ater à lógica de uma enciclopédia totalizante. É que também o corpo de conhecimentos adquiridos por alguém ao longo dos anos de formação se constitui por meio de fissuras muito mais do que por sucessivas adições e aquisições, sendo, ademais, em virtude precisamente de tais fissuras que somos então tomados, uma e outra vez, pelo impulso imaginário ou narcísico de colmatá-las, a fim de engendrarmos com isso “um todo a que não falte nenhuma das partes” (como diz Comênio), ou um todo portador de uma consistência indefectível, à prova de paradoxos, ou “à prova de sujeito”.

Aos olhos de Comênio, no entanto, para a que a formação efetivamente seja sólida não é admissível haver nela hiatos, lacunas ou fissuras. Ou seja, o ensino dos conhecimentos aos alunos deve ser universal, total e não fragmentário. [145] Entretanto, e tal como é praxe no pensamento do autor, há brechas também aí para certas antinomias. E nesse caso, talvez uma delas possa ser ilustrada por meio da ideia de que os seres humanos, no tocante ao conhecimento, sobem degraus cada vez mais altos sem nunca chegar ao último deles [146]: “[...] com efeito, nesta vida, nunca se consegue encontrar o fim último, *nem dos nossos desejos nem de nossas tentativas*”. [147] Ora, tal como se pode inferir daí, em função da radical incompletude do desejo, sempre falta ao “todo” do conhecimento humano alguma de suas partes. E o que talvez seja ainda mais relevante do que isso: de acordo com Comênio, todos os jovens devem, pois, ser enviados à escola precisamente porque é impossível que se saiba, de antemão, para qual finalidade os destinou a providência divina. [148] Eis que é, portanto, ao

[144] Lacan, 2006, p. 104, grifos nossos. Vale a pena fazer aqui, no entanto, uma ressalva, já que para Comênio todas as coisas que são conexas devem ser ensinadas e aprendidas em conexão umas com as outras.
[145] Comênio, 1966, p. 275.
[146] Ib., p. 84.
[147] Ib., p. 85, grifos nossos.
[148] Ib., p. 140.

passo em que há um radical *não-saber* – um saber que *falta* estruturalmente - sobre a destinação dos jovens que, então, torna-se imperioso ensinar de modo pansófico, isto é, ensinar "tudo" (a saber: os princípios, os fundamentos e as razões das coisas) a "todos" (à juventude cristã de todas as idades, de ambos os sexos e de todas as extrações sociais). Em suma: no miolo mesmo da cosmovisão educacional e enciclopédica de Comênio está instalada uma *falta*, um vazio, uma fissura, ou seja, uma ausência estrutural de saber, ausência essa que é decisiva com respeito à pretensão de se levar a cabo a democratização do ensino escolar. Voltaremos a isso.

A ordem, tal como concebida em Comênio, estende-se também às dimensões físicas da escola, e de modo que, segundo o "Galileu da educação", o edifício escolar deve necessariamente constituir-se como um prédio tão agradável externa e internamente a ponto de fazer com que as crianças acabem indo à escola como quem vai a uma "casa de espetáculo". No exterior do edifício deve haver um terreno destinado a passeios e jogos, e também um jardim com árvores para o recreio dos pequenos. Já o ordenamento interior deve ser promovido por meio da construção de um "edifício fechado, bem iluminado, limpo, todo ornado de pinturas, quer sejam retratos de homens ilustres, quer sejam cartas geográficas, ou recordações históricas, ou quaisquer baixos-relevos". [149] Em suma, é preciso que a ordem impere sobre todas as coisas - desde a meticulosa divisão do plano dos estudos até o edifício escolar propriamente dito - para que então se possa promover aquilo que o autor designa de "harmonização dos contrários", harmonização essa que, quanto ao exemplo acima referido, deve abarcar, por um lado, o polo da escola e, por outro lado, o polo da "casa de espetáculos".

Nesse sentido, talvez seja razoável asseverar que as antinomias comenianas são efeito, pois, do desígnio por parte do autor de "harmonizar polos contrários", harmonização nunca efetivamente consumada, e que faz com que seu pensamento suporte, fecunda e vivamente, certas antinomias, fazendo ademais com que tais polarizações sejam, de certa forma, dialetizadas no interior desse discurso. Por sinal, pode-se mesmo admitir que opera aí, em função de tal concepção de ordem e harmonia, uma espécie de "dialética" do sério e do

[149] Comênio, 1966, p. 234-35. Hilsdorf (2006) destaca que, para Comênio, a escola deve ser um local isolado e afastado da grande multidão. Narodowski (2001), por sua vez, enfatiza o teor de extraterritorialidade que Comênio imprimiu à escola. A nosso ver, tal extraterritorialidade da instituição escolar - sobretudo em face de sua laicização no final do século XVIII - acabaria sendo decisiva para que a escola permanecesse (até a segunda década do século XX, quando se iniciou a psicologização do discurso educacional e do dispositivo escolar) relativamente blindada de colonizações de ordem política, religiosa, cientificista e outras (cf. BATISTA, 2012). Ou seja, é de fato necessário que a escola não se confunda, por um lado, com o domínio privado do lar, ou tampouco que não se confunda com a polis, para que então se joguem as chances de que as crianças possam, por meio da formação, transitar de um polo ao outro.

jocoso. Tal antinomia se dá a ver em particular por meio da referência que faz o autor à seguinte frase de Martinho Lutero: "ocupar a juventude, nas escolas, com estudos sérios, mas de modo que deles tirem prazer não menor do que se passassem os dias inteiros a jogar pedrinhas". [150] Muito embora Comênio não abra mão, em absoluto, de uma formação sólida e séria para os alunos, o ensino das matérias deve ser entremeado por gracejos, diz nosso autor. Para ele, até mesmo o método natural deve ser adoçado por meio do uso de um "tom familiar e agradável" [151], ou de conversas e charadas, adivinhações e parábolas. [152] Isto é, a ordem em todas as coisas - ou segundo a nova expressão incorporada aqui: a harmonização dos contrários - permitiria, de acordo com o morávio, manter o perfeito equilíbrio entre as ações e as paixões das crianças na escola (perfeito equilíbrio o qual nunca é consumado, ao menos se pensarmos na longa lista de "antinomias" sustentadas pelo autor).

Comênio assevera então que é a ordem que promove o perfeito acordo das virtudes, acordo que implica que a própria virtude não deriva senão da supressão de toda deficiência e de todo excesso, ou seja, da referida harmonização dos opostos. Como já tivemos oportunidade de mencionar, a diversidade empírica das inteligências, por exemplo, resulta, segundo nosso autor, de um excedente ou de um déficit em torno da ordem ou harmonia intelectual admitida por ele como natural ao homem (lembremos o quanto a "queda", segundo o morávio, colaborou para a desarmonia da dita natureza humana, somando-se ainda à primeira o uso de métodos confusos pelas escolas e pelos professores no ensino das crianças e jovens). Nesses termos, a variação empírica das inteligências posteriormente à "queda" do ser humano decorreria, em última instância, da agilidade atinente aos "espíritos animais" no interior do cérebro, da mesma forma que a obtusidade mental decorreria da obscuridade destes últimos. Diante, pois, de tal desarmonia (déficit ou excesso), o remédio mais eficaz contra a mesma não resultaria, porém, da mera reunião dos contrários, mas, como foi mencionado, da harmonização ordenada destes, a qual visa suprimir virtuosamente deficiências e excessos. Eis, assim, que o emprego de um método natural e harmônico acicataria as inteligências lentas e moderaria as ágeis (estas últimas, tal como ocorre aos campos férteis, são sempre mais sujeitas à produção de espinhos, razão pela qual necessitam de moderação). E daí, portanto, que o referido método natural não seria apenas o mais

---

[150] Lutero apud Comênio, 1966, p. 299.
[151] Comênio, 1966, p. 236.
[152] Talvez aqui se apresente, em termos psicanalíticos, a possibilidade de que a ordem estrita do método - ou de suas regras apriorísticas - dê ensejo à *enunciação* daquele que "adoça" a inexorabilidade desse mesmo método. Por sinal, o docente deve adoçá-lo com conversas (ou pela "fala", em outros termos) e ainda com "dúvidas" ou "enigmas", mais do que com certezas didáticas.

ajustado às inteligências medianas (inteligências essas que apresentam a vantagem de ser as mais abundantes entre os homens). É que na medida em que o método natural é o método "médio" ou virtuoso, na medida em que é o que melhor se aproxima da natureza humana tal como esta foi harmonicamente engendrada por Deus, na medida em que se trata, afinal, do método que propicia da melhor forma possível a mediação entre os contrários a fim de harmonizá-los, ele é também o que melhor se destina, ao cabo de tudo, a toda e qualquer inteligência (lenta, média ou ágil).

Dessa forma, ao passo em que se aproxima (da melhor forma possível) do ideal natural e, logo, do ideal harmônico e virtuoso de inteligência, o método natural se apresenta, ao mesmo tempo, como o mais benéfico para todos os alunos, pouco importando a origem social, o gênero sexual, a agilidade ou a obtusidade mental etc. dos mesmos. Uma vez mais: a ordem em todas as coisas na escola é o garante, para Comênio, do perfeito acordo entre a *universalidade* do método e a *universalização* da escolaridade. E ademais, talvez seja mesmo por conta da convicção comeniana em torno da possibilidade de se levar a cabo o perfeito acordo entre a *universalidade* e *a universalização* que então o morávio não hesitou no tocante ao caráter público da educação, e no que diz respeito também ao ingresso de todos os alunos em um mesmíssimo tipo de instituição escolar.

Paradoxalmente quanto a isso, os Iluministas, um século mais tarde, hesitariam acerca da universalização da escolaridade, mesmo que o caráter público da educação tenha servido sempre como pano de fundo para suas reflexões sobre o tema. [153] Tal como ilustra Boto [154], o próprio D'Alembert, no verbete enciclopédico "Colégio", criticaria severamente o ensino religioso, acenando, entretanto, e de modo alternativo a este, com um modelo doméstico de ensino (modelo muito próximo ao do Renascimento), ao contrário de um modelo público. E o próprio Diderot afirmaria que as Luzes deveriam descer por degraus, de tal forma que o ensino variasse em função da origem social dos estudantes: afinal – pergunta-se Diderot -, quem se entregaria aos trabalhos braçais depois que todos os alunos fossem educados da mesma forma e no interior das mesmas escolas públicas? Todavia, apesar de tal hesitação concernente ao debate iluminista sobre a educação, Boto nos alerta ainda para o risco implicado no esfacelamento da sequência Luzes – Revolução. É que se houve Luzes sem Revolução, não teria havido, entretanto, Revolução Francesa sem as Luzes. E a Revolução

[153] Hilsdorf (2006, p. 176) destaca que, para grande parte dos iluministas, prevaleceu a ideia de uma educação sem instituições, ou seja, uma educação pública por meio da ampla circulação do conhecimento através de jornais, enciclopédias, museus, sociedades científicas etc., além da participação em festas cívicas e demais manifestações populares.
[154] Boto, 1996.

Francesa, por seu turno, tomou de chofre o problema educacional à luz da política e à luz da universalização da escolaridade, fato esse que, por assim se dizer, deu corpo ao sonho educacional e universalista de Comênio, muito embora o tenha feito a partir de um viés laico.

1.5 O método (in)falível

De acordo com o pai da pedagogia moderna, ao se pensar em termos de "método didático" pensa-se também, ao menos em um primeiro momento, numa "certeza infalível", ou seja, admite-se a obtenção necessária, através da aplicação escrupulosa do referido método, de um efeito educativo que é de antemão conhecido e aguardado pelo professor [155]. E o que conferiria a pretensa certeza prévia aos resultados derivados do emprego do método didático seria, evidentemente, a *ordem*. Por meio da ordem natural - que é o miolo mesmo da metodologia comeniana - se poderia então assegurar, por exemplo, que em um número prescrito de anos um aluno seria conduzido precisamente até tal ou qual ponto de sua formação. Ou seja, o método, ao menos em princípio, aparece na Didática como o fundamento sólido que conduz, "com certeza e sem erro, ao progresso intelectual" [156] de todo e qualquer aluno. Entretanto, da mesma forma que ao longo da Didática constata-se uma relativização do "ensinar a todos", também a "infalibilidade do método" (o "ensinar tudo") acaba sendo, em dada medida, matizada. Com respeito a isso, Comênio fornece-nos o exemplo da arte da jardinagem para esclarecer que se um jardineiro ignora o método para semear um jardim, então a maior parte das plantas semeadas morrerá, ou talvez, caso cheguem algumas delas a crescer, isso se dará por força do acaso mais do que por força da arte. Mas ao contrário disso, se o jardineiro age com prudência (se ele sabe, graças à arte, o que deve ser feito e também o que deve deixar de ser feito, e se sabe onde e como fazer etc.), então nesse caso se poderá, ao menos, ter a certeza de que ele nada fará inutilmente (lembremos de que o próprio Deus nada criou que fosse desprovido de utilidade). Contudo, se por meio da arte torna-se líquido e certo afirmar que o artesão nada fará de forma inútil, em contrapartida a isso

> O resultado [da semeadura] pode, porém, uma ou outra vez, ser nulo *mesmo para os peritos (porque é quase impossível ao homem fazer tudo com tanta*

[155] Comênio, 1966, p. 73-74.
[156] Ib., p. 206.

> *lucidez que não seja, por vezes, de uma maneira ou de outra, induzido a erro)*. Neste momento, todavia, não falamos nem da prudência nem do acaso, mas da arte de prevenir acasos com prudência. [157]

Isto é, mesmo o perito se encontra, de fato, sujeito a errar ou a ser induzido ao erro (o que quer dizer que nem mesmo a arte chega a garantir, ao menos na totalidade dos casos, os efeitos de antemão aguardados). O domínio da arte pelo jardineiro, nos termos apresentados, pode, segundo Comênio, *prevenir* os acasos com prudência (ou até mesmo corrigir o erro consumado), mas não pode, entretanto, suprimi-los com absoluta certeza ou antecipação total. Ora, em vista disso talvez já se torne mais compreensível o motivo pelo qual afirmamos que Comênio, no transcorrer da Didática, acabou relativizando também a "infalibilidade do método", relativização que o levou a asseverar que "se todas as regras forem observadas escrupulosamente, *será quase impossível que as escolas falhem na sua missão*". [158] A nosso ver, entre a alegada "infalibilidade" e a "quase impossibilidade de falhar" reside uma diferença importante, diferença essa que, provavelmente, merecerá receber ainda mais ênfase se levarmos em conta que, de acordo ainda com Comênio, muito embora a forma universal de ensinar os alunos deva estar necessariamente pautada pelo mais reto ordenamento ("Ó vós todos, deixai os caminhos tortuosos, e àvante para a meta" [159]), por outro lado a metodologia proposta pelo morávio não se arrogava ter alcançado, ao menos a seus olhos, tamanha magnificência e universalidade: "[...] efetivamente, não afirmamos que a nossa [metodologia] já seja assim: *apenas louvamos o método universal* [...]". [160] Em outras palavras, o próprio autor sustenta uma diferença efetiva entre, por um lado, o que ele nos apresenta como o ideal metodológico e, por outro lado, a metodologia de fato proposta. E por mais que todo ideal de universalidade metodológica em princípio opere sob o efeito uma de uma inflação imaginária (no caso de Comênio, o ganho simbólico encontra-se na universalização da escola), a diferença preservada pelo morávio entre o método ideal e o método de fato apresentado na Didática não deixa de dar testemunho, uma vez mais, da castração simbólica do autor, ou seja, do reconhecimento inconsciente acerca da irredutível diferença que medeia entre o real e o ideal (ou entre os ideais veiculados e aquele que os veicula). Em suma, o autor não se confunde com os ideais, mas tampouco deixa de veiculá-los em virtude da diferença estrutural e irrecuperável que habita entre uma e outra coisa.

---

[157] Comênio, 1966, 206. Grifos nossos.
[158] Ib., p. 226. Grifos nossos.
[159] Ib., p. 257.
[160] Ib., p. 457. Grifos nossos.

E, de fato, foi no âmbito específico das artes - mais do que, por exemplo, no das ciências, da moral ou das línguas - que a força do acaso e das circunstâncias particulares se impôs mais vivamente sobre Comênio e sobre seu método de ensino "certo, sólido, seguro e prazeroso". Para nosso autor, nesse domínio em particular "são vários, e até certo ponto infinitos, os modos das coisas, de tal maneira que *não é possível condensar todas as coisas em regras*, nem que estas estejam na cabeça de um só". [161] Eis que resta nesse campo, de um modo singular, algo de irredutível ao método e ao seu receituário. E de mais a mais, segundo Comênio, no interior desse mesmo domínio "os autores escondem com cuidado a arte de suas obras" (há aí, portanto, um "segredo" que resiste em princípio à sua dissolução pública). E em face desse cuidado dos artesãos, "os alunos, logo à primeira vista, dificilmente nelas [nas obras de arte] conseguem penetrar". [162] E para que enfim penetrem em tais segredos é preciso, pois, que exercitem primeiramente suas rudes invenções para somente mais tarde serem instruídos nas regras dessas artes (é preciso, segundo Comênio, iniciar pela síntese para, em seguida, partir para a análise). Ou seja, muito embora Comênio enfatize, de modo geral, que no ensino "nada do que foi planeado [planejado] seja abandonado" [163], ou então que o método natural é o mesmo sempre, ou que as qualidades gerais e comuns do método devem ser mantidas perfeitamente intactas, o autor, por outro lado, admite também que, *diante dos modos infinitamente particulares de ser das coisas*, é preciso que ocorram - a critério do professor e à medida que ele ensina a seus alunos [164] - ligeiras variações e diversificações metodológicas, as quais deverão se pautar pela "peculiar relação das línguas ou das artes entre si, e na capacidade e no progresso dos alunos". [165] Como já mencionamos, é fato que Comênio não vê nisso uma efetiva variação metodológica; ele não reconhece aí a constituição propriamente dita um novo método pelo professor. Contudo, segundo o morávio, tais diferenças particulares entre as coisas se farão notar com mais facilidade tanto quanto elas sejam vistas particularmente. Isto é, uma vez que nunca é possível condensar todas as coisas em um conjunto finito de regras é preciso admitir, em contrapartida a isso, a existência irredutível de diferenças particulares a serem sempre notadas. E essas diferenças é que, ao menos em dada medida, invocam algo do critério particular do professor, algo de sua singularidade, e de tal forma a já não concernirem, portanto, a um anônimo "aplicador" de

[161] Comênio, 1966, p. 329. Grifos nossos.
[162] Ib., p. 328.
[163] Ib., p. 405.
[164] O "critério do professor" parece uma vez mais suscitar que o mestre coloque aí algo de seu.
[165] ibidem.

regras metodológicas previamente estipuladas. Por certo, teremos de voltar mais à frente a esse ponto capital. [166]

Enfim, não obstante Comênio, a todo o momento, afirme com ênfase que o aprendizado deve se dar sem falhas ou lacunas, ou então que o método é o que dá a certeza de que o programa se *fixará com solidez e segurança* na mente dos alunos (certeza que acena, em princípio, com a idealização do par ensino e aprendizagem nos seguintes termos narcísicos: a -- a'), o autor, por outro lado, reitera também que é, afinal, *impossível* em seis anos esgotar o oceano [167] (tal afirmação, aliás, faz-nos pensar na frase do humanista Filipe Melanchton já citada aqui: "a educação perfeita da juventude é coisa um pouco mais difícil que a tomada de Tróia" [168]). Isto é, a certeza metodológica, ao longo da Didática, vê-se constrangida à convivência lado a lado com uma pretensão bem mais modesta por parte de Comênio: a de que os adolescentes se tornem, ao fim dos seis anos de estudos escolares, senão perfeitos, ao menos "possuidores de sólidos fundamentos, onde se poderá assentar uma cultura mais perfeita" [169], ou simplesmente onde se poderá assentar uma "cultura mais universal" [170]. E mais claramente: "Que os alunos recebam [ao longo do referido período de tempo] uma instrução polida e cheia de gravidade; que os alunos [nesse mesmo prazo] se tornem verdadeiramente instruídos". [171] Cremos que nisso se dá a ver uma importante deflação narcísica por parte do autor da Didática Magna, deflação que diz respeito a suas pretensões e prescrições metodologicamente "infalíveis", as quais implicariam um aprendizado sem falhas nem lacunas por parte dos alunos, e graças ao que o programa, por suposto, se fixaria *ipsis litteris* em suas cabeças.

Ora bem, uma vez abordada, até aqui, a dimensão sobretudo instrumental da ordem e do método comeniano, ou seja, a pretensão de "ensinar tudo" por meio da aplicação ordenada do método natural, será oportuno conferir mais ênfase agora à faceta "política" do autor, ou seja, à pretensão de "estender a todos", igualmente, a escolaridade.

---

[166] Uma variante significativa disso é o reconhecimento comeniano de que o método deve ser "adoçado" (Comênio, 1966, p. 236), tal como foi destacado mais acima.
[167] Ib., p. 439.
[168] Melanchton apud Comênio, ib., p. 47.
[169] Ib., p. 439.
[170] Ib., p. 470.
[171] Ib., p. 457.

Capítulo 2. Da *universalidade* do método de ensino à *universalização* da escolaridade.

"O espírito sopra onde quer"
Comênio

Tendo sido enfatizadas no capítulo anterior - sem se perderem de vista, é claro, as fecundas antinomias comenianas – algumas questões relativas sobretudo à universalidade do método (ao problema da ordem natural, da gradação, da infalibilidade etc.), procuraremos na sequência – e ainda sem desconsiderar a antinômica "harmonização dos contrários" proposta pelo morávio – enfatizar a faceta que é relativa à universalização da escolaridade. Com isso procuraremos destacar uma dimensão muito mais "política" do que "técnica" ou "instrumental" da Didática Magna, dimensão a qual talvez seja relativamente negligenciada quando se aborda a reflexão de Comênio. Parece-nos que se está sempre mais disposto a tratar da dimensão metodológica e instrumental do autor do que de seu espírito ardorosamente público (espírito que, tal como se verá ao final deste capítulo, o constrangeu a ter de equacionar o caráter universal do conhecimento e a singularidade de quem, na escola, ensina publicamente tais conhecimentos aos alunos).

2.1 O desejo (de saber) e os fins últimos da educação da juventude

Vimos que, para Comênio, o desejo de saber está naturalmente implantado no homem. [172] Ou seja, o homem nasce infundido da semente do conhecimento (assim como da semente da virtude e da piedade), uma vez que ele é a "imagem" que tem por "protótipo" o ser

[172] Como se sabe, para a psicanálise o desejo não é inato, mas, antes, é constituído. E sua constituição é tributária, inicialmente, da sujeição por parte de um "recém-chegado ao mundo" ao desejo inconsciente materno (posto que a mãe – ou a cuidadora - é a protagonista, mesmo sem nada saber disso, da "socialização" de seu filho). Isto é, o processo de subjetivação é isomórfico à alienação desse recém-chegado na posição idealizada de objeto do desejo de sua mãe. E será, pois, somente em um segundo momento lógico que a certeza dessa identificação por parte do pequeno (identificação que é condição para a referida subjetivação) poderá ser sacudida em face da interdição ao incesto sustentada simbolicamente por alguém que se apresente, na qualidade de um terceiro, diante dessa célula dual, a célula narcísica mãe-filho. Será, desse modo, em nome do pai (embora isso não necessariamente requeira a presença realista de um pai) e, portanto, será mediante o chamado "recalque originário" (relativo à representação, por parte da criança, enquanto objeto do desejo da mãe), que se poderá falar em termos de um assujeitamento ao desejo inconsciente. Em outras palavras: é a castração simbólica - incidente sobre a célula imaginária mãe-filho - que ordena e regula o desejo, sendo que este, tal como é pensando na psicanálise, é desejo de seguir desejando (e o que por sua vez evoca a falta estrutural e, logo, a lógica do não-todo).

onisciente. Contudo, quem nasce provido da semente do conhecimento não dispõe efetivamente deste último, razão pela qual o homem carece, de modo estrutural, da educação para chegar a humanizar-se. Ou em outros termos: de inato o ser humano possui somente, segundo Comênio, a aptidão de conhecer, já que o efetivo conhecimento das coisas advém apenas com a experiência. [173] Por outro lado, nosso autor também sustenta, e de forma antinômica, que não é necessário introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen. [174] Tal como já foi exposto acima, a antinomia "inatismo" e "empirismo" também tem lugar no pensamento de Comênio.

Mas muito embora o homem possa fazer valer amplamente sua capacidade cognitiva desde que venha a ser educado, nesta vida ele não consegue nunca encontrar o fim último do desejo de conhecer. Ou segundo a menção que o morávio faz a Salomão: "Os olhos não se saciam de ver e os ouvidos têm sempre desejo de escutar". [175] Isto é, com respeito ao conhecimento, pode-se dizer que a mente humana mostra-se dotada de uma capacidade que lhe é inesgotável, posto que ela se apresenta como um verdadeiro abismo. [176] Ao contrário, portanto, de uma tábua rasa em seu sentido mais literal, a mente não apresenta qualquer termo [177], sendo ela maior que o mundo. Ela é mesmo, segundo Comênio, sequiosa de coisas. [178] Em suma, o "continente" é, ao menos nesse caso, estruturalmente maior do que a soma de todos os seus "conteúdos". Por conta disso, no que concerne então ao ato de conhecer, nós "subimos sempre por degraus mais altos, mas nunca chegamos ao último" [179] (no limite, o conhecimento humano opera, sendo assim, sob um regime não-todo para Comênio). Ora, a vida de Alexandre Magno, por exemplo, permite-nos constatar com clareza que todo aquele que almeja a riqueza e o poder nunca saciará sua fome, ainda que possua o mundo todo para si. E por mais que alguém venha a ter uma vida tão longa quanto a de Nestor, sempre terá com que se entreter de modo útil, uma vez que "Se alguém aplica a mente ao estudo da sabedoria, nunca encontra fim, pois, quanto mais coisas uma pessoa sabe, tanto melhor compreende que lhe resta mais para saber". [180]

---

[173] Comênio, 1966, p. 121.
[174] Ib., p. 104.
[175] Salomão apud Comênio, 2006, p. 85.
[176] Ib., p. 103.
[177] Ib., p. 107.
[178] Ib., p. 109.
[179] Ib., p. 84.
[180] Ib., p. 85.

Já de um ponto de vista propriamente escolar, pode-se dizer que a incidência do desejo (de conhecer) implica, de acordo com Comênio, que o professor deve ensejar ao aluno que este se aperceba da própria ignorância em determinado assunto para que, assim, se lance à aquisição do conhecimento. [181] Em outras palavras, trata-se de - e tal como fazem a natureza e também os artesãos - preparar a matéria antes que se imprima nesta uma nova forma. Por exemplo, o músico afina com arte o instrumento musical antes de começar a tocá-lo. [182] Nesses mesmos termos, pode-se então apresentar o professor - tal como o fazem os homens inteligentes, segundo o famoso dito salomônico [183] - como aquele que *se faz desejar*. E o fazer-se desejar, por parte do professor, bem pode ser aproximado daquilo que, segundo Lajonquière [184], desponta como o ato de ocupar uma posição esfíngica em face dos alunos (mais do que ocupar uma posição edipiana). Isto é, é sobretudo a partir da posição de enigma a ser decifrado ou, simplesmente, a partir de um lugar da dúvida – no sentido da sustentação, por exemplo, da "douta ignorância" - que se lança então a sorte do professor vir a suscitar no aluno o desejo de conhecer. E ao contrário disso, é, pois, na medida em que os alunos, aos olhos do professor, aparecem sobretudo como enigmas a serem decifrados que, então, se reduplicam as vicissitudes inerentes à operação do desejo na *outra cena*, na cena inconsciente.

E tal como é notório, o "Édipo" contemporâneo muniu-se de certezas cientificistas a fim de decifrar a dita psicologia de seu alunado, de sua dita "clientela". E é em poder dessas certezas sobre o suposto nível psicológico-cognitivo-afetivo etc. dos alunos que tem se tornado então de muito difícil acontecimento a sustentação desiderativa da enigmática posição de "douto ignorante" por parte do professor em face dos aprendizes (eis que a douta ignorância, nesse caso, tende então a dar lugar à ignorância douta). Muito embora as certezas infalíveis de cunho cientificista não passem também de meras ilusões, elas, entretanto, conferem, segundo expressão de Comênio, a sensação de saciedade do desejo, motivo pelo qual é preciso, ainda segundo recomendação do morávio, em todos os casos parar antes de se atingir tal suposta saciedade (ou a completude gozosa, em termos psicanalíticos), e isso porque a saciedade conduz, invariavelmente, ao tédio. Retornando então ao ponto do qual partimos, é preciso, pois, que o professor se faça desejar, ou seja, que cavouque a dúvida do aluno a fim de atiçar-lhe o desejo de saber. De mais a mais, poderíamos ainda acrescentar

[181] Comênio, 1966, p. 283.
[182] Ib., p. 403.
[183] Ib., p. 282.
[184] Lajonquière, prefácio in Bacha, 2002.

acerca desse tema que o fazer-se desejar é função mesmo da representação inconsciente do professor quanto à castração simbólica e, logo, à falta estrutural em âmbito psíquico.

Mas se para Comênio nunca se consegue encontrar nesta vida o fim último do desejo, já na vida eterna, ao contrário, aguarda-nos a "plenitude perfeita de todas as coisas". [185] Isto é, se nesta vida não há paradeiro possível para o desejo, o céu é o limite, segundo o morávio. Ou nas palavras do autor: "Só se pode procurar a paz na alma de Deus". [186] Por sinal, é na esteira da mais clássica filosofia grega (ou seja, é por meio de referência explícita a Platão e Aristóteles) que Comênio dirá que Deus é desejado por todas as coisas [187], e também que o homem é conduzido para a fonte da qual proveio (o próprio Deus) por obra e graça do desejo (contanto que o homem conheça, é claro, com suficiente distinção tal fonte, conhecimento o qual deriva, sobretudo, da Revelação, e por conta do que a escola, por seu turno, não pode e não deve negligenciá-la a quem quer que seja. Tal como frisamos anteriormente, o conhecimento, para Comênio, é antes de tudo cumulativo ou enciclopédico, visando menos a baconiana manipulação da natureza do que a preparação para o retorno de Cristo previsto então para o ano de 1694).

Sem dúvida que, para o Bacon da pedagogia, o fim último do homem é a "beatitude eterna com Deus" [188], e desse modo, esta vida é uma preparação – e mais, é mesmo uma *escola* – para a vida eterna. A propósito, o Reitor Universal não criou o mundo senão para a educação de todo o gênero humano. [189] Nesses termos, o cidadão do mundo é, sobretudo, um aspirante a uma outra cidadania (já destacamos mais atrás a antinomia comeniana que medeia entre ambas as cidadanias, não obstante a cidadania eterna à qual se aspira seja, por óbvio, a razão de ser da cidadania mundana. Todavia, é imprescindível, segundo nosso autor, passar utilmente a vida presente a fim de nos prepararmos dignamente para a vida futura).

Mas posto que todos viemos ao mundo igualmente como humanos, ou dado que todos nascemos dotados de uma mesma natureza ordenada e harmônica (natureza que foi corrompida pela "queda", é claro), então todos nascemos também igualmente destinados ao mesmo fim, sendo ainda que foram providenciados aos homens os meios para atingir tal fim, fim esse que não poderia senão compor-se de: a) devir uma criatura racional (por meio conhecimento); b) tornar-se senhor de si e das outras criaturas (por meio da virtude); e c) ser a imagem de seu criador (por meio da piedade). Na esteira disso, as qualidades essenciais da

[185] Comênio, 1966, p. 87.
[186] Ib., p. 167.
[187] Ib., p. 115.
[188] Ib., p. 95.
[189] Ib., p. 90.

alma seriam respectivamente: a) a inteligência; b) a vontade; e c) a memória. E o *telos* natural e necessário do homem, segundo a mesma linha de raciocínio, seria: a) a sapiência; b) a honestidade; e c) a santidade. [190] Ou seja, tendo a mente sábia, o homem conhece então a realidade, penetrando-a com a inteligência; e sendo virtuoso nas ações, o homem voluntariamente escolhe a harmonia dos costumes honestos e amáveis; por fim, não se esquecendo de tudo referir a Deus, o homem se torna santo posto que piedoso de coração.

De mais a mais, é da educação que depende, de acordo com Comênio, a salvação de todo o gênero humano e, muito particularmente, a da juventude: "sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a recta educação da juventude". [191] Acerca disso, o morávio chegará mesmo a afirmar que o fundamento do Estado não é outro que a educação sensata e prudente de toda a juventude: [192]

> Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, *primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer*, a fim de que sejam verdadeiras oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. [193]

E dado que os humanos vêm ao mundo dotados de uma mente nua tal qual uma tábua rasa e, por essa razão, nada sabem, nada falam e nada entendem; ou dado que o saber dos homens, assim como o dos anjos, é apenas e tão-somente experimental [194] (posto que a certeza nos é conferida exclusivamente por meio da percepção sensível), é preciso então que o homem seja educado desde muito cedo e de tal modo que, por força dessa educação, não lhe ocorra o infortúnio de vir a deixar o mundo antes mesmo de ter aprendido o que se deve fazer nele: "ao jovem compete preparar-se", diz Comênio citando Sêneca, enquanto "ao velho realizar-se".[195]

E haja vista que as crianças - tal como foi abordado logo acima - dispõem inatamente de todas as faculdades mais simples, elas já se encontram aptas, segundo Comênio, a receber então os remédios que a misericórdia divina oferece para a cura da "queda" e, de modo especial, encontram-se elas aptas para receber o remédio constituído pelo método natural de ensino. No mais, as crianças contam ainda com o fato de não se encontrarem dominadas pelos

---

[190] Comênio, 1966, p. 116.
[191] Ib., p. 63.
[192] Ib., p. 74.
[193] Ib., p. 71. Grifos nossos.
[194] E isso não obstante os anjos tenham sido criados todos de uma vez enquanto os homens ficaram assujeitados à diferença das gerações.
[195] Sêneca apud Comênio, op. cit., p. 130.

maus hábitos (para Comênio, o hábito, tal como é clássico concebê-lo, constitui a segunda natureza do ser humano). Em outras palavras, há que se admitir que tudo aquilo que é novo e tenro é ainda educável, enquanto aquilo que é velho e duro já não o é. E, precisamente, é em face dessa singular e natural "plasticidade" do que é novo que, de acordo com o morávio, Deus retardou o crescimento do ser humano para, com isso, tornar mais longo o período de tempo a ser dedicado à formação e aos estudos. Ou seja, Comênio afirma textualmente que o desenvolvimento corporal do ser humano é singularmente lento e, especificamente em nosso caso, o crescimento em estatura ocorre até os vinte e cinco anos de idade aproximadamente, para que somente depois disso o corpo então se robusteça. Já no caso dos animais, diz o morávio, em apenas alguns meses, ou então em um ou no máximo dois anos, atinge-se o ápice do desenvolvimento corporal. Tal como já o propuséramos aqui, Comênio se refere, e de forma explícita, ao que hoje se nomeia como "prematuração específica" do ser humano, inacabamento real - em termos psicanalíticos - graças ao que se pode asseverar que o homem não nasce completamente humano, e razão pela qual a sorte de sua humanização se joga sempre em função daqueles que o acolhem no mundo em vista de uma chegada que é estruturalmente marcada pelo desamparo, pela fetalização, pela neotenia.

> Para que o homem pudesse formar-se "ad humanitatem", Deus concedeu-lhe os anos de juventude, durante os quais, sendo inábil para outras coisas, fosse apto apenas para sua formação. É certo, com efeito, que o cavalo, o boi, o elefante e todos os outros animais, de qualquer tamanho, em um ano ou dois anos, atingem uma estatura perfeita; o homem, porém, só o consegue em vinte ou trinta anos. [196]

Eis que aquilo que somente mais tarde nomear-se-ia de "inacabamento ontogenético do ser humano" já era, de certa forma, apresentado pelo morávio como fator responsável pela relevância *sui generis* da educação, bem como constituía ainda a razão esgrimida por nosso autor para que a transmissão da cultura não ocorresse apenas por meio da forma prevalente na Idade Média, forma essa que, tal como diz Nóvoa, caracterizava-se fundamentalmente pela "impregnação cultural". [197] É que a pedomorfose ou neotenia humana enseja, ademais, que

[196] Comênio, 1966, p. 130.

[197] Para Nóvoa (1991, p. 110), a Idade Média se esquecera da *Paideia* dos Antigos e, por óbvio, não conhecera ainda a escolarização universal dos Modernos. Mas não obstante isso, não é razoável, é claro, que se subestimem as inegáveis contribuições da Idade Média para a educação e a escolaridade, por mais que estas tenham operado sob o signo de uma verdade transcendente ou religiosa (cf. LEFORT, 1999). Porém, para Nóvoa, a educação das crianças na Idade Média se dava, de fato, por meio sobretudo da "impregnação cultural" derivada do convívio direto e precoce dos pequenos – tão logo saíam de seu núcleo familiar mais direto - com a "comunidade de pais" (eis que, no interior de tal comunidade, as crianças, por exemplo, vestiam

durante a infância e a juventude o homem venha a ser educado no interior de instituições voltadas específica e deliberadamente para sua educação, sendo que ao cabo dessa "quarentena" o ser humano, por princípio, seria admitido como um adulto em condições de integrar como tal a polis (ou como alguém que - em termos agora psicanalíticos - passou então a ocupar um lugar enunciativo de adulto, mesmo não sendo um adulto total mas, antes, um adulto não-todo [198]).

2.2 A sem precedente universalização do ensino escolar

Quando Gomes se refere a Comênio como o "mais ardente apóstolo da universalização do ensino" [199], ele talvez não exagere. De fato, é tocante a convicção do morávio no que toca à mais ampla extensão possível da escolaridade aos jovens de ambos os sexos e aos de todas as extrações sociais. Sem dúvida que - e tal como em certa medida também ocorreu à pretensão comeniana de "ensinar tudo" por meio do método natural ou *a priori* - a pretensão de "ensinar a todos" por meio de escolas universais acabaria por se deparar amiúde na Didática com a radical irredutibilidade – em termos psicanalíticos - do *real*, e de tal sorte que o ensino universal comeniano viria, ao menos em certa proporção, a também operar sob uma lógica não-toda. Entretanto, a *impossibilidade* de universalizar "sem restos" a escolaridade (impossibilidade que é isomórfica à impossibilidade da total dissolução pública dos "segredos" ao longo da formação de um aprendiz, ou ao longo da "iniciação" deste em determinada tradição) não despontou para nosso autor como uma razão para deixarem de ser estendidos, sempre um pouco mais além, os limites até então muito elitizados do aceso à educação escolar. Eis que, aos olhos do pai da pedagogia moderna, era inelutável que

---

o mesmo tipo de roupas dos adultos, usavam as mesmas palavras, comiam as mesmas comidas etc.). Nesses termos, os séculos XV e XVI assistiram a um revolucionário processo de arregimentação escolar, inicialmente nos países protestantes, e depois nos católicos. Ou seja, foi mesmo no seio do conflito entre Reforma e Contra-Reforma que a educação das crianças foi deslocada para o interior de instituições escolares, que passariam a formar estas últimas anteriormente ao seu efetivo ingresso - na condição de adultos – no mundo em comum (ou na condição não-toda de um adulto assujeitado ao inconsciente sexual e infantil, nos termos da psicanálise). Já do ponto de vista de Hilsdorf (2006), leituras tais como as de Nóvoa acerca do processo de escolarização moderna subestimariam a arregimentação escolar infantil ocorrida no Renascimento. É que muito embora no Renascimento a educação dos jovens fosse domiciliar ou se desse no interior de pensionatos, a educação das crianças já era, segundo a autora, propriamente escolarizada.

[198] Tal como dito na nota anterior, o inconsciente sexual e infantil coloca limites estruturais à posição discursiva de adulto (a qual, sendo assim, é não-toda adulta).

[199] Gomes in Comênio, 1966, p. 35.

passassem a frequentar as escolas públicas "*não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais* [fazendas] *isolados*". [200] Por sinal, segundo nosso autor, admitir no seio da cultura escolar apenas alguns poucos alunos em detrimento de "todos" acabaria por ofender aos próprios homens, os quais possuem, afirma o morávio, a mesmíssima natureza e, sendo assim, devem ser educados sob o mesmo método e sob o mesmo paradigma institucional. Mas ainda mais do que isso: o ensino destinado a uns poucos em detrimento de "todos" ofenderia, sobretudo, a Deus, já que este quer ser conhecido, amado e louvado por todos sem exceção.

E para que todos passassem a ser igualmente admitidos à moderna cultura escolar, Comênio exortou aos mandatários máximos dos Estados que a *escola materna* deveria existir em cada uma das casas; a *escola de língua vernácula* (língua materna) deveria estar presente em todas as comunas, vilas e aldeias; o *ginásio* (ou *escola de latim*) deveria estar presente em todas as cidades; e deveria existir uma *Academia* em todos os reinos e nas maiores províncias. [201] Enfim, devido ao fato das escolas serem compreendidas pelo morávio como instituições que "produzem, depuram e multiplicam a luz da sabedoria e a distribuem a todo o corpo da comunidade humana" [202], não poderia, portanto, restar sequer um só lugar desprovido da incidência cultural e formativa de tal instituição. E por conta disso, se as escolas que existiam à sua época não se encontravam, segundo afirma nosso autor, presentes por toda parte e, tampouco, indistintamente abertas a todos [203], as escolas reformadas deveriam, muito pelo contrário, abrir-se em todos os lugares e a todos os jovens, ou seja, deveriam abrir-se, até mesmo, às jovens de todas as idades, uma vez que também as mulheres são, tal como os homens mesmos, imagem de Deus [204] (e de sorte que também elas foram assim infundidas com as mesmas sementes do conhecimento, além das sementes da virtude e da piedade, é claro).

E as escolas de todas as partes e de todos os lugares deveriam, além do mais, abrir-se ainda aos "operários, aos agricultores e aos moços de frete", ou seja, a todos os pobres e desprivilegiados, e isso para que eles tivessem também a oportunidade de aprender para onde

[200] Comênio, 1966, p. 139. Grifos nossos.
[201] Ib., p. 410.
[202] Ib., p. 137.
[203] Ib., p. 157.
[204] Ib., p. 141.

devem "dirigir todos os hábitos e *desejos da vida*" [205], isto é, para que todos pudessem saber acerca dos *fins últimos* da existência humana (e assim pautarem sua vida secular).

As escolas reformadas deveriam, no mais, e ainda segundo Comênio, receber até mesmo os "imbecis e os estúpidos" [206], haja vista que, tal como afirma nosso autor, é impossível encontrar "um espírito tão infeliz" a quem a cultura não possa incitar alguma melhora. No caso destes últimos, insiste o morávio, eles se tornam "mais brandos nos costumes" [207] ao passo em que frequentam uma instituição escolar. [208] E se, por óbvio, há lugar nas escolas reformadas para os deficientes mentais, com mais razão ainda se poderá dizer que há lugar nela para aqueles possuidores de uma inteligência morosa. Por óbvio, Comênio exorta que "se admita à cultura escolar [...] até os de inteligência lenta". [209] A propósito, tais alunos de inteligência lenta ou morosa, conquanto frequentem a escola universal, podem até mesmo vir a ultrapassar os mais rápidos, pois o método permite aos primeiros seguir por uma linha reta e segura, e de maneira que, em função disso, acabem eles atingindo com mais certeza os resultados esperados, ao contrário do que ocorre, muitas vezes, com os que possuem uma inteligência rápida, ágil, e que, amiúde, acabam se perdendo pelo caminho (lembremos da metáfora de Comênio: as inteligências rápidas e os campos férteis são os que produzem mais espinhos [210]). Enfim, ninguém pode ser excluído dos estudos, exceção que se deve fazer tão-somente àqueles "a quem Deus negou a sensibilidade e a inteligência". [211] Ora, como pode se constatar textualmente, até mesmo para Comênio - que foi um dos mais ardentes apóstolos da universalização do ensino - resta alguma exceção com respeito à instrução de "todos" por igual na escola universal, sobretudo quando o impedimento para tanto se encontra, de saída, no embotamento mesmo dos sentidos, e por conta do que o embotamento da inteligência e da razão seria, segundo o morávio, uma consequência inelutável (dado que o conhecimento humano aparece para autor como

---

[205] Comênio, 1966, p. 143. Grifos nossos.
[206] Ib., p. 214.
[207] Ib., p. 141.
[208] É no mínimo significativo que Comênio reconheça, contudo, que a deficiência mental põe empecilhos para que a totalidade dos alunos seja promovida, ao final de cada ano letivo, para uma classe superior (ib., p. 462). Isto é, há exceções para a progressão conjunta de todos, concernindo ela sobretudo ao caso desses deficientes.
[209] Ib., p. 457.
[210] Tal como ocorre em um pomar, em que deve haver aquelas árvores que dão frutos rapidamente, e também aquelas outras que se demoram um pouco para tanto, além das demais que dão apenas frutos temporãos (e o que resulta, dessa maneira, na disponibilidade de frutos ao longo de todo o ano), a escola também deve abrigar toda sorte de inteligências, das mais lentas às mais rápidas, de modo assim a sempre haver frutos para se colher no tocante ao desempenho dos alunos.
[211] Ib., p. 141.

inexoravelmente experimental, ou seja, posto que a origem e a certeza do conhecimento repousam nos sentidos).

Pois bem, de acordo com o idealizador do primeiro tratado sistemático de pedagogia na modernidade, todos devem igualmente ir à escola, e, tal como já o manifestamos anteriormente, todos devem frequentá-la igualmente em função sobretudo do fato iniludível de que o ser humano nunca se encontra à altura de conhecer o desígnio da providência divina no que tange ao destino de cada um dos homens. Ou seja, nós não sabemos - e nos é *impossível* saber - para que fim específico o fluxo incessante da bondade de Deus inclinou e destinou cada recém-chegado ao mundo. E em virtude de sermos estruturalmente ignorantes no tocante a isso - ou, como assevera Comênio, porque somos *ministros* da natureza e não seus *senhores* [212] - devemos então enviar todos da mesma forma para a escola. A bem da verdade, Comênio não parece duvidar, em momento algum, de que é a natureza que destina, por exemplo, a flor dos homens para a Academia, ou seja, para os mais altos e engenhosos estudos; e, da mesma maneira, é a mesmíssima natureza (a providência divina, portanto) que destina não poucos de nós para a charrua (o arado), ou até mesmo para o comércio, ou ainda para as profissões manuais. [213] Nesses termos, haveria, aos olhos do pai da pedagogia moderna, uma incontornável prescrição divina com respeito à destinação de cada ser humano nesta vida. Entretanto, apesar desse determinismo de teor religioso, o fato mais decisivo aí, a nosso ver, é que para Comênio não é possível aos humanos, de forma alguma, conhecer *a priori* tal destinação. Talvez a relevância disso exija mesmo que sejamos mais enfáticos aqui: não há, em absoluto para o morávio, qualquer metodologia *a priori* que permita desvendar o destino de cada ser humano no mundo. E mais ainda: na medida em que não sabemos de antemão - e nunca o poderemos saber - quem nasceu para o quê, então tudo o que nos resta, em face dessa ignorância estrutural, é proporcionar a mesma educação para todos no interior fundamentalmente das mesmas instituições escolares. Em suma: "O espírito", afirma Comênio, "sopra onde quer". [214] E em razão de que sopra ele onde quer, e até mesmo quando bem o entende, então a nós nos compete "dar a todos aqueles que nasceram homens uma instrução geral capaz de educar todas as faculdades humanas". [215] Todos devem, portanto, formar-se em todas as virtudes no interior das escolas universais. [216] Em suma: é ao passo em

[212] Comênio, 1966, p. 242.
[213] Veja-se aí a ambivalência de Comênio no tocante à dignidade das profissões manuais, isto é, no tocante às artes mecânicas das quais ele tanto se serviu como paradigma na Didática para a instrução escolar.
[214] Ib., p. 473.
[215] Ib., p. 425.
[216] Ib., p. 426.

que Comênio não pretende submeter ao controle metodológico o "sopro do espírito" que, então, tudo o que nos resta é enviar para as mesmas escolas igualmente todas as crianças e jovens. Ou em termos psicanalíticos: é porque Comênio não se posiciona, nesse caso, como "mestre do discurso" que é imprescindível, a seus olhos, que o adulto "faça a sua parte", ou seja, que o adulto não negligencie o ensino aos mais novos; mas, por outro lado, é também pela mesmíssima razão que se torna indispensável aguardar, para só depois, os efeitos decorrentes da intervenção do "espírito" - ou seja, os efeitos que atinem ao campo da palavra e da linguagem sobre os alunos (em termos agora laicos e psicanalíticos). Como de praxe, há que se colocar para girar, diante dos aprendizes, o carrossel de significantes a fim que haja ensino; entretanto, é preciso não pretender controlar os efeitos da palavra sobre os alunos a fim de que não se redupliquem com isso – em termos novamente psicanalíticos - as vicissitudes inerentes à transmissão de saber não-sabido, transmissão essa que opera – ou que pode deixar de operar - no avesso do ensino de conhecimentos manifestos. [217]

A tão profundamente democrática concepção escolar de Comênio apresentou ainda outra consequência cheia de gravidade para o campo da educação. É que para o "Galileu da pedagogia",

> [...] toda a juventude deve ser confiada, primeiro, às escolas de língua nacional [de língua materna], embora alguns sejam de opinião contrária. Zepper, no livro I, cap. 7, da sua *Política eclesiástica* [218], e Alsted, no cap. 6 da sua *Escolástica* [219], aconselham "a mandar às escolas de língua nacional apenas as raparigas e os rapazes que virão a dedicar-se às artes mecânicas; mas aconselham a enviar, não à escola de língua nacional, mas diretamente à escola de latim, as crianças que, segundo a intenção de seus pais, aspiram a uma mais profunda cultura do espírito". Alsted acrescenta: "discorde quem quiser; eu proponho o caminho e o método que gostaria de ver seguido por aqueles que desejaria o mais bem instruído possível". *Ora, o método de nossa Didáctica obriga-nos a discordar*.
>
> 2. Discordamos porque: 1. queremos dar a todos aqueles que nasceram homens uma instrução geral capaz de educar todas as faculdades humanas. Importa, portanto, conduzi-los todos, em conjunto, até onde é possível conduzi-los todos em conjunto, a fim de que todos se animem, se encorajem e se estimulem mùtuamente [...] Não devem, portanto, separar-se tão cedo uns dos outros, nem deve oferecer-se a alguns ocasião de se julgarem mais que outros e de os desprezarem; 3. *querer determinar, à volta dos seis anos,*

[217] Voltaremos a esse tópico no próximo capítulo.

[218] Segundo Gomes, em suas notas de tradução à Didática: "Wilhelm Zepper, no cap. VI de *De politia ecclesiastica*, Herborn, 1607, recomenda que não se erijam escolas da língua materna, onde haja as de latim [...]" (Gomes, Notas do tradutor in Comênio, 1966, p. 435).

[219] Segundo Gomes, nas suas notas de tradução à Didática: "J. H. Alsted, *Encyclopaedia septem tomis distinticta*, Herborn, cap. VI, p. 1513. Só devem frequentar a escola de língua materna [...]" os meninos que virão a dedicar-se às artes mecânicas (Ibidem).

> *qual a vocação de cada um, se para os estudos ou para os trabalhos manuais, parece um verdadeiro acto de precipitação, pois, naquela idade, não se manifestam ainda bem nem as forças do engenho nem as inclinações da alma; umas e outras desenvolvem-se muito melhor depois; precisamente como se não pode ver quais as ervas que se devem arrancar e quais as que se devem conservar num jardim, enquanto são novinhas, mas pode-se ver quando já estão crescidas. E não se abra a escola de latim apenas aos filhos dos ricos, ou dos nobres, ou apenas daqueles que exercem as magistraturas, porque não são sòmente os filhos destes que nascem para subir aos altos graus das magistraturas, mas também os outros, que por isso, não devem ser postos de parte como gente sem esperança. O espírito sopra onde quer, e nem sempre começa a soprar em determinado tempo.* [220]

Pois bem, se não estivermos errados quanto a isso, os parágrafos acima devem provavelmente constituir alguns dentre os mais belos já redigidos com respeito ao tema da universalização do ensino. E o ardoroso apóstolo da democratização da escolaridade não poderia ter sido mais incisivo, por meio deles, ao destacar que a escola de língua nacional - de língua materna ou vernácula - não poderia ser destinada apenas aos alunos que se dedicariam às artes mecânicas (ou seja, aos que se dedicariam aos trabalhos manuais), enquanto a escola de latim ficaria reservada apenas àqueles alunos destinados a uma formação cultural profunda e ampla. É, precisamente, segundo Comênio, pelo fato de ser *impossível saber*, por volta dos seis anos de idade, qual será o destino, a inclinação ou a vocação de alguém, que se torna então imprudentemente precipitado definir nesse momento (ou seja, *a priori*) quem irá para qual ou tal escola [221], sendo ainda que tal seleção, por óbvio, acaba se consumando sempre em prol dos filhos dos ricos e dos poderosos, e em detrimento dos filhos dos pobres e dos desprivilegiados. Por sinal, para Comênio, todos devem sempre começar seus estudos em língua materna ou vernácula (na escola de língua nacional) e, mais tarde, devem, a partir de critérios seletivos não apriorísticos, ingressar então na escola de latim. Como vimos acima, para Zepper não seria sequer admissível que houvesse escolas de língua nacional lá onde houvesse uma escola de língua latina. Mas já para Comênio - tal como também foi destacado anteriormente - a escola de língua nacional (de língua vernácula) deveria estar presente em todas as comunas, vilas e aldeias, enquanto o ginásio (a escola de latim) deveria estar presente em todas as cidades.

Acerca da referida pretensão universalista de Comênio no tocante à escolarização inicial dos alunos em língua nacional, é praxe apresentar-se a seguinte contestação a ela: tal pretensão concerniria, sobretudo, aos interesses de ordem pragmatística, instrumental ou, mais

---

[220] Comênio, 1966, p. 425-6. Grifos nossos.

[221] A nosso ver, uma vez mais o autor dá aí testemunho da castração simbólica.

claramente, a postulados de ordem fabril ou comercial, na medida em que o domínio da língua nacional se prestaria aos anseios e aos negócios relativos ao universo burguês (muito mais do que seria o caso do domínio da língua latina, da língua grega, da língua hebraica etc.). Bem, mesmo que o utilitarismo e o franqueamento do mundo dos negócios não deixem de, em alguma medida, estar também em vista para Comênio [222], não se deve esquecer que o morávio, tanto quanto os reformadores ingleses que atuaram na Revolução Puritana (e os quais pleitearam o ensino de ciências *operativas* nas escolas reformadas), eram, antes de tudo, humanistas, e isso tanto "no sentido de que viam a experiência sensível implicando o domínio das palavras eruditas" [223] quanto no sentido também de que propunham que o estudo da língua materna fosse seguido do estudo de latim e de grego. [224] Ora, em face da referida manutenção do latim e do grego no currículo da escola reformada, torna-se, a nosso ver, improcedente a alegação de que a referida pretensão comeniana (de que a escolarização inicial dos alunos se desse em língua nacional) fosse redutível a um interesse utilitarista, pragmatístico. O voto comeniano no tocante a um ensino inicial em língua vernácula para todos os alunos das escolas públicas de seu tempo se relacionava, antes, com a universalização da formação escolar, posto que implicava que tanto os futuros artesãos quanto os futuros estudiosos ou eruditos tivessem podido usufruir, ao longo de sua vida escolar, de uma mesma formação básica. Afinal de contas, ainda que a vocação de cada aluno, aos olhos de Comênio, estivesse traçada naturalmente *a priori*, ela só se faria ver aos olhos dos homens *a posteriori*, e de modo a se justificar, assim, a existência de uma escola na qual o aprendizado fosse iniciado necessariamente em língua materna e seguido, após uma seleção que operasse de modo não apriorístico, do estudo do latim e do grego. E tanto é, de fato, um equívoco reduzir o "ensino de tudo a todos" a uma mera expressão dos interesses de ordem mercantil ou utilitária que, de acordo com o morávio, seria mister que fossem sempre ensinadas as mesmas coisas nas escolas a todos os alunos, e isso não obstante alguns desses ensinamentos viessem a ser mais úteis a uns do que a outros. [225] De fato, diríamos quanto a isso que é até mesmo impraticável saber de antemão, no que toca ao ensino, o que será ou não será útil a alguém em um suposto

---

[222] "Não se ensine senão aquilo que se apresenta como imediatamente útil" (COMÊNIO, 1966, p. 246-7). Ou: "Logo que uma coisa seja entendida, pense-se imediatamente na utilidade que pode vir a ter, para que nada se aprenda em vão" (ibidem).

[223] Hilsdorf, 2006, p. 128.

[224] Lembremos que o próprio Freud, no avançado do século XIX, estudaria numa escola pública - o *Gymnasiun* - e que, nela, ele estudaria grego por oito anos e latim por seis anos. E isso sem se falar na ênfase dada por essa escola aos estudos de História Antiga, de Literatura Greco-romana, e de Literatura Contemporânea (alemã, inglesa e francesa). Enfim, nem de longe se pode dizer que uma escola com tal feitio seria, sem mais, utilitarista.

[225] Comênio, op. cit., p. 152.

“amanhã”, sendo ainda que, por essa mesma razão, nada pode ser mais ilusório - e até mesmo mais danoso - com respeito à educação das crianças e dos jovens do que um ensino que tenha em vista uma pretensa “utilidade no futuro”, isto é, um “ensino para o futuro”. E para além disso, quanto ao voto comeniano de que tudo seja igualmente ensinado a todos não obstante algumas coisas venham a ser mais úteis a uns do que a outros, vale lembrar que, de acordo com o morávio, o ensinar tudo nem de longe implicaria que todos viessem a ter

> o conhecimento de todas as ciências e as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo). Com efeito, isso, nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, *é possível a qualquer dos homens* [...]. *Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam* [...]. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos. [226]

Bem, não será demais destacar aqui que, mais uma vez, se consumam então um ganho simbólico e, logo, um arrefecimento imaginário na Didática ao passo em que Comênio relativiza o ensinar “tudo” a “todos”. [227] E por mais que se possa afirmar – em função de tudo aquilo que ocorre de casual e de fortuito na vida humana – que ainda permanece bastante imodesta a pretensão comeniana de que, por meio da educação, “a ninguém surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida” e da qual não possa se “servir prudentemente para um determinado uso”, o fato é que, ao longo da Didática, Comênio acabou manifestando a esperança bem mais modesta de que a educação viesse apenas a ensejar aos alunos que eles nunca se deparassem na vida com algo de tão novo a ponto de que não tivessem haurido ao menos o seu gosto na escola. [228] É bem verdade que a presunção enciclopédica de Comênio implicava que a experiência com o novo fosse em princípio redutível “a uma mais rica dilucidação ou uma dedução mais particular de coisas já antes conhecidas”. [229] Entretanto, uma mais rica elucidação a partir de coisas de antemão conhecidas - muito mais do que uma mais particular dedução a partir dessas mesmas coisas - é o que costuma justamente produzir toda sorte de fissuras no interior das cosmovisões, fissuras a partir das quais opera a ilusão

---

[226] Comênio, 1966, p. 145-6. Grifos nossos.
[227] A título de mais um exemplo, para Comênio não é necessário que se compreenda *completamente* uma nova língua. Na verdade, seria até mesmo inútil fazê-lo (Ib., p. 332). Segundo já nosso ponto de vista seria, simplesmente, impraticável.
[228] Ib., p. 429.
[229] Ibidem.

estruturante de que é possível, uma e outra vez, discorrer acerca de uma nova totalidade epistêmica. Curiosamente, Comênio fez, a respeito ainda desse tema, mais outra menção a Sêneca, menção na qual afirmou que as obras das ciências, das artes e das línguas não são senão "'rudimentos, e não obras acabadas' [230]. Quais são então as obras acabadas?". [231] E o próprio Comênio respondeu: a moral e a piedade, tão-somente, o são. Ora, mas se as ciências, as artes e as línguas são apenas "rudimentos" (ou seja, se são obras estruturalmente inconclusas), os seus novos objetos de estudo se encontram, portanto, assujeitados singularmente à dilucidação e à dedução a partir das coisas já conhecidas (a partir das verdades enciclopédicas, em outras palavras). Sendo assim, o caráter inacabado e inacabável desses rudimentos talvez suscite de modo *sui generis* - no que atine à experiência com o novo - uma apreensão mais surpreendente e menos previsível das coisas particulares, o que dessa forma promove também, ao menos a nosso ver, a irrupção de fissuras e não apenas o ininterrupto avanço regular e progressivo de conhecimentos enciclopedicamente ordenados. Afinal, seria bastante razoável admitir, nesse contexto, que os "rudimentos" do conhecimento (ciência, artes e línguas) operam propriamente à meia-luz do desejo - mais do que o fazem as obras supostamente "acabadas" da moral e piedade -, uma vez que o desejo, segundo o próprio autor, nunca encontra qualquer termo neste mundo. Dessa forma, em função da visão religiosa de Comênio, a moral e a piedade se encontrariam, por suposto, relativamente "isentas" da incidência estruturalmente inacabável do desejo, razão pela qual a experiência com o novo suscitado por elas seria também muito mais fechada e muito mais previsível do que nas ciências, nas artes e nas línguas.

2.3 O espírito público na instrução simultânea e a singularidade do professor

O vigoroso espírito público do nosso autor também fez dele o mais ardente apóstolo da instrução simultânea [232]. Tal como já o afirmamos, a instrução simultânea é comparada por

[230] Sêneca apud Comênio, 1966, p. 343.
[231] Ibidem.
[232] A instrução simultânea é, de certa forma, a matriz da "aula expositiva" (já que nesta um professor endereça sua palavra a uma coletividade de alunos). Não é para menos, a propósito, que quando no início do século XX entrou em declínio no discurso escolar a *formação cultural* (formação que exigia o pensamento abstrato, a reflexão teórica, a dilucidação formal etc.), a instrução simultânea acabou perdendo espaço em face da instrução monitorial dos alunos e suas variantes (vale frisar aqui que a instrução monitorial remonta ao século XIX). Isto é, quando o ensino meramente pragmático se sobrepôs nas primeiras décadas do XX à formação em

pelo autor morávio ao método tipográfico, ao passo que o ensino individual (ou o ensino voltado para grupos de alunos no interior de uma mesma sala de aula tal como era típico na Idade Média) é comparado à "antiga" arte dos copistas. Na esteira de tal analogia, pode-se afirmar que, ao menos para Comênio, é graças à suposta *universalidade* do método, e é graças também à *universalização* sem precedentes da escola, que a um único professor se torna então possível "instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, e com um esforço dez vezes menor que aquele que actualmente costuma despender-se para ensinar cada um dos alunos". [233] Eis, então, que o mestre, conquanto esteja pautado pelo paradigma da simultaneidade, não deve sob nenhuma hipótese, segundo Comênio, "instruir um aluno sozinho, nem privadamente fora da escola, nem publicamente na escola, mas [deverá instruir] todos ao mesmo tempo e de uma só vez". [234] O morávio, em coerência com isso, exorta o professor então a que, por exemplo, nunca dê explicações particulares a seus discípulos durante a aula. E quando algum aluno, por seu turno, desejar fazer perguntas ao professor, será preciso, pois, que aquele consulte este em público [235], assim como é indispensável que tudo aquilo que o professor diga a determinado aluno na sala de aula venha a servir também para todos os demais. [236] Em outras palavras, a instrução simultânea, segundo o morávio, há de sempre estar imantada por um caráter eminentemente público (enquanto já a lição de casa, segundo Comênio, apresenta um teor propriamente privado, particular).

E por conta, precisamente, de tal ascendência e prioridade do público sobre o privado, na instrução simultânea deve haver então um único professor a ensinar publicamente uma mesma matéria aos mesmos alunos, além de que se deve empregar aí o mesmo método de ensino e devem ser utilizados também os mesmos livros didáticos em todas as escolas, sendo ainda que todos os alunos haverão de realizar os mesmos exercícios a partir dos referidos materiais didáticos comuns a todos eles. Ora, à luz então desse espírito ardorosamente público, se torna indispensável ministrar igualmente nas escolas, a todos os alunos, e pelos

---

amplo sentido, a instrução por meio de monitores se tornou a alternativa prevalente, ou, por outro lado, os alunos foram, no mais das vezes, abandonados do ponto de vista educacional aos seus próprios meios e recursos (fato esse que não deixa de se relacionar com o espírito geral do método monitorial, uma vez que o referido abandono simbólico se dá sob o pretexto de que o professor, por suposto, estaria com isso preservando a dita autonomia e a pretensa liberdade dos alunos, ou sob o pretexto também de que estaria dessa forma poupando de uma suposta interferência autoritária a chamada "espontaneidade natural" de aprendizado por parte do aluno). Acerca desse tema cf. Batista, 2012.

[233] Comênio, 1966, p. 164-165.

[234] Ib., p. 281.

[235] Ib., p. 284.

[236] Ib., p. 287.

mesmos professores, bem como sob os mesmos meios, o ensino das ciências, das artes e das línguas, além do da moral e, por fim, da piedade.

E que seja muito mais vantajoso educar a juventude conjuntamente e não individualmente é algo que, para o morávio, se pode constatar a partir da observação da natureza, uma vez que esta, por exemplo, faz com que sejam geradas em um mesmo lugar todas aquelas coisas que devem crescer de forma abundante. Assim acontece, por exemplo, com os metais no seio da terra; com as árvores nas florestas; e com os peixes na água. [237] E, por certo, não é algo destoante disso o que se passa, também, no âmbito mesmo das artes, ou seja, no âmbito dos artifícios humanos, uma vez que, por exemplo, sempre são abundantes as plantas numa plantação, os peixes num viveiro e a própria juventude no interior de uma escola. [238] A título ainda de ilustração para tanto, Comênio alega que, no exército, quando o que se tem por meta é a preparação dos recrutas para a batalha, todos são instruídos igualmente por um único oficial; e de mais a mais, misturam-se ainda os novatos com os veteranos, os débeis com os robustos, os indolentes com os aguerridos, e todos eles, em conjunto, são levados a combater sob uma mesma bandeira. [239] Comênio acrescenta ainda a esses argumentos que, quando os alunos são numerosos e quando eles aprendem em conjunto numa mesma escola, ocorrem no interior de cada sala de aula, por um lado, ajudas mútuas entre os aprendizes e, por outro, dá-se entre eles também a emulação. Ou seja, quando a juventude aprende em conjunto no interior da instituição escolar, um aluno tanto corrige o outro como acaba também aguçando o engenho do outro ("a inteligência de um aluno afia a do outro" [240]). Além disso, quando os alunos aprendem coletivamente, "o desejo de elogio e o medo e o vitupério da humilhação estimulam a aplicação" [241] daqueles que se encontram às voltas com as mesmas lições e que sobre elas se debruçam. Pois bem, mas como é, afinal, que Comênio então esboça a "imagem" do professor que ministra a referida instrução simultânea ou áulica para essa coletividade de alunos?

Bem, tal imagem não poderia estar mais marcada pelas típicas antinomias do morávio. Para nosso autor, o professor deve, por exemplo, permanecer sempre em sua cátedra, a partir "de onde pode ser visto e ouvido por todos [os alunos]". [242] Isto é, o professor há de ter os alunos bem diante de si a fim de que os veja o tempo todo, mas, por outro lado, o

[237] Comênio, 1966, p. 137.
[238] Ib., p. 138.
[239] Ib., p. 177-78.
[240] Ib., p. 280.
[241] Ib., p. 292.
[242] Ib., p. 281.

professor deve permanecer em sua cátedra para ele próprio também se manter sempre visível para todos os alunos. [243] O morávio chega mesmo a exortar que o mestre, ocupando seu lugar na classe, sequer deve se aproximar de aluno algum ao longo da aula, assim como não deve permitir que nenhum aluno se aproxime dele. Entretanto, esse mesmo "inspetor supremo" [244] - cuja boca seria, segundo Comênio, o "arroio do saber" [245] - haverá ainda de distribuir, entre as crianças, "peras, maçãs, nozes, doces, etc.". [246] Isto é, o "chefe supremo" da sala de aula há de, ao mesmo tempo, ser afável e carinhoso com os discípulos, há de adotar palavras parentais com eles, há de exaltar os mais destacados alunos "chamando-os para junto de si, mesmo em público [...]". [247] Para o morávio, é, pois, à luz dessas antinomias que então os aprendizes, por suposto, poderão encontrar mais prazer em estar na escola do que em estar até mesmo em suas casas (lembremos que Comênio pretendia - por meio da "ordem natural" que suprime déficits e excessos - que a escola se harmonizasse com a casa de espetáculos, tal como já o destacamos mais acima).

Ora, a nosso ver, tais antinomias a respeito da "imagem" do professor, ao contrário do que talvez possa parecer em princípio, não chegam a autorizar a conclusão de que o morávio teria aberto mão, em seu discurso educacional, de sustentar algo da ordem irredutível que é própria à diferença entre as gerações e, logo, que é própria também à diferença de posição discursiva entre professor e aluno. E tanto é assim que o Bacon da educação, por exemplo, afirma que as crianças são inábeis para os negócios e para a política. Mas por outro lado, diz ele, as crianças dispõem de tempo livre, além de disporem também da típica "plasticidade" própria a tudo que é novo (e a qual, no caso do ser humano, teria sido distendida por Deus a fim de tornar mais extenso o período propício à formação dos jovens, como vimos anteriormente). Dessa forma, para Comênio as crianças devem se preparar na escola ("scholé") para os negócios e a política (eis aqui, diga-se de passagem, o interesse "mercadológico" convivendo lado a lado com a formação em nome da polis [248]). E no mais,

---

[243] O ver e o ser visto publicamente acabam por subverter, segundo nossa leitura, a unilateralidade típica do panóptico.
[244] Comênio, 1966, p. 285.
[245] Ib. p. 282.
[246] Ib., p. 234.
[247] Ibidem.
[248] Ib., p. 131. Acrescente-se que, para Comênio, também os "Adolescentes não são ainda os homens de juízo maduro e que já se movem no palco ou no foro" (ib., p. 396). Isto é, tal como assevera Narodowski (2001), a escola, em Comênio, aparece como um espaço marcado pela extraterritorialidade. Ou em outros termos, a escola, tal como diz Arendt (2000), não deve se confundir com o domínio privado do lar e tampouco com o mundo público (ou com o mercado, como é mister frisar hoje em dia). Ao contrário, a escola deve, antes, ensejar ao aluno a transição do privado ao público. Em particular, quando a escola se confunde com a polis, os alunos acabam sendo tratados como se de fato já fossem adultos, sendo ainda que os professores, por sua vez,

em função também do uso débil da razão pelas crianças, estas devem atender aos superiores com a máxima prontidão [249] (não esqueçamos que o professor, segundo o morávio, é como a luz, enquanto o aluno "está circundado pelas trevas da ignorância" [250]).

Mas apesar de o professor, para Comênio, ser a luz; e não obstante a boca do professor seja, por suposto, o arroio do saber; e apesar, por fim, dos pais serem considerados pelo Galileu da educação os autores da vida de seus filhos e ainda os autores da vida racional, honesta e santa dos mesmos [251], nunca se encontrará, contudo, nas mãos dos pais ou tampouco nas mãos dos professores - afirma com ênfase Comênio - *o poder de dotar a inteligência de um filho ou a de um aluno com tais ou quais qualidades*. A exemplo do que já propusemos anteriormente, para Comênio o espírito sopra onde quer, ou seja, é somente a Deus que compete distribuir as inteligências (ou, tal como o morávio as nomeia a partir da influência rosa-cruzista sobre ele, os "espelhos da mente", os "olhos interiores"). No caso dos humanos, está em nosso poder apenas e tão-somente impedir que tais "espelhos da mente" ou "olhos interiores" (a inteligência) fiquem embaciados. [252] Eis, assim, que Comênio, uma vez mais, acaba dando aí outro testemunho da castração simbólica ao acenar com a impossibilidade, no campo educacional, de se moldar a bel prazer a inteligência de um filho ou a de um aluno. Ademais, tal impossibilidade, ao contrário de aparecer como um empecilho técnico para a educação, desponta para Comênio como a razão de ser da ética educacional. E ao passo em que nosso autor dá mostras então de estar inconscientemente referido à castração simbólica, de estar referido ao desejo inconsciente (desejo que - em termos psicanalíticos - não é ordenado senão pela referida castração simbólica), o professor, por seu turno, bem pode aparecer, aos olhos do morávio, sob a metáfora do "sol", do "astro rei", mas sem que com isso ocorra necessariamente um inflacionamento narcísico do "mestre". [253] É que tal como foi colocado acima, o professor figura, para o morávio, como a luz, enquanto o aluno, por sua vez, encontra-se "circundado pelas trevas da ignorância". Em vista disso, resta, pois, ao professor que, tal como o sol, espalhe sobre todas as coisas a luz, o calor e a vida (lembremos, entretanto, que o professor aparece, de certa forma, "barrado" aí, pois é tão somente o espírito

---

delegam então para os referidos alunos as responsabilidades educacionais que concernem àqueles que já são adultos, ou antes, àqueles que ocupam – ou que deveriam ocupar - uma posição discursiva adulta (cf. BATISTA 2012).

[249] Comênio, 1966, p. 347.

[250] Ib.. 311.

[251] Ib., p. 133.

[252] Ib., p. 306.

[253] Ou seja, o narcisismo do mestre é, no mais das vezes, arrefecido por um ganho simbólico no interior do pensamento de Comênio, ganho que decorre, a nosso ver, das férteis antinomias do autor.

que sopra onde e quando quer, sendo o professor seu ministro). Ora, Comênio enfatizará, a partir disso, que a missão do sol não é apenas uma missão difícil, senão que ela é quase infinita. [254] E em face de tal dificuldade e, sobretudo, em face de tal infinitude, é mister então que o sol, todos os anos, realize "com exatidão o giro que tem por realizar" [255], giro sem o qual o astro rei não bastará para todos, isto é, giro sem o que a luz não chegará a todas as coisas que dela necessitam na terra. Em outros termos, o sol, que é finito, e que, tal como ocorre ao professor na instrução simultânea, é apenas e tão-somente *um*, realiza sua infinita missão precisamente pelo fato de que mantém intocada a mesmíssima ordem de sempre em seu curso em torno da terra. [256] Ou seja, para Comênio o professor deve, a cada ano, preservar precisamente a mesma ordem e o mesmo curso a fim de que a luz possa incidir seguramente sobre todos os alunos sem exceção, e isso não obstante o fato de cada aluno, tal como ocorre aos frutos expostos à luz solar, florescer apenas a seu tempo e de acordo com a sua dita natureza. [257]

Em face de tal metáfora, talvez não seja de causar surpresa que eventualmente alguns comentadores de Comênio concluam - e queremos desde já manifestar nossa discordância em relação a essa conclusão - que o método de Comênio e o seu enciclopedismo só poderiam mesmo conduzir para uma concepção tipicamente pedagógica e em função da qual se procuraria preservar, ano após ano, a manutenção estrita de uma mesma ordem curricular, preservação em função do que restaria ao professor realizar sempre o mesmo e exato "curso" em torno da multidão de alunos. Tal como em uma enciclopédia (ou em uma cosmovisão), cujos conhecimentos estabelecidos cresceriam gradativamente ao passo em que são feitas novas descobertas (mas cuja ordem intrínseca nunca seria tomada como sujeita à revisão ou como sujeita a ser até mesmo subvertida a partir da irrupção de fissuras), o programa educacional e o currículo escolar deveriam então ser preservados a todo custo em seu ordenamento e gradação gerais. Ou ainda: a cada ano seria o caso de se realizar, com precisão de compasso, o giro pedagógico tomado como necessário para alcançar os resultados educacionais pretensamente esperados e previstos. Em suma: para o morávio seria o caso, segundo tal ponto de vista, de se implantar um tão absoluto controle sobre a escola, sobre os conteúdos, sobre o método, os programas, o currículo, os professores, os livros, os alunos etc.

---

[254] Comênio, 1966, p. 277.
[255] Ibidem.
[256] "Na escola [segundo Comênio] tudo deve ser regulado da mesma forma pela exata repartição do tempo em meses, dias, horas, destinados ao ensino; por uma habilidosa divisão do conteúdo a ser ensinado, e por um método que atenda às necessidades do conteúdo e dos alunos" (GASPARIN, 1994, p. 82).
[257] Comênio, op. cit., p. 277.

que, por consequência, o professor já não poderia aparecer aí senão como o executor de um plano prévia e absolutamente resolvido. Ou seja, o professor seria o mero replicador de conhecimentos enciclopédicos engendrados e autorizados pelos acadêmicos de plantão, pela "sociedade de homens doutos, hábeis, ardorosos" [258], isto é, pelos dignos condutores dos outros - condutores esses que trabalhariam, dessa forma, em nome da descoberta dos fundamentos da ciência, e em nome também da difusão da sabedoria enciclopédica para todo o gênero humano por meio das escolas universais. [259] Ao professor, sob tal visada - da qual discordamos no essencial a ela - restaria, supostamente, apenas a missão de proceder, em face da instrução simultânea proposta pelo Bacon da educação, tal como um "tipógrafo escolar". Ou seja, assim como é graças à tipografia que até "mesmo aqueles que não sabem escrever elegantemente" [260] podem vir a imprimir livros com elegância, seria também, graças ao método de ensino, que qualquer pessoa poderia agora dar aulas e se tornar professor (e isso independentemente de seus traços singulares ou subjetivos, ou de sua implicação com o ensino e a educação [261]). Em uma palavra: ainda que o professor seja comparado pelo morávio ao astro rei, o mestre não passaria aí de uma espécie de "executor" de um trabalho pré-decidido pelas inteligências mais engenhosas (Academia), uma vez que o professor já não teria agora de "escrever" com as próprias mãos, "mas por meio de caracteres propositadamente preparados para isso". [262] Sendo assim, entre o professor e o tipógrafo já não restaria, ao menos pretensamente, qualquer diferença, aos olhos de Comênio.

Ora, a nosso ver, talvez nem tudo seja assim tão categórico, ao menos em se tratando do autor em tela. Como de praxe, não se pode esquecer que, no caso do morávio, é preciso, sempre, levar em conta certas antinomias, inclusive no que toca à imagem do "professor-tipógrafo" (no sentido do mero replicador de conhecimentos enciclopédicos ou de conhecimento universais).

---

[258] Comênio, 1966, p. 471.

[259] Segundo tal prisma, o professor seria apenas um replicador de "enunciados de saber" preparados pela sociedade dos homens doutos. Ou seja, a enunciação do professor não faria aí qualquer diferença.

[260] Ib., p. 456.

[261] Eis que a contrafactual "igualdade das inteligências" implicaria, por suposto, que qualquer um poderia ser professor independentemente do que "colocasse de si" em seu ensino, ou que qualquer um poderia ser professor desde que seguisse certo método para ensinar enunciados de saber (pouco importando suas representações inconscientes e seu discurso acerca da docência, a diferença entre as gerações, a castração etc.).

[262] Ibidem.

Evidentemente, também a nós nos parece que, em face da especialização ou da divisão do trabalho (a qual Comênio testemunhou vivamente já no século XVII [263]), nosso autor se deu conta de que "as máquinas, cada vez mais" estavam "dispensando as características individuais" [264] dos trabalhadores (assim como, analogamente, os enunciados de saber quase pareciam dispensar na escola a singular enunciação dos professores). Isto é, em razão de estarem os recursos e bens materiais cada vez mais difundidos socialmente (difusão essa que ocorreu paralelamente à dissolução pública dos segredos corporativos ou iniciáticos), Comênio se deu conta de que todas as pessoas, por meio desses mesmos recursos, tornavam-se capazes agora de realizar mais "perfeitamente" seus misteres (a exemplo de como a tipografia, de certa forma, propiciava a qualquer um uma "escrita elegante", e tal como se todas as pessoas tivessem aprendido, sem quaisquer lacunas, a escrever elegantemente). Ou seja, Comênio certamente reconheceu, a exemplo do que diz Gasparin, que já não era preciso, no século XVII, executar certos trabalhos com as próprias mãos, "mas por meio de produtos humanos, [como por exemplo] os caracteres tipográficos, que já não requerem gênios para reproduzir com perfeição uma obra". [265] Ora, por suposto, o acesso público a conhecimentos universais e a bens dispensaria a implicação por parte de alguém naquilo que executa, e, no que tange à escola, no que ali se ensina e no que se aprende. Por sinal, pode-se ouvir, de certo modo, na *voz* do próprio Comênio essa opinião, e precisamente no que ela concerne à profissão docente:

> Serão hábeis para ensinar [graças ao reto ordenamento do método], mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar [266], pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir [267] na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há-de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há-de ensinar, o tem escrito como que em partituras? [268]

---

[263] Tal como assinalam as seguintes passagens, dentre tantas outras: "os pais, ocupados com negócios domésticos, não podem observar tão estritamente a ordem nas escolas públicas, onde não se faz outra coisa senão educar a juventude" (COMÊNIO, 1966, p. 421); e "vemos que cada ciência se alarga tão amplamente que pode preencher toda uma vida" (ib., p. 141).
[264] Cf. Gasparin, 1994, p. 86.
[265] Ibidem.
[266] Eis que a arte desafia a natureza!
[267] Destaquemos aqui, uma vez mais, o espírito ardorosamente público de Comênio.
[268] Comênio, 1966, p. 457.

Eis que a máquina e o método (tanto quanto os enunciados de saber prontos, consumados e universalizáveis) acabariam por igualar "todos os homens no processo de produção tanto material quanto intelectual" [269], e em particular o método de ensino assumiria "completamente a condução do processo da ação docente". [270] Em outros termos, o método comeniano implicaria, segundo o ponto de vista de Gasparin, a "universalidade da uniformidade" [271], e de tal sorte que "os homens, utilizando os mesmos instrumentos de trabalho" e se valendo do mesmo saber público e exposto, tornariam então "iguais suas produções, independentemente das características pessoais de cada um". [272] Na esteira disso, a instrução simultânea ou o método didacográfico de Comênio - ao passo em que reunia a didática e a tipografia - passava também a, supostamente, uniformizar (no sentido de homogeneizar) os professores, e isso na mesma proporção com que uniformizaria, aos menos pretensamente, os próprios aprendizes.

Ora, com respeito a essa "uniformidade da universalidade" ou a essa "universalidade da uniformidade", temos a propor que também ela, em alguma medida, encontrava-se mergulhada em antinomias relevantes no caso de Comênio. E a nosso ver, a expressão de Manacorda [273] segundo a qual a escola comeniana seria uma tipografia *viva* atesta isso muito bem. É que muito embora Comênio, tal como mencionamos logo acima, diga com todas as letras que a missão de cada professor "não é *tanto* tirar da própria mente o que deve ensinar" [274], mas sim "comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos já preparados, colocados nas suas mãos [pelos acadêmicos]", nosso autor, por outro lado, afirma também que o professor é como um organista, que executa uma sinfonia a partir de uma partitura, sinfonia essa que *talvez* (insistamos que Comênio diz *talvez*) o organista não fosse capaz de compor "nem de executar de cor só com a *voz* ou com o órgão". [275] Ora, como é notório, no mais das vezes um organista que executa uma sinfonia por meio de uma partitura não é o autor (estrito senso) da sinfonia em si; todavia, a referida execução por parte do organista não a priva de eventualmente receber as marcas do estilo, da interpretação, da singularidade ou dos "rasgos" do músico que a interpreta. Em princípio, poderíamos afirmar até mesmo que tal organista é, de certa forma, co-autor da sinfonia que executa, pelo menos no sentido de que é ele quem, ao menos por um breve lapso de tempo,

[269] Gasparin, 1994, p. 87.
[270] Gasparin, 1994, p. 87.
[271] Ib., p. 91.
[272] Ibidem.
[273] Manacorda apud Gasparin, op. cit., p. 87.
[274] Comênio, 1966, p. 457. Grifos nossos.
[275] Ibidem. Grifos nossos.

empresta "vida" à "letra morta" que habita a superfície da partitura. Sendo assim, ao que nos parece, tal "metáfora do organista", no caso de Comênio, se presta a relativizar, em alguma medida, a afirmação de que o professor deveria se limitar a difundir publicamente aos jovens uma erudição já *totalmente* preparada (aliás, não é demais insistir que Comênio afirmara, a bem da verdade, que a missão do professor "*não é tanto* tirar da própria mente o que deve ensinar", afirmação essa que não equivale com exatidão à proposta de que um professor "não deveria *de forma alguma* tirar da própria mente o que deve ensinar"). Em suma, para Comênio talvez esteja em pauta, a um só tempo, a difusão de conhecimentos públicos, de conhecimentos "socialmente validados", de conhecimentos manifestos, de enunciados de saber (ou, simplesmente, a dimensão do *ensino*), mas também algo que atine à ordem estrita da particularidade, da singularidade daquele que professa tais conhecimentos diante de seus alunos. [276] Por sinal, chegamos a mencionar mais acima que Comênio propõe que o professor deva mesmo "adoçar o método", ou que, a critério do mestre - e mesmo que isso não signifique efetivamente transformar o método dito natural -, é necessário que sejam introduzidas ligeiras variações e diversificações metodológicas que deverão se pautar pela "peculiar relação das línguas ou das artes entre si, e na capacidade e no progresso dos alunos". [277] Entretanto, talvez haja algo ainda mais significante do que isso nesse caso. E o que haveria de mais significante aí se relaciona, a nosso ver, com o modo como Comênio situa o professor na própria metáfora didacográfica:

> Na *Didacografia* (agrada-me esta palavra) [...] O papel são os alunos, em cujos espíritos devem ser impressos os caracteres das ciências. [278] Os tipos são os livros didácticos e todos os outros instrumentos propositadamente preparados para que, com a sua ajuda, as coisas a aprender se imprimam nas mentes com pouca fadiga. *A tinta é a viva voz do professor que transfere o*

[276] À luz de uma reflexão de Voltolini (informação pessoal), poderíamos dizer que o ensino, aí, é não- todo público e, ao mesmo tempo, não-todo privado. Eis, portanto, que há uma dialética sem síntese (ou uma suplementação) entre ensino e aprendizado. Em outros termos, o ensino necessariamente aciona enunciados de saber; porém, o aprendizado destes pelo aluno é função da enunciação do próprio aluno em face de tais enunciados, ou melhor, *em face da enunciação do professor ao ensinar tais enunciados ao aluno*. E tal como é sabido, desde as primeiras décadas do século XX, mediante a psicologização do discurso educacional e do dispositivo escolar, a dimensão do conhecimento público ou do saber exposto (a dimensão do ensino) foi banalizada na educação em vista da primazia conferida ao "privado", ao "subjetivo" ("subjetivo" que não deve ser confundido com a "extimidade" do sujeito do desejo – sujeito que ao mesmo tempo é não-todo público e não-todo privado). Ou seja, o psicologizado "desenvolvimento natural de potencialidades psicomaturacionais" compreendidas como interiores ao organismo (desenvolvimento esse que engendraria o dito "subjetivo") passou a pautar o discurso educacional, e isso de tal forma que o ensino de conhecimentos públicos entrou, desde então, em forte decadência, decadência que, por sua vez, reduplicou as vicissitudes inerentes à transmissão (inconsciente, é claro) de saber não-sabido (cf. BATISTA, 2012).

[277] Comênio, 1966, p. 457.

[278] Curioso que Comênio não mencione aqui a moral e a piedade que ele mesmo tanto prioriza.

> *significado das coisas, dos livros para as mentes dos alunos.* O prelo é a disciplina escolar que a todos dispõe e impele para se embeberem dos ensinamentos. [279]

Tal como Comênio o afirma com todas as letras, *a tinta é a viva voz do professor*, tinta a qual, ao menos a nosso ver, faz da escola comeniana uma autêntica *tipografia viva*. E por mais que esteja em jogo aí a transferência tipográfica "do significado das coisas, dos livros para a mente dos alunos" (transferência que opera, em princípio, na lógica imaginária, narcísica, na lógica do "tudo ou nada": a--a'), o fato é que, sem a voz do professor, não seria possível, segundo Comênio, conferir vida aos "tipos móveis" dos livros didáticos, aos conhecimentos socialmente partilhados, aos enunciados de saber, isto é, à "erudição já preparada" pela Academia. Eis que a emergência da voz do professor é, portanto, nada menos do que vital na didacografia ou na instrução simultânea, uma vez que sem ela o conhecimento público, no que concerne ao ensino das novas gerações, acabaria se tornando letra morta sobre a superfície de papel dos livros didáticos. [280] Ou em suma: por mais que a máquina e o método impliquem, em alguma medida, igualar "todos os homens no processo de produção tanto material ou intelectual" [281] (e de tal forma que o produto final seja o mesmo e independente de quem o produziu), ou por mais que a metodologia comeniana exorbite (não sem certos arrefecimentos, é claro) no que toca à "condução do processo da ação docente" [282], ou mesmo que o ensino (tão democrática e publicamente difundido, no caso do discurso de Comênio) envolva o risco (virtual ou não) de converter-se em "letra morta" no seio da transmissão escolar, a particularidade da voz do professor – isto é, sua enunciação - opera como contraponto em face de toda uniformização universalizante ou de toda universalização uniformizante, posto que a voz se trata, afinal, da *tinta viva* sem a qual o maquinário escolar não é capaz de ensinar nada a ninguém, isto é, trata-se da *tinta viva* sem a qual nada se marca ou nada se imprime na alma do aluno. [283]

---

[279] Comênio, 1966, p. 458. Grifos nossos.

[280] Isso quer dizer que nem o ensino ou tampouco a educação seriam operações automáticas (como certas artes mecânicas o são). Ou seja, no caso da educação não há nenhuma "garantia" que pudesse ser dada de "fora" (nem mesmo "de dentro", é claro), uma vez que sem a implicação do professor com seu ensino e a do aluno com seu aprendizado nada chegaria a se consumar nesse caso.

[281] Gasparin, 1994, p. 87.

[282] Ibidem.

[283] Na psicanálise, quem menciona a "voz" alude também ao real das pulsões. Daí que, talvez, se possa admitir que em Comênio a viva voz do professor – sua enunciação - implique extrapolar os limites imaginários (a--a') da impressão "ipsis litteris" dos conhecimentos socialmente validados na mente dos alunos. E de fato, será novamente no campo das artes que Comênio, com mais clareza, referir-se-á à "invenção" da parte do aluno: "A princípio, [nas artes] a imitação faça-se segundo a forma prescrita; depois, poderá ser mais livre" (Comênio, 1966, p. 324). E ainda: "na medida do possível, [...] a imitação (ao menos a primeira) apegue-se estreitamente

Nesse sentido, muito embora Comênio não tenha dúvida de que, em nome dos conhecimentos enciclopédicos a serem universalmente difundidos, o "astro rei" de fato deva repetir a cada ano o mesmíssimo curso em torno de seus alunos, nem por isso esse mestre desponta apenas como um replicador de conhecimentos enciclopédicos, como o operário-executor de um plano prévia e absolutamente resolvido, ou como o tipógrafo-mestre da instrução simultânea. Ou seja, muito embora as escolas universais requeiram de fato professores universais, estes últimos não necessariamente se restringem a meros professores sem "tinta", a mestres sem voz. Antinomicamente, é de fato a viva voz do professor o "instrumento" pelo qual a execução de uma sinfonia universal pode virtualmente se fazer ouvir por todos os alunos de um sistema escolar, tornando-se assim tal sinfonia apreciável, talvez, para cada um desses mesmos alunos. Ou em suma: uma vez que os enunciados não são eles mesmos capazes, em princípio, de "saltar" da superfície de papel dos livros em que habitam a fim de com isso se fazerem imprimir textualmente na cabeça dos alunos, é preciso, então, colocar em cena necessariamente uma voz, uma enunciação, uma fala singular que verse acerca deles. E ao se dar lugar aí à viva voz do professor, o puro enunciado já não restará o mesmo, uma vez que poderá ele receber mediante isso vida, vida a qual lança assim a sorte da transmissão ao passo em que invoca a enunciação do aluno no "avesso" do enunciado que é aprendido por este.

---

ao seu modelo, até que as mãos, a mente e a língua se habituem a mover-se mais livremente e com mais segurança, e a formar por si coisas semelhantes" (ib., p. 325). E por fim: "Com a continuação deste exercício poderá, finalmente, julgar-se com sensatez acerca *das invenções e acerca da elegância das invenções, próprias e alheias*" (ib., p. 329, grifos nossos).

Capítulo 3. O ensino de “tudo” a “todos”, o ensino “todo” (psicologizado), e o ensino não-todo.

Pensamos que é razoável afirmar, após o que foi defendido anteriormente, que ao longo da Didática Magna pode-se observar um efeito de incrementação simbólica e, logo, de arrefecimento narcísico, quer seja no que concerne à universalidade metodológica do “tudo” (isto é, do ensinar tudo), quer seja no que concerne à universalização da escolaridade para “todos” (isto é, do ensinar a todos). Logo, não é exagerado afirmar que Comênio denega, amiúde, a concepção de um ensino ao qual não faltaria nenhum saber e que, dessa forma, exigiria do aluno que seu aprendizado correspondesse totalmente ao que lhe é ensinado. Já ao contrário disso, parece-nos que foi propriamente no início do século XX que se testemunhou o advento hegemônico de um discurso educacional “total” e, logo, de um ensino concebido ilusoriamente como “todo”, ensino esse que se tornaria imperante na medida mesmo em que, ao ter como pivô a psicologia do desenvolvimento, pretenderia poder assegurar que entre aquilo que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende poderia haver perfeita harmonia. Por suposto, nada faltaria em saber acerca do ensinar e do aprender. Pois bem, já para a psicanálise, o ensino é necessariamente não-todo, uma vez que a falta-em-saber acerca do que se ensina (e não somente acerca disso, é claro) apresenta aí um caráter estrutural e não apenas contingencial. Entretanto, não obstante o ensino necessariamente esteja subsumido à lógica do não-todo segundo a psicanálise, não se segue daí, em absoluto, que não haja consequências quando uma instituição escolar, uma teoria educacional e, principalmente, quando um professor o concebem como “todo” e o exercem como tal em face dos alunos. Como procuraremos tratar mais à frente, o ensino que se quer “todo” se conta exatamente entre aqueles que conduzem ao pior. [284]

[284] O século XX testemunhou não apenas uma modalidade hegemônica de ensino “todo” mas também o absurdo pedagógico do “nada ensinar aos alunos”, absurdo pelo qual se pretendia que os alunos aprendessem tão-somente por si mesmos, isto é, sem qualquer “interferência” – suposta aí como necessariamente nociva e autoritária – por parte do professor. Segundo essa perspectiva pedagógica, somente em uma posição isomórfica à do autodidata é que aquilo que é aprendido pelo aluno poderia ser legítimo ou autêntico, sendo que o professor, nesse caso, acaba sendo identificado a um transmissor de conhecimentos necessariamente mortos e petrificados. Mas ora, a nosso ver o “nada ensinar” é apenas o contrapolo narcísico (e, portanto, dual) do “ensinar tudo” (e conduz igualmente ao pior). Enquanto o último é tributário da onipotência narcísica que se arroga poder encarnar totalmente um ideal pedagógico, o outro é da suposta impotência para encarná-lo. Pois bem, tanto melhor será deixar para trás tal dualidade (que medeia entre a onipotência de ensinar tudo e a impotência de nada ensinar) e que se encontra tão emaranhada na miséria neurótica, para assim nos implicarmos com os ideais impossíveis da educação. Por óbvio, implicar-se com estes não impõe adotar nenhum tipo de cinismo ético. Trata-se, apenas, de sustentar a diferença estrutural que há entre aquele que

Ora, se quisermos evocar a falta estrutural ao ensino e em vista da qual é pertinente designá-lo "não-todo", será preciso circunscrever melhor a noção de "transmissão" para que se torne possível diferenciá-la da noção mesma de "ensino". A partir da diferença estrutural entre transmissão e ensino (e a partir também de sua sutil articulação, como trataremos mais à frente) é que se pode compreender psicanaliticamente como se desdobra, na educação, a hiância entre o que é ensinado pelo professor e o que é aprendido pelo aluno (ao contrário da mera equiparação narcísica entre uma e outra coisa). Lembremos que é exatamente em virtude de tal hiância que aquilo que alguém aprende chega a comportar as marcas de sua singularidade subjetiva (ao contrário de se apresentar aí como mera reprodução do saber estabelecido).

Numa aproximação ainda inicial e vaga, poderíamos dizer que, para a psicanálise, a transmissão concerne a uma veiculação "tácita", ao passo que o ensino concerne a uma veiculação "explícita". A transmissão é atinente, sobretudo, ao que não se diz, ao não-dito, enquanto o ensino, ao contrário disso, é atinente sobretudo ao dito, ao dizível. Ora, mas se quisermos imprimir um pouco mais de consistência a esses termos iniciais, teremos de asseverar que, ainda segundo a psicanálise, a transmissão diz respeito à veiculação de "saber", e já o ensino à veiculação de "conhecimento". Ou seja, no caso da transmissão, o que está em causa é o *saber não-sabido, o saber inconsciente;* e, logo, no que toca ao ensino, estão em causa os *conhecimentos* públicos, as tradições epistêmicas, as heranças culturais, os enunciados de saber, ou a "erudição já preparada" no dizer de Comênio.

Circunscrevendo um pouco mais os dois termos em tela, podemos asseverar que a transmissão implica os processos primários do psiquismo, enquanto o ensino, por sua vez, implica os processos secundários. Isto é, a transmissão diz respeito aos conteúdos latentes do aparelho psíquico, e o ensino aos manifestos. A transmissão, enfim, concerne à equivocidade estrutural do significante, enquanto o ensino (*en-signo*) concerne à biunivocidade aparente do que é "representável", isto é, do que se apresenta como imaginariamente consistente e estável (tal como é o caso, por exemplo, dos conteúdos curriculares, conteúdos esses que podem ser expostos, professados, manifestados, explicitados, mostrados, dados a ver e a ouvir etc. pelo professor aos alunos no interior de uma instituição educacional).

---

enuncia ideais educacionais e os ideais em si mesmos. Lembremos aqui que, por exemplo, e segundo o próprio Comênio, o método por ele apresentado na Didática Magna não poderia ter alcançado a magnificência e universalidade ideais ao método suposto como natural e apriorístico.

Partindo de uma perspicaz reflexão de Behares [285], podemos pensar com respeito ao tema em questão que, por um lado, há "conhecimento", isto é, há aquilo que se sabe e que, na medida mesmo em que se trata de um saber sabido ou consciente, é passível então de ser ensinado a alguém. Mas por outro lado, há o "saber de que não se sabe", saber esse que, antes de tudo, é a razão mesma pela qual se ensina algo a alguém (o que equivale a dizer, simplesmente, que o ensino é – por parte de um professor - inconscientemente sobredeterminado). Ou em outros termos: para além de um pseudosocrático "Nada sei", há, pois, um saber insabido, recalcado, latente, e que é constitutivo do sujeito: trata-se, é claro, do saber inconsciente [286].

E na medida em que o inconsciente, por assim se dizer, é o garante de que sempre haverá algo que falta-a-saber para o sujeito - algo que resiste, portanto, a ser integralmente simbolizado -, então o conhecimento, em decorrência disso, desponta como "candidato" a obturar, ao menos por suposto, toda falta relativa àquilo que *se sabe que não se sabe* (ou mesmo: àquilo que *não se sabe que não se sabe*). Sendo assim, é precisamente para essa impossível formatação da falta que então se conhece, que se desdobra em ato, uma e outra vez, o conhecimento. Trata-se, portanto, da tentativa sempre reiterada de se tecer "redes estáveis de sentido", ou seja, "universos logicamente estabelecidos". [287] Dessa forma, se o conhecimento é colocado em ato uma e outra vez, o é a fim de que se introduza, por meio dele, ordem no caos, ou a fim de que das trevas faça-se a luz. Entretanto, é preciso que não nos enganemos quanto a uma pretensão narcisicamente inflada em relação à ordem e à luminosidade, uma vez que todo ordenamento e toda "clareagem" implicam sempre seu avesso de caos e de trevas. [288] Há, assim, que se admitir que o conhecimento é, precisamente, aquilo que engana na medida em que a conversão total do não-sabido em construção consistente do imaginário é impossível, o que por sua vez implica, é claro, que é impossível vir a saber tudo, vir a gozar de um saber total, pansófico, pleno e acabado. Afinal de contas, se

---

[285] Behares, 2010, p. 8. Tradução nossa (nesta citação indireta e nas demais – diretas ou indiretas - que se referirem à obra em questão).

[286] O saber não-sabido (inconsciente) não se encontra à margem simplesmente do saber sabido, seja este público ou subjetivo (cf. Lacan, 2006, p. 121). Marcado radicalmente pela negatividade, o saber latente se furta a todo e qualquer saber já sabido (e isso precisamente porque concerne àquilo de que radicalmente nada se quer saber). Por conta desse saber que escapa ao sujeito - mas que o constitui, ainda que ele o ignore -, podemos postular que há, na *outra cena*, um saber que "trabalha" no sujeito mesmo que este nada saiba d'*isso*, razão pela qual se diz que se trata de um saber que não é reflexivamente recuperável.

[287] Behares, op. cit. p. 21.

[288] Nesses termos, não é razoável dizer que "a ordem é a alma das coisas" como queria Comênio. Há, pois, que se dialetizar aí o par "ordem" e "desordem", talvez no termos de uma (des)ordem, mas isso sem que se desconsidere, por outro lado, que o real – em termos psicanalíticos – é precisamente o que não cessa de não se inscrever em nenhuma sorte de ordenamento simbólico.

houvesse um "*Saber-Sabido* possível, Uno, Definitivo, daríamos conta do Real, de A [o Outro] ou de Deus". [289] Ou mesmo: se houvesse um Saber-Sabido possível, então as tradições epistêmicas (tal como, por exemplo, a aritmética, a história e a linguística, dentre tantas outras) não estariam sempre a "forcejar com o não-saber que as constitui". [290] E se elas, afinal, assim o fazem, se elas sempre forcejam com o não-saber, é porque não constituem um "todo", ou seja, é porque sempre lhes falta algumas de suas partes, e o que nos dá razão, assim, para afirmarmos que não são completas, inteiras, integrais, totais etc.

Vejamos agora como Diniz [291] articula tal diferença entre conhecimento e saber:

> Se o conhecimento é o que se mostra disponível na cultura, a partir de sistematizações de pesquisas e estudos legitimados pela academia [como o diria o próprio Comênio], o saber suporta uma dimensão consciente que se nomeia a partir da apropriação de um sujeito desse conhecimento disponível, mas também uma dimensão inconsciente que pulsa e sustenta a apropriação, mas que nem sempre é passível de nomeação. Essa dimensão de não-saber move o sujeito, o causa, sem que necessariamente o sujeito possa se apropriar dela.

Se por um lado há aprendizado dos conhecimentos disponíveis na cultura, e se, por outro lado, há um ensino de tais conhecimentos, então tanto uma quanto a outra coisa são função precisamente do não-saber que causa o sujeito que ensina e também o que aprende (ou seja, são função do saber latente que opera no sujeito sem que d'*isso* ele saiba). Em outros termos, poderíamos, novamente com Behares [292], dizer que, se há ensino, se deve haver ensino, e se não é possível não haver ensino, isso ocorre precisamente porque há saber não-sabido. É que afinal de contas, caso se soubesse de tudo, ensinar não seria, em absoluto, necessário. Ou antes: ensinar não seria sequer possível. Eis que é preciso, portanto, que não se saiba para que então se ensine, pois em se sabendo de tudo, nada se poderia ensinar e, mais ainda, nada se desejaria ensinar – ou mesmo aprender.

Ora, nesses termos, eis que a convocatória para o ensino somente pode estar assentada sobre o saber insabido, e não sobre o conhecimento já efetivamente sabido. O centro de gravidade da convocatória para o ensino incide, portanto, sobre aquilo que se "ignora", e não sobre aquilo que se sabe. Analogamente a isso - lembra-nos ainda Behares - a causa da ciência propriamente dita é o mesmíssimo não-saber, o qual pulsa e sustenta esta última, ao passo que o "já conhecido" remonta, antes, a uma acumulação de enunciados canônicos, os quais, de

[289] Behares, 2010, p. 70.
[290] Ib., p. 8.
[291] 2011, p. 11.
[292] Behares, op. cit., p. 11.

certo modo, se encontram "estabilizados" ou depurados de toda pulsão, de toda enunciação. Trata-se, nesse caso, de um saber já sabido, de um conhecimento que, dentre outros destinos, pode vir a ser designado para o ensino e, dessa forma, pode também se distanciar, se exilar da ciência e do não-saber que efetivamente a causa e a move. Nesses termos, um ensino não-todo será, portanto, aquele em que se coloque em ato esse "não-saber", "não-saber" o qual, na exata medida em que é estranho ao eu (lembremos que Freud designou o inconsciente de "território estrangeiro interno", e Lacan de "discurso do Outro"), sustenta o desejo mesmo de ensinar (e também o de aprender). Em suma, por se tratar de um saber que nada sabe de si, este então impõe a produção de um saber da parte do sujeito para *isso* que não cessa de não se inscrever, ou para *isso* que ressoa como um esfíngico "decifra-me ou te devoro".

Mas se o ensino é uma resposta a esse "decifra-me ou te devoro" do inconsciente, se se trata de uma resposta a um *saber que (não) se sabe que não se sabe* [293], então se pode dizer também que esse saber faltante, insabido, é antes de tudo o saber que faz com que o professor, que ensina, fale. Ou invertendo a fórmula para torná-la coerente (uma vez que, assim como está, ela se encontra "de pernas para o ar"): dado que todo ensino não é senão um proferimento de linguagem, então a causa mesma da fala do mestre é, também, a causa de seu ensino. O professor, antes de tudo, é um ser falante, ou melhor, é um falaser (*parlêtre*), um ser de linguagem e, em função precisamente disso, ensinar equivale a nada mais do que falar, ou seja, equivale a não muito mais do que *falar para colmatar esse saber que falta*. Ou em outras palavras: todo e qualquer falante – e não apenas o professor, por óbvio – ocupa um lugar de enunciação a partir do qual sua fala se torna possível no interior de uma língua socialmente compartilhada, e o que, então, o submete à condição de sujeito causado por um certo efeito de significante. E tal assujeitamento por parte do ser falante, por sua vez, é precisamente o que o coloca

> sob os efeitos de múltiplas discriminações, aquelas que nos permitem a aparente claridade do imaginário e aquelas que nos constituem no equívoco básico do simbólico. Nisto consiste, sem dúvida, a condição do *parlêtre* [do falaser]. [294]

Em outras palavras, fala-se e, posto que se fala, então ensinar se torna um destino possível do falante. Por conta disso, ensina-se, assim, tanto para o gozo quanto em nome do desejo. Ensina-se para o gozo do saber que se sabe, ou seja, para o gozo por meio dos objetos

[293] Behares, 2010, p. 9.
[294] Ib., p. 10.

que podem ser instrumentalmente estabilizados pelo conhecimento, mas se ensina também (e isso por obra e graça da castração que ordena o desejo) em nome da falta estrutural, e a fim de evocar inconscientemente essa falta, a fim de torná-la, de certa forma, "presente", isto é, a fim de se dar testemunho inconsciente - para aquele que escuta e aprende - da falta-em-saber. [295] Nesses termos, ensinar somente é possível "entre os polos do gozo utilitário da coisa, conquistada para si em um imaginário estabilizado, e o desejo, que nasce e vive da falta no Outro [...]". [296] E a linguagem, por sua vez, não é senão a manifestação da busca ilusória do sujeito por sua locupletação, isto é, por se tornar Um com o objeto, por se totalizar (busca a qual é impulsionada, tal como foi mencionado, pelo embate inconsciente com o Outro que habita o sujeito). Todavia, ao mesmo tempo em que a linguagem é o lugar em que se imagina construir e expor tal Unidade [297], ela é também o lugar da interdição à Unidade narcísica, da interdição à totalidade incestuosa, ou seja, ao nirvana de um estado idealizado em que o sujeito seria, pretensamente, uno, harmônico e totalmente concorde consigo mesmo.

Na medida então em que ensinar não é muito mais do que falar, ou seja, na medida em que o ensino não é muito mais do que um proferimento de linguagem, a fala do mestre, ou a "viva voz do professor" na expressão de Comênio, ou simplesmente a "oralidade" se se preferir dizer assim, primam por ocupar um lugar de suma relevância na educação, segundo a psicanálise. E tal relevância, fundamentalmente, é tributária do fato de que a palavra (entendida aqui como "fala", como aquilo que se profere pela boca como palavra) aparece aí como lugar privilegiado para tudo o que, surpreendendo o próprio sujeito falante, chega assim a ultrapassá-lo. Trata-se, dessa forma, da fala como lugar privilegiado para o equívoco, para o lapso, para o *Witz*, para o trocadilho etc. E tais formações do inconsciente, por seu turno, não manifestam outra coisa do que a impossibilidade mesma de que os "enunciados de saber já sabido" venham a recobrir sem falhas a enunciação de saber não-sabido por parte de um professor no exercício de seu ensino (muito embora não seja sem consequências que uma teoria ou um professor postulem reproduzir em face do aluno apenas o "saber existente", reprodução que bem pode tornar de difícil acontecimento, no que toca especialmente ao aluno, o advento do sujeito [298]). Ora, e é precisamente em razão da sobredeterminação dos

[295] A transmissão concerne, assim, a essa invocação inconsciente por parte do professor, a esse testemunho da falta colocado em ato por meio de um ensino que se apresenta aí como não-todo. Contudo, a ilusão em nada inócua de um ensino "todo", de um ensino narcisicamente inflado, de um ensino inteiro e sem fissuras, torna de difícil acontecimento tal testemunho latente por parte do professor.
[296] Behares, 2010, p. 84.
[297] Cf. Pereira, 1998, p. 170.
[298] No que diz respeito ao professor, a representação inconsciente acerca da castração é mais decisiva para o destino da transmissão de saber não-sabido do que o fato dele advogar esta ou aquela teoria educacional.

enunciados pela enunciação que se pode então asseverar com justiça, tal como o afirma Comênio, que toda "erudição já preparada" requer indispensavelmente "a viva voz do professor" a fim de ser ensinada, e sem o que essa veiculação de conteúdos disponíveis na cultura incorreria no risco de ser reduzida a "letra morta". [299]

O desejo do professor - professor que, diante de seus alunos, e por meio de sua voz, *chama uma vez mais à vida* os conhecimentos com os quais são organizadas as imagens do mundo - esse desejo supõe, pois, o desejo de saber. Isto é, o desejo do professor, o desejo de ensinar, não é mais do que, em outras palavras, uma "sequela" do desejo de saber, sequela na qual alguém foi capturado e em função do que então ensina. Behares propõe a propósito disso que a dimensão do desejo, que é característica ao docente, não pode senão decorrer da dimensão transferencial ao desejo de saber, uma vez que somente tal transferência institui o ensino do professor como um efeito do desejo situado ante a falta perene. [300] Ou a exemplo então do que propõe Mendonça [301], o professor é, pois, aquele a quem, antes de tudo, cabe fazer valer

> no seu próprio desejo de ensinar, uma verdade anterior, algo que já existia nele antes que se enveredasse por seu ofício: o seu desejo de saber. Basta que esse outro desejo seja colocado em evidência para que se percebam os meandros por onde ele opera.

E tais meandros não nos reconduzem para outra posição que não seja a da ignorância, posição a qual sustenta a possibilidade de transmissão na medida em que, tal como assevera Mendonça, faz faltar o saber do professor. Ora, e não é somente a partir desse lugar de fal(t)a que pode então se inscrever autenticamente uma interrogação? E ao contrário disso, não é a partir da posição de quem se identificou narcisicamente ao saber já sabido que uma "interrogação" desponta apenas sob o postulado de que o aluno ratifique tal saber que o mestre acredita ter contraído integralmente para si?

---

[299] Não abordaremos aqui o problema da chamada transposição didática da "erudição já preparada" pelos acadêmicos (segundo a terminologia de Comênio). Certamente que a visão desse autor acerca do fluxo de conhecimentos da Academia para os Colégios é fundamentalmente "piramidal". No entanto, na medida em que a escola releva, para ele, de professores de voz viva, então a "base" da pirâmide não é meramente "passiva". Ademais, seria preciso considerar ainda que, de modo mais geral, as instituições escolares não se limitam a – nem tampouco deveriam fazê-lo – reproduzir os conhecimentos acadêmicos. Uma vez que se trata de instituições com tradição e cultura específicas, as escolas tanto atestam quanto contestam, tanto espelham quanto refratam os conhecimentos provenientes de fora delas e, até mesmo, aqueles que advêm de "cima" delas. No limite, "o 'saber' [...] ingressa nas instituições de ensino com um formato próprio destas" (CHEVALLARD apud BEHARES, 2010, p. 34. CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998).

[300] Behares, 2010, p. 11.

[301] Mendonça, 1998, p. 103.

Mas não nos enganemos a respeito do lugar da dúvida – ou do não-saber estrutural, ou seja, dessa negatividade que marca a operação do saber latente - tal como se de um Eldorado se tratasse. O lugar em que está situado o desejo do professor e, como consequência, em que está situado seu ensino, é mesmo o do terror. De acordo com Behares, trata-se, pois, do terror imanente ao *saber que se sabe que não se sabe* ou do "terror frente àquilo que não se sabe e que nos situa no desejo de ensinar". [302] E uma vez que, há pouco, chamamos atenção aqui para a dimensão transferencial do desejo de ensinar diante do desejo de saber, não será inoportuno, então, chamar atenção agora para o liame que há entre, por um lado, o terror do ensino e, por outro, a dialética na qual o desejo de saber se encontra tomado, dialética essa que, uma vez mais, pode ser manifestada nestes termos já clássicos: o sujeito "nada quer saber sobre o fato de que não pode saber que não existe Saber" sobre o desejo (no dizer de Masotta [303]). Eis que a verdade do desejo, a verdade do saber latente causa, também, horror ao sujeito e, assim sendo, bem pode fixá-lo na "paixão pela ignorância" (paixão que não se confunde, é claro, com a posição inconsciente a respeito da falta em saber). No que toca ao professor, essa paixão implica, por exemplo, nada querer saber do terror que, no limite, é causa de seu ensino; ou mesmo nada querer saber de que é impossível, para o aluno, vir a saber *tudo* o que se lhe ensina (isto é, vir a aprender sem restos o que o professor explicou); ou então nada querer saber de que não há quaisquer garantias externas para o ato de educar e que, por conta disso, o ensino não é de modo algum redutível a uma operação mais ou menos automática que dispensaria a implicação do professor em seu ato (implicação a qual também nada "garante", é verdade, mas que, entretanto, não incrementa as vicissitudes inerentes à transmissão). Ademais, é por conta ainda da mesmíssima dialética do desejo de saber que, no tocante especificamente ao aluno, não basta, então, que se lhe ofereceram saberes já sabidos, senão que, em face dessa oferta de conhecimento pelo professor e, sobretudo, em face da enunciação que sobredetermina tal oferta, é que então o saber do aluno – fonte mesma de sua enunciação - poderá se constituir ou se restituir em função de sua verdade subjetiva, do desejo mesmo, isto é, em função das singulares vicissitudes relativas à sua sobredeterminação pelo desejo. [304] Lembremos, a propósito disso, que é preciso não perder de vista que a verdade do desejo faz furo no saber: "o saber, em certos pontos que podem certamente ser sempre desconhecidos,

---

[302] Behares, 2010, p. 9.

[303] Masotta, 1987, p. 26.

[304] O aprendizado, por óbvio, é sobredeterminado inconscientemente; ele é função do complexo de representações inconscientes do aluno. E será, portanto, a partir da implicação transferencial entre sua enunciação ao aprender e a do professor ao ensinar que se jogará, assim, o destino da transmissão, ou seja, o destino da singular aquisição, por parte do aluno, das heranças culturais postas em cena através do ensino.

faz falha. E são precisamente esses pontos que, para nós, estão em questão, sob o nome de verdade". [305] Ou seja, sempre e necessariamente, no que concerne ao ensino, se vai deparar com tais pontos de não-saber que são inerentes à posição do sujeito com respeito ao desejo, e de modo tal que a resistência do aluno relativa a estes ou aqueles conteúdos ofertados pelo professor vai sempre se fazer notar em alguma medida e na qualidade de vicissitudes inerentes ao aprendizado. [306]

Retomemos aqui, contudo, algo que, mesmo tendo sido posto logo acima, requer ainda algum aprofundamento. O terror do desejo de saber - ou a dialética do desejo de saber que habita um professor - bem pode ter como destino levá-lo a fixar seu ensino prevalentemente sob a ilusão de que a convocatória para este se assentaria sobre as bordas do saber exposto, do saber manifesto, do conhecimento imaginariamente canonizado - saber esse que figuraria, nesse caso, tal como um Eldorado. No entanto, que perigoso Paraíso é esse! Afinal, e tal como costuma acontecer para aquele supõe habitar o Paraíso, é grande a tentação de arrastar para aí outras almas – as menos avisadas, é claro -, e as quais figuram, assim, à luz da "carência" em face de um saber já verdadeiramente estabelecido e, por isso mesmo, tomado como "redentor". E à luz de um saber já pretensamente redimido, à luz do que por suposto se conhece suficientemente bem, de um saber dito inteiro e que, acerca de si mesmo, saberia sem restos - ou seja, de um conhecimento esplêndido, consistente e sem fissuras -, à luz disso bem se pode, ao menos alegadamente, ensinar com total segurança e tranquilidade; à luz disso bem se pode, ao menos por suposto, guiar uma alma refratária até onde convém escrupulosamente que ela seja guiada; à luz disso se pode, pois, levar com certeza – e, logo, sem terror, sem mal-estar algum – alguém até o pretenso Eldorado ou Paraíso. Eis então que, porque se sabe que se sabe, e porque se tem a certeza do que se deve ensinar a fim de que o outro também fique sabendo, transmite-se então categoricamente (já que se conhece liquidamente como fazê-lo). Isto é, sabe-se, alegadamente, tudo o que se deve ensinar e o que não se deve ensinar a um aluno, bem como são sabidas as consequências do que se ensina - e se sabe disso de antemão, antes mesmo de que se abra a boca diante de uma sala de aula. Em outras palavras, e tal como já foi referido anteriormente, a suposta garantia pedagógica do "êxito" a ser obtido mediante o ensino viria, assim, de fora dele mesmo, e ensinar se transformaria em uma

[305] Lacan, 1967-68, p. 56.

[306] Com base em Ferreira (1998, p. 136), pode-se dizer que Freud, em suas conferências sobre psicanálise, levava em consideração a resistência à psicanálise por seus ouvintes, por seus alunos. Isto é, Freud, quando proferia suas conferências, contava com "os avatares da relação do sujeito ao saber (e ao não-saber)", e de modo a então obter, mediante às emergências do inconsciente nele e no auditório, um certo efeito de suspensão da resistência. Evidentemente, tal reflexão sobre as conferências de Freud nos ensejará aprofundar – no Capítulo 4 - esta abordagem acerca do ensino não-todo.

operação quase automática. [307] E, além disso, uma vez que o professor redimido se torna então ele próprio o representante por excelência de seu Eldorado, o caminho que para lá conduz não seria outro senão aquele que segue diretamente para a pessoa mesma do professor, ou que narcisicamente passa por seu "eu". Afinal, devido à natureza plena do saber que foi pretensamente contraído por este, toda falta e toda fissura teriam sido exorcizadas, e de modo que pode ele, agora, se apresentar sem mais como a encarnação de um ideal, como o ideal em si mesmo.

Mas já ao contrário disso, ou seja, conquanto o ensino por parte de um professor se desdobre prevalentemente sob o efeito da castração, tal ensino então se dará em nome de um saber estruturalmente incompleto, em nome da negatividade do inconsciente (sendo esse ensino designado, pois, de não-todo). E ademais, conquanto o professor inconscientemente coloque em ato por meio de seu ensino a falta em saber, a esse professor, em decorrência disso, tão-somente será possível, é claro, *representar* (o) saber - saber do qual radicalmente não se sabe e que, em razão mesmo disso, somente pode ser suposto ao professor. Em suma: se o que sustenta a convocatória para o ensino é, afinal, o saber não-sabido, então o saber atribuído ao professor não é mais do que precisamente isso: um suposto saber. E em decorrência, pois, dessa estrita suposição, não restará concluir outra coisa senão que ensinar – tal como amar – é dar aquilo que não se tem para dar ao outro: no caso, o saber que se supõe, e não aquele que se expõe.

Evidentemente, no que toca a esse saber não-sabido, nem todos os professores, é claro, estarão "felizes de o sustentar como um suposto saber" [308], como um saber que há de se supor exatamente porque não se o detém. Ou seja, diante do terror, diante do desamparo de ensinar (de ensinar em face da impossibilidade de se gozar de total certeza), muitos gostariam de "transmitir" apenas aquilo que acreditam saber com clareza e distinção, que acreditam substancialmente dispor para ofertar aos alunos; aquilo que, de certa forma, poderia ser consistentemente aferido, "pesado", avaliado, mensurado, quantificado, qualificado, objetivado, estabilizado enfim. Ora, a nosso ver, um ensino pretensamente "inteiro" como esse se destina, é claro, a trafegar quase que exclusivamente pelas bordas do saber sabido, balizando-se fundamentalmente por uma veiculação de enunciados que reduplica as vicissitudes da enunciação de um saber suposto ao professor (reduplicação que, por seu turno,

[307] Isso equivale, nos termos de Gasparin (1994, p. 87), ao método vir a assumir "a condução do processo da ação docente".
[308] Behares, 2010, p. 11.

torna de difícil acontecimento a enunciação também do aluno [309]). Mas já ao contrário disso, e no que toca mais especificamente à posição discursiva do aluno, um ensino que não reduplique as vicissitudes que marcam estruturalmente a possibilidade da enunciação desse aluno ao aprender deve poder suscitar um querer saber a partir do que o causa nele próprio. E isso, a nosso ver, requer, por seu turno, que tanto o professor ao ensinar quanto o aluno ao aprender não se restrinjam à reprodução de tais saberes consumados, reprodução a qual condena a disrupção subjetiva tanto de um quanto de outro lado. Lembremos, a propósito dessa questão, que é precisamente ali onde o sistema fracassa que a disrupção subjetiva pode se dar [310], disrupção a qual, no que concerne ao ensino, exige que o liame simbólico entre professor e aluno, ou que a implicação transferencial entre eles, acione "a enunciação de dois sujeitos – o de ensinar e o de aprender". [311]

3.1 Algumas considerações sobre transmissão e ensino na modernidade

Não é apenas para o professor, particularmente, que as vicissitudes experimentadas em face da falta estrutural em saber podem acabar promovendo uma fixação hegemônica no polo do gozo, à moda pedagógica do "eu, que te guio, posso te levar aonde te convém" [312], lugar esse que não seria senão o do esplêndido saber pretensamente já de todo contraído pelo professor, ou do saber aos menos virtualmente passível de ser contraído na totalidade. No âmbito mais geral do ensino, a falta em saber também pode não ser apreciada com bons olhos – ou talvez até mesmo não costume ser -, já que por meio dela não cessam de se inscrever vicissitudes em determinado *corpus* de conhecimentos constituídos ou de saberes já sabidos (e os quais se destinam a ser ensinados). Entretanto, segundo Behares, "o ensino se fecha, sobretudo na modernidade pós-cartesiana e pós-lockiana, no conhecimento, onde há certeza, correspondência, ideias 'claras e distintas' [em detrimento, é claro, da falta, do não-saber]". [313] Ou ainda segundo autor: "Na modernidade o docente obtém seu poder de sua função de

[309] Tal como o mencionamos, é a representação inconsciente sobre a castração, mais do que esta ou a aquela teoria advogada por um professor, que o sobredetermina a se fixar prevalentemente nos enunciados de saber exposto em detrimento da enunciação de saber suposto.
[310] Lacan, 2005, p. 91.
[311] Mendonça, 1998, p. 103.
[312] Behares, 2010, p. 12.
[313] Ib., p. 21.

agente transmissor de um saber sabido". [314] Ora, ainda que o tema "modernidade" seja por demais complexo no que concerne ao "ensino" e exija, por isso, muito mais fôlego do que possuímos aqui para abordá-lo, gostaríamos ainda assim de destacar que, destoando em dada medida desse ponto de vista de Behares, a Didática Magna de Comênio, por exemplo, não deixa de se mostrar aberta ao não-saber, sendo ainda que ela o faz de um modo que, segundo nosso ponto de vista, bem se pode chamar de decisivo. Tal como foi ponderado nos capítulos anteriores, a exacerbação metodológica da certeza e da infalibilidade na Didática Magna (certeza e infalibilidades que não deixam de ser, em alguma medida, arrefecidas no decurso da obra) é prima-irmã de um incomparável senso público de democratização da escolaridade. [315] E por sua vez, a democratização discursiva da escolaridade se balizou, no caso de Comênio, sobre a radical impossibilidade de se saber *a priori* o destino de cada ser humano no mundo (destino o qual, segundo o morávio, seria ditado pela providência natural, ou seja, por Deus). Isto é, verificamos como essa falta-em-saber foi um componente crítico para Comênio no que tocava a seu ímpeto de abrir as escolas para os jovens das mais variadas idades, dos dois sexos, e também para os pobres, assim como ela o levou a propor o ensino de latim – o qual deveria ocorrer posteriormente ao ensino da língua materna - para os alunos independentemente do fato de serem provenientes de classes socialmente abastadas. De mais a mais, vimos também como Comênio propôs que o professor "se fizesse desejar" perante o aluno, isto é, que o mestre, antes de começar a ensinar, ou antes de propriamente veicular conhecimentos, teria de instigar no aluno o desejo de saber, operação que consistiria fundamentalmente em fazer o aluno reconhecer sua ignorância, seu pouco saber acerca de determinado assunto. Tratava-se, segundo Comênio, de escavar o poço do desejo no aluno, de tal forma que a água pudesse minar a partir então de seu interior (ao contrário de que tal poço - tal "hiância", tal "falta", por assim se dizer - viesse a ser preenchido apenas por águas alheias [316]). Vimos, ademais, que ao mesmo tempo em que Comênio designava como "arroio

[314] Behares, 2010, p. 67.

[315] Lembremos de que a democrática e moderna concepção de que a ciência deve estar ao alcance de todos e não apenas dos "iniciados", ou de que tudo pode ser conhecido por todos desde que tudo seja ensinado a todos, implica, por um lado, a difusão pública de enunciados de saber, difusão que não deixa de incorrer no risco da universalização da uniformidade, ou na uniformização do universal. Entretanto, a escola aparece, exatamente aí, como peça-chave para que a "erudição já preparada" - enquanto é objeto de ensino público - seja atravessa pela viva voz do professor.

[316] Aqui há uma analogia possível entre a água que mina do interior do poço e a constituição de um saber a partir do desejo do aluno. Trata-se, no que diz respeito ao professor, de fazer-se desejar a fim de com isso suscitar no aluno o querer saber a partir do que o causa nele próprio. Um detalhe importante: "fazer-se desejar" implica reconhecer, como o próprio Comênio o fez, que neste mundo não há paradeiro para o desejo. Isto é, fazer-se desejar não é gozar de ter adquirido o saber todo para si. O desejo, portanto, não implica, de modo algum, conduzir pedagogicamente o aluno para onde lhe "conviria" ir, isto é, para o pretensamente

do saber" a *boca* do professor ou então comparava este último com o sol, com o astro rei, o morávio asseverava, no entanto, que nunca está no poder dos pais ou dos professores dotar a bel prazer a inteligência do aluno com tais e quais qualidades, e isso porque é o "espírito" tão-somente que sopra onde quer. [317] E vimos, por fim, que nem mesmo os conhecimentos públicos, a erudição já preparada pela academia, ou tampouco os instrumentos metodológicos colocados pelos mesmíssimos acadêmicos à mão do professor dispensam, segundo Comênio, a emergência da voz do mestre, viva voz essa que - conquanto a pensemos psicanaliticamente - figura então como lugar privilegiado para as formações do inconsciente, para o retorno do recalcado e, logo, para um ensino mais permeável a tais formações ou a tal retorno, isto é, para um ensino não-todo, para um ensino que abrigue, dessa forma, uma hiância no interior da qual a transmissão não se torne um fato de difícil acontecimento. [318]

Acerca ainda do tema ensino e, mais particularmente, acerca do ensino tal como foi concebido e levado a cabo nos tempos modernos, buscamos refletir em uma oportunidade anterior [319] acerca das singularidades implicadas na e pela invenção da escola pública, laica e gratuita no século XVIII (escola a qual, vale frisar aqui, acabaria por se tornar de acesso universal, a exemplo do que postulou Comênio, muito embora tal escola estivesse investida, é claro, de um espírito laico, contrariamente ao que desejava o morávio nesse ponto). Procuramos destacar, na referida oportunidade, que tal invenção representou a contrapartida educacional à sobrelevação da esfera pública nos alvores da modernidade, isto é, a contrapartida ao ressurgimento da política ou ao reaparecimento da *ética da vida ativa* (em detrimento da *vida contemplativa*, no sentido metafísico do termo). E, a nosso ver, a moderna escola da República - a escola laica, pública e gratuita consolidada no século XIX -, ao contrário do que propõe a tese de Behares aqui em tela, preservava também certa abertura para o "não-saber", não se fechando assim no gozo do saber já sabido.

Vale destacar acerca disso, por exemplo, que para Condorcet (o último iluminista e o único destes a chegar em vida à Revolução Francesa, filósofo o qual respondeu ainda pelo "Rapport" relativo ao projeto pedagógico da Assembleia Legislativa na referida Revolução),

---

"verdadeiro saber já sabido pelo professor". O desejo de ensinar por parte do professor pode, ao contrário, suscitar o desejo de saber por parte do aluno e, com isso, franquear o início a uma produção intelectual marcada pela singularidade.

[317] Ou em suma: ainda que o *sopro da palavra* requeira a singularidade de *uma boca*, tal sopro acaba por ultrapassar aquilo que se profere pela boca como palavra.

[318] A transmissão nunca pode ser assegurada (assim como a disrupção subjetiva, que lhe serve de condição), fato esse que constitui, por sinal, sua vicissitude por excelência. Daí que o ensino não-todo seja aquele que sustenta uma "abertura" em função da qual a transmissão pode acontecer, possibilidade que não implica, contudo, que tal "fissura" garanta a transmissão e, sobretudo, que permita controlá-la pedagogicamente.

[319] Cf. Batista, 2012.

não é possível conhecer quais seriam os limites da "perfectibilidade" humana, isto é, da disposição constitutiva do ser humano para se aperfeiçoar. E mais ainda: para Condorcet *não é possível sequer saber* se há limites para tal perfectibilidade. Ora, em função desse não-saber estrutural acerca do Homem, ninguém, portanto, poderia, segundo o marquês de Condorcet, pretender educar os alunos da escola pública tal como se fosse conhecedor dos referidos "limites do humano" (se é que os há, é claro), o que significa, pois, que nenhum professor poderia pretender dizer aos alunos: "está aqui o que é preciso que saibas, o limite onde deveis deter-vos". [320] Ora, e uma vez que não há saber sabido algum que possa preestabelecer tal limite, o ensino escolar de noções como "cidadania", "política", "nação", "lei" e até mesmo "Estado" fica sujeito à eterna revisão, revisão a partir da qual se pode asseverar que tal ensino não se presta, portanto, a formar meros "cidadãos úteis" para o Estado, uma vez que as noções ou os conceitos acima sempre se encontram em questão, sempre se encontram sujeitos ao debate, se acham sempre "em vias de", se acham necessariamente inacabados. Uma vez mais: o não-saber, tal como se constata nesse exemplo, habita o coração do ensino no interior do projeto educacional de Condorcet, projeto esse que, ademais, viria a se constituir, segundo Boto [321], como uma das mais relevantes matrizes educacionais e pedagógicas da modernidade.

A nosso ver, tal educação escolar proposta por Condorcet opera então sob a lógica do não-todo, ao contrário do que viria a ser o caso, por exemplo, do projeto pedagógico da Convenção na Revolução Francesa, projeto pelo qual respondeu o deputado Louis-Michel Lepeletier e que fora advogado por Robespierre. Tal projeto, que também serviu de matriz para o discurso educacional e pedagógico da modernidade segundo Boto, pretendia formar "no todo" o ser humano, isto é, pretendia formar o homem tanto física quanto moral e intelectualmente, formação a qual se assentava agora na "verdade" plenamente revelada pela Revolução (a saber: aquela que posicionava a Revolução como a razão de ser de toda a história). Eis que, sob tal perspectiva, o educar se restringiu então a conformar as crianças e os jovens a essa dita verdade já toda conhecida e, assim, a prepará-los para uma "cidadania" útil para o Estado. [322] Em suma, muito embora nas mãos do deputado Lepeletier o ensino "público" tenha perdido o traço inconcluso, aberto e significante (traço tributário, portanto, da falta estrutural em saber) e para o qual se preservava algum espaço no interior do projeto pedagógico de Condorcet, nem por isso se pode dizer – pensamos nós - que na modernidade

[320] Condorcet apud Boto, 1996, p. 144
[321] Cf. Boto, 1996.
[322] Evidentemente, se já se sabe sobre a "cidadania" de forma inteira, o ensino de sua noção ou de seu conceito na escola só pode ser igualmente inteiro ou acabado, ao contrário do que propunha Condorcet.

educacional “como um todo” se tenha pretendido fazer com que o saber já sabido exilasse por completo o não-saber. Tal como assevera Boto, ambos os projetos pedagógicos da Revolução constituem as matrizes do discurso contemporâneo sobre educação e pedagogia, e enquistam eles uma rica antinomia da qual não se pode simplesmente passar ao largo por meio de uma visada que os homogeneíze sob o polo do gozo em saber.

Acreditamos, ademais, que há ainda uma outra maneira sintética, “econômica”, de se ponderar sobre o modo com que a modernidade equacionou, do ponto de vista educacional, a diferença estrutural que há entre saberes sabidos e saber não-sabido. E tal ponderação pode ser levada a cabo por meio da análise de um trecho do citadíssimo texto de Freud “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”. [323] Tal artigo, como se sabe, nasceu como uma espécie de “redação escolar”, redação essa que Freud, quando já contava com cerca de sessenta anos de idade, foi convidado a escrever em homenagem ao jubileu do Gymnasium, a escola pública de Viena (escola na qual o jovem Freud estudara, tendo sido esta uma escola propriamente moderna). Nesse texto, Freud se refere a uma dúvida *sui generis* que pairava então à cabeça dos estudantes, a saber: se o que exerceu mais influência sobre os alunos do Gymnasium foi a preocupação pelas ciências que eram ensinadas a eles ou se foi, antes, a personalidade dos mestres. E a resposta de Freud para essa pergunta é bastante conhecida: “para muitos, os caminhos da ciência passavam apenas através de nossos professores”. [324] Gostaríamos de destacar aqui o “apenas”.

Ora, no Gymnasium havia ensino - propriamente dito - de conhecimentos públicos, de enunciados de saber, de tradições epistêmicas, de uma erudição já preparada etc. Nele os alunos estudavam, por exemplo, a língua grega durante seis anos; por oito anos, o latim; estudavam copiosamente a história da antiguidade, a literatura clássica, a literatura contemporânea (e não só a alemã, senão também a francesa e a inglesa); e estudavam, ademais, as ciências. Mas não era “só” isso. O ensino, como Freud afirma, passava *apenas* pelos professores, isto é, passava pela sua viva voz, pela emergência da enunciação dos mestres (ou pela posição inconscientemente assumida por eles frente aos alunos). Nesse caso, não era apenas o método e suas “certezas pedagógicas” que estavam em jogo, uma vez que fazia diferença aí *quem* ensinava. E quando, no interior de uma instituição escolar, não é tornado de difícil acontecimento a quem ensina implicar-se com seu ensino, as condições de enunciação de uma palavra educadora, ao menos sob tal aspecto, ficam em princípio então

[323] Freud, 1914.
[324] Ib., p. 286.

lançadas. [325] É claro, no entanto, que mesmo isso não garantirá os efeitos formativos desejáveis numa educação. Entretanto, mediante isso tais efeitos, ao menos, não estarão condenados quase de antemão, uma vez que, nesse caso, se abriga uma lacuna para o advento das formações do inconsciente, ou seja, para o retorno do recalcado no que concerne aos professores no decurso de seu ensino, sendo ainda que tal ensino não-todo, por sua vez, lança a sorte de que tais formações ou de que tal retorno acometam também aos alunos em seu aprendizado. Em síntese, pode-se dizer que, na escola, quando os caminhos do ensino de uma tradição epistêmica passam apenas através dos professores, ou seja, quando a erudição já preparada passa apenas pela viva voz dos mestres, ou quando os "instrumentos já preparados" não figuram como recursos infalíveis para a educação, então se mantém descerradas as condições de possibilidade da transmissão, uma vez que estas últimas são isomórficas às imprevisíveis e incontroláveis emergências do inconsciente.

3.2 A psicologização da educação contemporânea: declínio da transmissão de não-saber e do ensino de conhecimentos

Na oportunidade anterior a que já nos referimos aqui [326], defendemos a ideia de que, enquanto esteve libidinalmente investida a esfera pública (que ressurgiu na modernidade), a escola da República igualmente o esteve. Mas, mediante a ascensão e a consolidação da tecnocracia, sobretudo a partir das décadas iniciais do século XX (e a tecnocracia, vale dizer, implica a abolição da política), houve então um relativo, mas não inócuo, recolhimento da esfera pública, um declínio desta, e isso fundamentalmente em vista do esboroamento do espírito público diante dos imperativos de teor tecnoburocrático, isto é, em vista do rebaixamento dos debates políticos (que concernem, é claro, a todos os cidadãos) ao nível de debates técnicos (que concernem, privadamente, a especialistas). Em outros termos, tal rebaixamento incidiu sobre a *práxis* (ação), que é estruturalmente incerta em seus resultados

[325] Obviamente, uma instituição não dispõe de meios para fazer um professor necessariamente implicar-se com seu ensino (até porque tal implicação põe em causa, primordialmente, o desejo do professor). No entanto, está ao alcance de uma instituição, em princípio, não reduplicar as vicissitudes da implicação dos professores com o ato de ensinar. Isto é, em alguma medida, uma instituição escolar pode vir a autorizar o desejo do professor, fato esse que não dispensa, em absoluto, que o professor se autorize de si para ensinar. Ou seja: sem essa autorização de si, por parte do professor, com respeito ao seu desejo de ensinar, a estrita autorização por parte de uma instituição educacional fica esvaziada.

[326] Cf. Batista, 2012.

ou efeitos, e a qual, no âmbito do discurso social, acabou dando lugar– de forma ilusória mas hegemônica - à *poiesis* (fabricação), cujos produtos e resultados são da ordem do controlável e do previsível [327]. E em face, pois, desse esboroamento da política, a escola da República, por sua vez, não poderia ter deixado de sofrer um curto-circuito: afinal, como pode haver escola pública quando o espírito público se arrefeceu?

A nosso ver, foi na esteira de tal declinação da polis moderna e, logo, do dispositivo escolar republicano, que se consumou então a psicologização da educação e do dispositivo escolar na contemporaneidade, psicologização a qual foi deflagrada nas primeiras décadas do século XX e que manifestou em âmbito educacional a mesmíssima ascensão do espírito tecnocrático referida há pouco. E é à luz dessa visada acerca do processo de psicologização da educação que não podemos, então, deixar de concordar com Behares quando este afirma, de modo mais específico, que "ensinar tem sido nos últimos cem anos o mundo do 'possível', ou melhor, do 'eu posso'". [328] De fato, trata-se aí do mundo psicologizado da transmissão pretensamente segura, líquida e inequívoca, ou do mundo da certeza (psico)pedagógica sobre o ensino e o aprendizado, do mundo da prevalência da *poiesis* sobre a *práxis*, de uma crença ilimitada método e na didática etc. [329] Trata-se, em suma, da hegemonia gozosa do saber já sabido, hegemonia a qual teria pretensamente banido a falta-em-saber ou a teria reduzido a uma contingência mais ou menos inócua no seio mesmo da educação. Entretanto, entendemos que é importante frisar, acerca ainda dessa mesma questão, que ao menos a partir do ponto de vista que estamos tentando sustentar aqui, tal psicologização - já centenária a esta altura - não correspondeu e não corresponde a nenhuma espécie de "destinação inexorável da modernidade", até mesmo porque se assim o fosse, seria de difícil compreensão o fato de que o ensino moderno – na Didática comeniana, no interior do projeto pedagógico de Condorcet, e no dispositivo escolar vienense onde estudara Freud, dentre tantos outros casos - tenha operado sob a lógica do não-todo, isto é, que tenha sustentado a falta-em-saber.

Quanto à expressão "psicologização do discurso educacional e do dispositivo escolar", vale mencionar que pretendemos por meio dela, fundamentalmente, indicar que a psicologia do desenvolvimento foi posicionada na contemporaneidade como o Eldorado da pedagogia e da educação, e de modo que as "verdades" concernentes a estas últimas passaram então a ser

---

[327] Como é notório, para a psicanálise a política é um dos três ofícios impossíveis, juntamente com a análise e a educação. Evidentemente que a estratégia ideológica da tecnocracia é fazer parecer possível a política, assim como a da psicologização é fazer crer que a educação o é.

[328] Behares, 2010, p. 12.

[329] Lembremos que a onipotência do ensino pautado pelo "eu posso" não compõe senão o par dual da impotência em vista do qual nada se ensina ao aluno a fim de que ele "aprenda por si".

colhidas sobretudo nesse campo psi. E tal como é notório, o algoritmo que é em geral extraível das psicologias do desenvolvimento prevê, por sua vez, que o *saber positivo* acerca da dita "natureza humana" é o que permite estabelecer com precisão e consistência "tudo o que é preciso que se saiba e o limite em que se deve deter no conhecimento". [330] Ou seja, enquanto para Condorcet era impossível conhecer as fronteiras da "perfectibilidade" ou, até mesmo, era impossível saber se haveria limites previamente estabelecidos para ela (e de modo que, assim, nunca se tornaria positivamente cognoscível "aquilo que é preciso que um aluno saiba", ou "qual o limite para seu aprendizado", ou "como e o que um professor deveria ensinar" etc.), à luz do algoritmo geral da psicologia do desenvolvimento o dito conhecimento claro e distinto da "natureza humana" conferiria pretensamente a certeza do que se deve saber, isto é, a "verdade" do que e de como ensinar, bem como do que e de como aprender.

A psicologização da educação opera, obviamente, na chave da "naturalização" do humano, o que quer dizer que, por suposto, a mãe-Natureza é quem teria estabelecido a verdade última e inequívoca acerca do homem. Nesses termos, e tal como era o caso também para Comênio, a "ordem da natureza" é que sobredeterminaria, no que toca especificamente à educação, o escrupuloso ordenamento do ensino e do aprendizado. Contudo, para o morávio era plausível recorrer ainda a Deus-pai (Deus que seria o pai mesmo da mãe-Natureza) a fim de tentar dar conta teoricamente do inamovível ordenamento natural, isto é, da imutável "alma" infundida nas coisas e nas relações entre estas (ordenamento esse que concerniria também, é claro, à natureza constitucional do ser humano e, logo, à educação do homem). Ou seja: no caso de Comênio, se a natureza apresentava uma ordem harmônica, concorde e plenamente racional, isso era devido, em última instância, à ordem absoluta que fora impetrada no universo pela racionalidade divina. Mas já no caso dos psicólogos do desenvolvimento, seria tal como se eles, paradoxalmente, não quisessem abrir mão da ideia de uma ordem natural que preservaria ainda proporções divinas (muito embora tenham aberto mão, em princípio, da ideia de Deus). Ou seja: tendo suprimido o Deus ordenador, eles mantiveram, no entanto, a ordem da natureza, e de modo que esta tomou de assalto o lugar de Deus no que se refere, por exemplo, ao pretenso estabelecimento da inequívoca "matriz inata do humano". Isto é, se já não restava, em princípio, um Deus-pai que ditaria de modo universal ou perfeitamente consistente aquilo que constitui a normalidade/naturalidade do

[330] Para efeito de contraste, essa frase opera como paráfrase à proposição de Condorcet citada mais acima: "que poder terá o direito de dizer-lhe [ao aluno]: 'está aqui o que é preciso que saibas, o limite onde deveis deter-vos'?"(Condorcet apud Boto, 1996, p. 144). Bem, a nosso ver psicologia do desenvolvimento pretende gozar de tal poder.

homem, restava, no entanto, a mãe-Natureza para fazê-lo, cabendo então a ela estabelecer, para além de todo e qualquer dissenso mundano em torno da questão, o suposto sentido último da ordem imanente à dita "essência humana". Em suma: no algoritmo geral das psicologias do desenvolvimento a natureza foi preservada como garante de uma pretensa determinação biologicamente inexorável para o homem. [331]

Ora, a nosso ver, tanto no que concerne à ideia de Deus, bem como no que concerne à ideia de natureza ("natureza" nos termos postos acima, é claro), ambas não representam senão – e sobretudo no que toca ao campo da educação - ilusões animadas pela dialética do desejo, pelo terror imanente ao *saber que (não) se sabe que não se sabe*. Contudo, no caso da psicanálise, não se visa, ao contrário do que se passa com a psicologia do desenvolvimento, colmatar tal falta-em-saber para assim aplacar o terror (e isso, precisamente, em virtude de que a *falta* desponta aí como estrutural à *condição humana*, isto é, a falta é mesmo *condição para a humanização*). Por conta disso, quando são sustentadas em aberto, numa análise sobretudo, as condições de possibilidade para que se restitua a enunciação por parte de um sujeito cujo terror o fixou prevalentemente no polo gozo, lança-se então a sorte de que esse sujeito, conquanto se implique com sua enunciação invocada na e pela análise, se reposicione inconscientemente com respeito ao terror, ao mal-estar, ao desamparo, e de modo tal que a miséria neurótica possa dar lugar então à infelicidade banal, ou de modo tal que o sujeito possa - não obstante o iniludível terror que é imanente à condição humana - usufruir do desejo para, assim, "iludir" a falta (ou mais simplesmente, para fazer algo de interessante com a vida, não obstante o terror que é imanente à condição humana).

Outro destino possível em face do mesmíssimo terror, no entanto, é aquele que acaba conduzindo, no mais das vezes, ao pior, ou seja, é aquele que reduplica o mal-estar, e que o faz precisamente por pretender formatar a falta-em-saber, formatação que se leva a cabo por meio do esplêndido Saber Sabido acerca da natureza humana (saber esse que exigiria forças divinais de quem o possuísse, uma vez que o mesmo pressupõe o poder de emular sem falhas o labor natural, isto é, o poder de mimetizar o princípio pelo qual opera a mãe-Natureza [332]). Ora, mas se, no tocante a essa questão, for razoável ademais propor aqui uma analogia,

---

[331] Comênio, em suas antinomias, contava ao menos com a, por assim se dizer, prematuração específica, o que colocava em cena para ele a singular plasticidade do cérebro humano.

[332] De mais a mais, um saber como esse de nada valeria à educação posto que um recém-chegado ao mundo não porta consigo os germens propriamente ditos de sua humanidade, senão que esta última deverá se constituir nele, constituição a qual está sujeita a vicissitudes e que demanda, primordialmente, que aqueles que já estavam no mundo e que receberam o recém-chegado lhe dirijam singularmente a palavra. Isto é, a emergência da viva voz dos pais, ou a implicação subjetiva no endereçamento à criança, é necessária e não contingencial aí.

poderemos, por meio dela, fazer menção ao quanto uma mãe "toda-poderosa" sobreleva enormemente as vicissitudes que são inerentes à disrupção enunciativa - isto é, à conquista de um lugar de fala - por parte de seu *infans*, seja porque ela em seu "totalitarismo" psíquico não alterna presença e ausência em face da criança (alternância cuja função é inaugurar nesta última a humanizante *incerteza* psíquica a respeito de encarnar o ideal materno [333]), seja porque, e mesmo sem nada saber conscientemente disso, essa mãe demanda ao *infans* a estrita reprodução narcísica dos enunciados maternos, reprodução que bem pode condenar – embora às vezes uma criança disso se safe como que por um triz – a disrupção enunciativa por parte do recém-chegado ou, simplesmente, sua constituição subjetiva.

Certamente que, em se considerando a referida "laicização" à moda psicológica ("laicização" na qual se abre mão de Deus-pai em favor então da toda-poderosa mãe-Natureza), já não se cogita falar aí na "queda" do homem. Mas paradoxalmente, a visada naturalista preserva disso, ainda, a missão de salvar da "anormalidade" tudo aquilo que, com respeito aos seres humanos, opere em alegada desarmonia com sua suposta "ordem inata", com suas ditas "potencialidades naturais", sua pretensa "essência" etc. E no que diz respeito mais especificamente à educação - tal como era o caso também segundo a concepção de Comênio - seria mister dispor-se de um "remédio", ou melhor, dispor-se de um método capaz de, por suposto, imitar escrupulosamente o *modus operandi* da natureza, e em função do que a "normalidade" do ensino e do aprendizado poderia ser peremptoriamente restabelecida para além de todo "equívoco" não-naturalista. Sob esse prisma, ensinar passou a figurar, portanto, como a dita boa estimulação [334] das supostas capacidades inatas de aprendizado por parte do aluno, assim como aprender passou a figurar como a resposta (passível pretensamente de controle a partir de então) a essa estimulação "naturalmente adequada". Enfim: "ensino", nesse caso, corresponderia a nada mais do que "estímulo", enquanto "aprendizado" corresponderia a nada mais do que "resposta". Ou antes: o par "ensino e aprendizagem" passou a corresponder sem mais ao par estímulo-resposta, e isso a ponto de acabar recebendo ele também um hífen: ensino-aprendizagem. [335]

Assim, por meio do dito método natural de ensino seria possível estipular cabalmente o conjunto dos "estímulos naturalmente adequados" para o inequívoco desenvolvimento das capacidades chamadas inatas (ou orgânicas) de aprendizagem, capacidades essas que, por sua

---

[333] Trata-se de uma alternância de presença e ausência enodadas no real-simbólico-imaginário, muito mais do que apenas uma alternância "presencial" ou "empírica" (cf. BEHARES; VOLTOLINI, 2011).
[334] Estimulação que se daria por meio da aplicação, pelo professor, do método que emularia o princípio natural.
[335] Cf. Behares e Voltolini, 2011, p. 570.

vez, só poderiam responder a esse estímulo "correto" com um aprendizado seguro e estabilizado. Ora, mas não bastasse o fato de que, em tal cenário, se consuma a mais extremada naturalização do humano, resta ainda algo de muito mais grave aí, e cujo destino só pode ser o de incrementar como nunca as vicissitudes da transmissão: trata-se, pois, da mais radical subordinação do "ensino" à "aprendizagem", subordinação que implica a depreciação do ensino, ou seja, que implica a sua mais grave banalização e pauperização, e isso em razão de que os conteúdos a serem ensinados aos alunos passam a ser assim desbastados em virtude da "adequação" de tais conteúdos à chamada capacidade inata de aprendizado dos próprios alunos (eis que se trata, em suma, de um ensino concebido e consumado *à imagem e semelhança* da dita capacidade inata de aprender [336]). Ora, não bastasse que tal capacidade não passa de uma mera fantasmagoria inatista, fantasmagoria que desconsidera a plasticidade *sui generis* do feixe de neurônios humano bem como as transformações estruturais que neste se processam em função da sujeição de um *infans* aos efeitos da linguagem, o ensino, uma vez subordinado a tal fantasmagoria, começa então a operar sob a estreita medida de uma capacidade que, sendo por suposto "dada de antemão", deveria ser tão-somente *desenvolvida*, (e de modo que nada lhe fosse "acrescido" do exterior). Isto é, esse ensino psicologizado pretende, exclusivamente, fazer com que seja revelada a imanência natural das capacidades do aluno. Trata-se, portanto, de fazer com que o aprendizado percorra estritamente uma "rota já profetizada" [337] pela própria mãe-Natureza, rota a qual se encontraria em estado germinal no aprendiz. Ora, por certo que nessa dita "pura revelação de uma interioridade pré-formada" nada poderia ou deveria, então, se inscrever de inesperado, nada deveria suscitar o novo ou a alteridade do aluno, nada poderia estar assujeitado ao fortuito - uma vez que tudo isso figuraria como antinatural, ou seja, como fator de perturbação para o reto desenvolvimento da capacidade psicomaturacional. Pois bem, as emergências do inconsciente ou o retorno do recalcado por parte de professores e de alunos em tal cenário só podem, assim, se tornar um fato de muito difícil acontecimento.

Nessa versão psi de um ensino total, de um ensino à moda do "eu, que te guio, posso te levar aonde te convém" [338], a referida subordinação do ensino à aprendizagem

---

[336] Por óbvio, um ensino talhado *sob a medida* do aprendizado só pode se apequenar. Afinal, o ensino psi supõe que, quando o professor ensina, deixa os alunos tal como o são, ou seja, perfeitamente ajustados às suas essências interiores. Isto é, esse ensino conformado às supostas capacidades naturais do aluno se destina a tornar improvável a abertura dos horizontes culturais desse aluno, posto que tal ensino se limitaria a reproduzir o que já estaria naturalmente dado no aprendiz. Tal ensino, portanto, se esvazia de seu valor de alteridade, restando a ele ratificar o que o aluno já seria ou traria inatamente consigo.

[337] Boto, 1996, p. 176.

[338] Behares, 2010, p. 12.

(subordinação que correspondeu, em nível institucional, à psicologização do dispositivo escolar pela qual a escola se centrou no aluno) desponta como isomórfica à crença de que haveria uma relação especular ou complementar entre ensino e aprendizado ("relação" no estrito sentido da palavra, na qual se pressupõe proporção, harmonia, simetria, concordância etc., e em vista do que os dois termos em tela – tal como é manifestado pela presença do hífen: ensino-aprendizagem - aparecem então fundidos [339]).

Obviamente, um ensino "todo", cujos resultados se acredita que poderiam ser previamente assegurados a partir de conhecimentos psi estabelecidos "cientificamente" (e de tal modo que ensinar se tornaria, em razão disso, um processo automático e garantido "de fora"), isto é, um ensino em que o professor ensinaria e em que o aluno, por suposto, aprenderia estritamente o que foi ensinado e tal como fora milimetricamente planejado, um ensino, em outras palavras, que não se descerraria para a emergência de acontecimentos inesperados (posto que se limita a pretensamente revelar a imanência dada desde sempre no aluno), um ensino, por fim, "total" como esse só poderia mesmo postular a erradicação de qualquer hiância entre o que se ensina e o que se aprende. Afinal de contas, "a vocação maior do paradigma tecnicista" [340] - ou do paradigma tecnocrático, como dissemos acima – não pode ser outra senão a de, pretensamente, controlar a dita relação ensino-aprendizagem, e o que então leva a crer que estes termos se completariam mutuamente nos moldes já referidos aqui: a--a'. Ou seja, ensino e aprendizado (ou melhor: ensino-aprendizagem) não passariam de "um pouco mais do mesmo". E se alguma fissura, eventualmente, chegasse a se manifestar entre o ensino e o aprendizado, ora, ela só poderia ser, nesse caso, algo meramente contingencial!

Mas já para a psicanálise, e ao contrário de tudo isso, a hiância entre ensino e aprendizado é, antes, incontornável, irredutível, iniludível: "a psicanálise vem demarcar uma hiância entre ensino e aprendizagem, não contingente, mas necessária, estrutural" [341]. Ou seja, para a psicanálise, a formação não se reduz a algo como "o aluno aprende aquilo que o professor explica"; a formação não se reduz a uma relação imaginária de "ensino-aprendizagem", e isso exatamente porque não se concebe, nesse caso, o liame entre ensino e aprendizagem como complementar mas, antes, como suplementar (o que quer dizer que os dois termos não compõem incestuosamente um Todo - muito embora se articulem mútua e sutilmente).

---

[339] Cf. Behares e Voltolini, 2011 p. 571.
[340] Ibidem.
[341] Ibidem.

No campo da psicanálise e educação, é possível então dar conta do fato de, por exemplo, um professor ensinar "mais" do que supõe que ensina, ou então de um aluno aprender "mais" do que supõe que aprende. [342] O "mais" em questão não aparece necessariamente no sentido "quantitativo", mas sim nos termos da possibilidade da emergência de um acontecimento imprevisto que invoca a alteridade do professor e do aluno. Ou dizendo de outra maneira, o "mais" aparece nos termos da possibilidade da emergência do inconsciente, isto é, da emergência do saber não-sabido que causa o sujeito nele próprio e que, sendo assim, sobredetermina tanto o ensino do professor quanto o aprendizado do aluno. [343] Em outras palavras, referimo-nos ao ensino e ao aprendizado enquanto não mais do que efeitos do retorno do recalcado. Ou seja, referimo-nos à possibilidade de disrupção enunciativa pelo professor e pelo aluno, disrupção essa que, em sua singularidade, ultrapassa o registro - imprescindível no interior da instituição escolar - da estrita veiculação de enunciados de saber (ou o registro do ensino e do aprendizado de conhecimentos).

Com respeito, contudo, ao ensino e à aprendizagem particularmente em Comênio, acreditamos que caberia aqui fazer, em face do que foi posto acima, mais uma pergunta: haveria, nesse caso, uma subordinação do ensino à aprendizagem nos mesmos termos em que tal subordinação ocorre na educação psicologizada?

Ora, muito embora nas antinomias de seu pensamento Comênio afirme, por exemplo, que não se deve dar a aprender ao aluno senão aquilo que ele é capaz de aprender segundo a idade [344], ou que os alunos não devem ser constrangidos a fazer nada mais do que desejam segundo a idade e por efeito do método [345], ou que os "exemplos" utilizados nas explicações pelos professores não devem ser afastados da capacidade de compreensão da criança e que devem ser retirados de seu dia-a-dia [346], ou ainda que as matérias devem ser adaptadas à capacidade da juventude [347], para o autor morávio, no entanto, é verdade, por outro lado, que é

---

[342] Ensino e aprendizado estão sujeitos a uma dialética sem síntese (dialética que não manifesta outra coisa que a suplementaridade entre tais termos). Isto é, pressupondo-se mutuamente, ensino e aprendizagem não se recobrem mutuamente. Todavia, é imprescindível dizer aqui que tal dialética é, de certa forma, "secundária", ao menos no sentido de que ela é tributária da dialética entre transmissão e ensino. Afinal, se o ensino e o aprendizado são sempre sobredeterminados inconscientemente, então é, sobretudo, a dialética entre transmissão latente e ensino manifesto que deverá nos interessar mais diretamente aqui.

[343] Nada melhor do que lembrar aqui que Freud, por exemplo, afirmou ter aprendido com os mestres Charcot, Breuer e Chrobak algo que nenhum deles estava disposto a reconhecer como sendo verdade e que, portanto, nenhum deles estava disposto a admitir ter ensinado: a etiologia sexual das neuroses (cf. FREUD, 1925[1924], p. 36).

[344] Comênio, 1966, p. 209.

[345] Ib., p. 230.

[346] Ib., p. 240.

[347] Ib., p. 235.

preciso também tentar abrir a inteligência das crianças [348], e que é preciso que alunos adquiram em seus anos de escolaridade "uma cultura universal" [349], ou seja, é preciso que "recebam uma instrução polida e cheia de gravidade; que os alunos se tornem verdadeiramente instruídos". [350] E mesmo que, para nosso autor, seja impossível "secar o oceano em seis anos" - o que quer dizer que é impossível aos alunos tornarem-se perfeitos ao fim do período escolar de formação -, ainda assim estes podem, ao cabo disso, se apropriar ao menos de sólidos fundamentos sobre os quais se "assenta uma cultura mais perfeita". [351] Ou em síntese quanto a isso: não acreditamos ser razoável postular que, no caso do "ensino de tudo a todos", se dê uma banalização do ensino em razão da conformação deste à aprendizagem (tal como é o caso no ensino psi).

E para além, agora, do caso mesmo de Comênio, aos olhos dos reformadores protestantes na Inglaterra, a introdução de ciências operativas ou "pragmáticas" no currículo escolar – tal como também foi referido nos capítulo anteriores - de forma algum alterava o fato de que esses humanistas "viam a experiência sensível implicando o domínio das palavras eruditas, e propunham, simultaneamente ao estudo da natureza, o da língua materna seguida do latim e do grego". [352] Por fim, o postulado da igualdade das inteligências (pressuposto que acabaria colocando a ciência virtualmente ao alcance de todos), ou o postulado de que "tudo" poderia ser ensinado – em havendo para tanto meios supostamente universais – implicava que a "erudição já preparada" era tomada aí, por óbvio, como um componente vital para a escola na Reforma Protestante. E muito embora fosse preciso chegar a essa desejável erudição apenas e tão-somente de forma gradual ou natural, ela constituía um "telos" precioso, o que conferia ao ensino de tal erudição um estatuto da maior relevância nessas instituições.

Ainda quanto ao tema do ensino e do aprendizado em Comênio, vimos também, nos capítulos anteriores, que a imaginarização de tais termos não deixava de ser posta em jogo (ao menos em alguma medida) na Didacografia, na instrução simultânea de inspiração "tipográfica" (instrução que Comênio opunha ao ensino meramente "privado" dos alunos, ao ensino "um a um", e o qual seria isomórfico, segundo o autor, à arte manual dos copistas). No entanto, fizemos também referência, nos capítulos passados, ao fato de que Comênio pretendia que o professor, ao "ensinar menos", propiciasse ao aluno "aprender mais" (o que instalava, de certa forma, uma "diferença" entre ensino e aprendizado), e isso

[348] Comênio, 1966, p. 256.
[349] Ib., p. 470.
[350] Ib., p. 457.
[351] Ib., p. 439.
[352] Hilsdorf, 2006, p. 128

fundamentalmente ao passo em que o professor recorresse à mesmíssima instrução simultânea de viés tipográfico (fato que talvez constitua, enfim, mais uma fértil antinomia por parte do autor, e a qual arrefece o que há de imaginarizado em sua didacografia, imaginarização que diz respeito, nesse caso, à estrita transferência tipográfica do conteúdo dos livros didáticos para a mente dos alunos). Ora, com respeito a essa antinomia comeniana, talvez seja o caso também aqui de se aludir, afinal, à enunciação do professor, isto é, de se recorrer ao que se profere pela boca como palavra a fim de demarcar mais uma distinção decisiva entre a didacografia de Comênio e o ensino "todo" à moda psi (parece-nos, pois, que é relevante fazer tal demarcação uma vez que, logo acima, chamamos atenção para algumas semelhanças importantes entre ambos). No caso do ensino psicologizado propriamente dito, a aplicação metodológica - como também vimos - acaba por banalizar e por empobrecer sem mais a "erudição já preparada", dado que os conhecimentos por meio dos quais são organizadas as imagens do mundo têm de ser filtrados pelo método naturalizante, e isso a fim de se os adequar às pretensas e sempre minguadas capacidades psicomaturacionais de aprendizado. Tal banalização ou empobrecimento do ensino, a nosso ver, acabou restringindo sobremaneira as condições de possibilidade da enunciação do professor na instituição escolar, uma vez que a fala deste, no decurso desse ensino, deve trilhar o mais estritamente possível a rota de desenvolvimento já "profetizada" pela mãe-Natureza no que toca às capacidades maturacionais do aluno (e por meio do que se presume que seria possível fazer tão-somente com que fosse revelada, assim, uma suposta interioridade potencialmente natural ao aprendiz). Em síntese: tal ensino, ao contrário de passar apenas através do(s) professor(es) (como diz Freud), ou de passar pela viva voz dos professores que dispõem de uma erudição e de instrumentos (metodológicos ou didáticos, por exemplo) já preparados (como diz Comênio), o ensino deve, antes, perpassar o funil empobrecedor de um método naturalizante que se destinaria ademais a pretensamente varrer de cena qualquer emergência do que não está previsto ou planejado educacionalmente no interior desse mesmo método (e isso a fim de que se possa, por suposto, assegurar a total identidade entre o que o professor diz e o que o aluno ouve, ou entre o que se ensina e o que se aprende, ou entre os enunciados empobrecidos que são veiculados nesse caso pelo professor e os empobrecidos enunciados que são aprendidos pelos alunos).

Enfim, em tal cenário, cumpre-se o *script* quase perfeito para que se reduzam ao extremo as chances de que - nos termos de Comênio - o espírito venha a soprar onde bem queira, ou para que, colocando a questão em termos psicanalíticos e laicos, as condições de

possibilidade da transmissão sejam sustentadas numa educação. E tal sustentação, por sua vez, não é isomórfica senão à suplementaridade entre ensino e aprendizagem (isto é, à dialética sem síntese entre tais termos). E por seu turno, é precisamente em função de tal dialética que um ensino não-todo acerca da erudição já preparada (e não de um mero arremedo naturalizado de ensino) pode vir a invocar a singularidade do aluno, singularidade que diz respeito, nesse caso, ao enigma do desejo, à incontrolável disrupção do sujeito (e não ao dito desenvolvimento já de todo sabido e inteiramente planejado de uma suposta imanência natural e interior ao aluno). E posto que tal invocação à singularidade subjetiva ou desiderativa do aprendiz não pode ser garantida de "fora" da implicação transferencial que se imanta entre professor e aluno (assim como tampouco pode ser "garantida" de "dentro", muito embora somente aí é que se chega a lançar seu destino), essa invocação releva, pois, da viva implicação do professor com a fal(t)a e, logo, com um ensino estruturalmente não-todo, ensino que se apresentará, então, como inacabado e inacabável, como um ensino não-findo, sempre "em vias de", e não como uma cosmovisão metodológica que banaliza os conteúdos a serem ensinados e que, dessa forma, cala a fala do professor a fim de que não haja falta, a fim de que não haja falha, isto é, a fim de que supostamente não haja qualquer fissura entre o que se ensina e o que se aprende.

A nosso ver, a psicologização da educação e da instituição escolar empobreceu, de um só golpe, o imprescindível "ensino formal de conteúdos" e, além disso, reduplicou as vicissitudes da transmissão, as contingências da emergência da viva voz do professor, tendo-o feito precisamente porque pretendeu estabelecer uma correspondência harmoniosa, adequada, simétrica, complementar etc. entre o referido "ensino de conteúdos" e a capacidade dita "natural" do aluno para aprender. E como bem se sabe, a escola psicologizada é mesmo uma escola *sob a medida do aluno* e, logo, centra-se ela na dita "aprendizagem natural" desse aluno. E, particularmente no que toca a esse ponto, entendemos que tal escola não poderia destoar mais profundamente da escola comeniana – é importante frisá-lo aqui [353]-, já que nesta a instrução simultânea situa o professor – embora não sem antinomias, tal como foi frisado nos capítulos anteriores - como alguém que ocupa uma posição privilegiada para se "fazer desejar pelo aluno" (para tentar suscitar neste o desejo de saber e ainda para sustentar tal desejo), ou mesmo para que, a partir de sua boca magistral, o sopro da palavra possa vir a

[353] Devemos destacar que enquanto para Comênio - em virtude de seu espírito público e de seu senso de democratização da escolaridade - todos os jovens deveriam frequentar a mesma escola, já para o discurso psi deveria haver, ao contrário disso, uma escola sob medida para cada aluno, assim como há um sapato sob medida para cada criança (cf. CLAPARÈDE, 1959). Poderia haver então maior pauperização do princípio republicano de ensino?

produzir efeitos que escapam ao planejamento do próprio professor, e de modo tal que a "erudição já preparada" possa vir, uma vez mais, a receber vida ao passo em que é ensinada aos mais novos, e ao passo em que é aprendida por estes. Mas já no caso do "ensino" psi, e sobretudo porque este perpassa necessariamente o método "assegurador" da total correspondência ou da relação supostamente sem hiâncias entre ensino e aprendizado, o que então ganha relevância aí é a aplicação objetiva do método, tornando-se até mesmo indesejável a implicação subjetiva do professor com o que ensina e, logo, com sua fala. Ora, a nosso ver, tal aplicação objetiva do método mortifica a voz e, com ela, a enunciação do mestre, tornando assim de difícil acontecimento a possibilidade de se insuflar vida à erudição já preparada, às tradições epistêmicas, ou simplesmente aos conteúdos dos livros didáticos, livros os quais Comênio designa, com razão, de "professores mudos". [354]

3.3 Transmissão e aquisição

Tal como se procurou ponderar acima, é em função das representações psíquicas latentes por parte do professor (representações acerca do saber-em-falta, sobretudo) que a transmissão chega ou não a se consumar pelo "avesso" do ensino de conhecimentos. Isto é, é em vista sobretudo dessas representações inconscientes por parte do mestre que seu ensino desponta ou deixa de despontar como "não-todo". E por certo, é sob a condição de que seu ensino figure como "todo" que, então, as vicissitudes da transmissão achar-se-ão recrudescidas, tornando-se tal transmissão de difícil acontecimento exatamente em função de já não se abrigar aí uma fissura a partir da qual se faça possível – mesmo que *isso* nunca seja assegurável - a emergência das formações do inconsciente, ou o retorno do recalcado, ou a inscrição do inaudito etc. Tal como vimos, a fala do professor, com respeito a essa emergência, com respeito a esse retorno, a essa inscrição, constitui um lugar privilegiado.

Nesses termos, pode-se então dizer que a transmissão opera - ou que permanece inoperante - *no avesso* do que o professor ensina, diz, explica, manifesta, professa, esclarece etc. Isto é, a transmissão de saber não-sabido se dá ou não se dá na *outra cena*; ela opera ou então deixa de operar *em negativo* ao que é deliberadamente "ensignado" (colocado em signos) pelo professor na *cena consciente*. Dessa forma, o ensino manifesto (ou, mais

[354] Comênio, 1966, p. 430.

especificamente, o ensino que se manifesta não-todo) serve então de "embrulho" para a transmissão latente. [355]

Mas em que pese que, no interior da instituição escolar, transmissão e ensino se apresentem de modo "articulado" (ou que se pressuponham mutuamente), transmissão e ensino permanecem, por outro lado, radicalmente irredutíveis entre si. E em função dessa articulação e também dessa irredutibilidade, pode-se postular que, entre tais termos, há um liame de suplementaridade, ou seja, pode-se postular que entre eles opera uma "dialética sem síntese". [356] Em outras palavras, entre a transmissão de saber não-sabido e o ensino de conhecimentos incrusta-se como que uma "barra", barra a qual não apenas separa inelutavelmente ambos os termos senão que, ao mesmo tempo, os une irremediavelmente (o que por sua vez acaba sustentando tanto a mútua irredutibilidade como também a articulação entre eles).

Pois bem, se pensarmos, por exemplo, na questão da etiologia sexual da neurose, e a qual, tal como foi referido acima, Freud afirma ter aprendido dos mestres Charcot, Breuer e Chrobak (não obstante estes não a admitissem e, logo, não reconhecessem tê-la ensinado), se pensarmos nela à luz da suplementaridade entre transmissão e ensino, poderemos então conceber que um professor transmita inconscientemente algo que, conscientemente, sequer estaria "preparado" para ensinar, assim como poderemos conceber que um aluno adquira, também inconscientemente, algo que sequer estaria "preparado" conscientemente para aprender. [357] Ou como diz Freud:

> [...] na ocasião em que as ouvi [as observações feitas por Charcot, Breuer e Chrobak] não compreendi o que essas autoridades queriam dizer; na realidade haviam-me dito mais do que elas próprias sabiam ou estavam preparadas para defender. O que ouvi delas permaneceu em estado latente e inativo dentro de mim, até que a oportunidade de meus experimentos catárticos o trouxe à luz como uma descoberta aparentemente original. [358]

---

[355] O conhecimento é estruturalmente não-todo e, logo, o ensino também o é. Não é inócuo, contudo, o fato de que um professor ensine tal como quem dá a palavra final, como quem emite o juízo final.

[356] Muito embora já tenhamos postulado o liame sumplementar ou dialético entre ensino e aprendizado, tal suplementaridade é tributária – como foi dito mais atrás - daquela outra que opera entre transmissão e ensino. Afinal, se tanto o ensino quanto o aprendizado manifestos se encontram sobredeterminados inconscientemente, então a transmissão é peça-chave, por sua vez, para que se possa pensar em tal suplementaridade entre ensino e aprendizagem.

[357] A expressão "não estar preparado" alude aqui a "ser pego de surpresa" pela própria "fala", isto é, a ser "ultrapassado" pelo que se ensina ou pelo que se aprende (o que põe em pauta o sujeito da enunciação bem como o testemunho que, inconscientemente, ele dá acerca da castração, ou acerca de que o sujeito é efeito do significante).

[358] Freud, 1925[1924], p. 36.

Ora, tal como fizeram Behares e Voltolini [359], indagaremos aqui por que Freud, afinal, não teria simplesmente admitido como "sua" a descoberta do componente sexual da etiologia da neurose, ao contrário de ter ingressado em uma complexa "polêmica" em torno da possibilidade de que se possa aprender algo de alguém - ou melhor, a partir de alguém - sendo que esse alguém não apenas não concorda com o "conteúdo" desse "algo" bem como, e por conta precisamente disso, nega tê-lo ensinado a quem quer que seja. Não seria mais "econômico" afirmar simplesmente que a descoberta do componente sexual na etiologia da neurose foi original e ficou pouco ou quase nada a dever às autoridades em questão? Por que Freud não afirmou, de forma sumária, que o emprego do método catártico ensejou tal descoberta, ao contrário do psicanalista ter optado por estabelecer um liame tão estreito entre o emprego de tal método pré-psicanalítico junto a pacientes histéricas (o método catártico) e o efeito que as falas dos três mestres acerca da histeria exerceu sobre Freud?

Ora, para além de quaisquer razões particulares atribuíveis ao psicanalista nesse caso, o fato é que

> se ele assim o fizesse, teria apagado de cena a existência do elemento transferencial entre ele e estes mestres, que nesse caso poderíamos resumir assim: ainda que de forma não deliberada por nenhum deles, Freud não teria podido chegar a este resultado "sem" eles. [360]

Freud não poderia ter aprendido sem os mestres o que foi aprendido com eles. Ou melhor dizendo: Freud não aprendeu algo aí apenas *de* seus mestres, poderíamos dizer "de seus egos", ou apenas aquilo que os mestres sabiam que sabiam, senão que aprendeu algo *a partir* dos mestres [361], isto é, algo que, tendo sido vetorizado pelo outro (imaginário), releva, no entanto, da falta (real) no Outro (simbólico).

E se Freud, nesse caso, aprendeu mais do que inicialmente supôs, isso ocorreu em função do laço atado inconscientemente com seus professores, laço transferencial que lastreou tanto a inconsciente sustentação da transmissão pelos mestres quanto a implicação inconsciente de Freud com o ensino e a transmissão destes, e sem o quê não se poderia compreender como os últimos teriam "dito" mais do que sabiam que sabiam ou mais do que

---

[359] Behares e Voltolini, 2010, p. 573.

[360] Ibidem.

[361] Uma coisa é aprender algo *da* psicanálise, *acerca* da psicanálise ou mesmo *sobre* a psicanálise; outra é aprender *a partir* da psicanálise (cf. FREUD, 1919, p. 220). Ao se aprender *sobre* ela, o que está em questão é a compreensão do corpo de enunciados psicanalíticos que conformam uma ciência. Ao se aprender a *partir dela*, passa a estar em questão uma experiência que esteja articulada às emergências do inconsciente (cf. FERREIRA, 1998, p. 108), ao retorno do recalcado etc.

poderiam até mesmo "defender", assim como não se poderia compreender que Freud tenha aprendido mais do que efetivamente aprendeu (fato que ensejou que "algo" a partir de tal ensino tivesse permanecido como que em estado latente em seu psiquismo).

Ora, mas em face disso, talvez caiba aqui recolocar a pergunta: Freud não poderia, de fato, ter "descoberto" por si mesmo o referido componente sexual da etiologia das neuroses? Talvez até pudesse. Por que não? Mas não obstante tal possibilidade, Freud reconheceu - para além do narcisismo ou do solipsismo nela enquistado - que um ensino consistente acerca do que um professor sabe é *condição necessária* para que o aluno possa vir a aprender de modo igualmente consistentemente, e para que, dessa forma, o aluno também fique sabendo acerca desse "algo" em questão; mas, em negativo a isso, a transmissão do que o professor *(não) sabe que não sabe* é o que de fato ultrapassa – embora somente sob o efeito da transferência - aquilo sabidamente preparado pelos mestres e também manifestamente esperado pelos alunos em uma aula. Essa "ultrapassagem", por assim se dizer, concerne ao fato de que, mesmo constituindo o autodidatismo uma "estrutura" possível para o aprendizado por parte de um aluno, a estrutura escolar constituída a partir da "enunciação de dois sujeitos – o de ensinar e o de aprender" [362] descortina, no entanto, destinos outros em comparação ao autodidatismo. [363] Tal descortinamento requer, é claro, que o professor, ao emprestar vida por meio de sua voz à "erudição já preparada", coloque inconscientemente em ato por meio desse ensino a enunciação do saber-em-falta (enunciação que, portanto, não estará sujeita à preparação, posto que, se assim o fosse, não concerniria então a um saber que não se sabe). Trata-se aí de que o professor, latentemente, possa vir a dar testemunho de que ele apenas representa um suposto saber, ou ainda de que a posição de mestria que ele ocupa implica, antes de tudo, seu assujeitamento à linguagem, assujeitamento o qual, por sua vez, faz a mestria em jogo não ser senão a da própria linguagem, ao contrário de ser aquela apenas suposta ao professor e a partir da qual este "faz semblante" em face dos alunos para, com isso, tentar suscitar nestes o desejo saber. [364]

E uma vez que o professor – sustentando um semblante de suposto saber – ministre um ensino não-todo, o aprendizado por parte do aluno concernentemente às heranças veiculadas pelo mestre poderá, por sua vez, comportar as imprevisíveis marcas de uma

---

[362] Mendonça, 1998, p. 103.

[363] No autodidatismo se conta com a erudição já preparada (os enunciados de saber) e com a enunciação do aluno. Na escola se conta - para além da própria instituição - com a erudição já preparada e com a enunciação de dois sujeitos (os quais ocupam, por óbvio, diferentes posições com respeito ao saber-em-falta e ao saber sabido).

[364] Como afirma Lajonquière (2011, p.119), é preciso, afinal, que não haja o *mestre do discurso* para poder haver *discurso do mestre*.

singular aquisição [365], ao mesmo tempo em que o aluno poderá experimentar também certos deslocamentos simbólicos (e isso pelo fato de que a referida singularidade do aluno é efeito da mesmíssima sujeição à linguagem que acomete também o mestre [366]). Em suma, a transmissão pressupõe o assujeitamento à linguagem tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, muito embora também esteja em jogo nesse caso a decisiva diferença de posições simbólicas entre docente e discente (diferença essa que concerne ao não-saber e ao saber sabido). E sem tal diferença de lugares entre aquele que ensina e aquele que aprende, não se poderia instalar, por óbvio, a suposição transferencial por parte do aluno a respeito do professor e do saber que "seria" deste. E uma vez que a transferência se instale e, ademais, o professor ensine sob um regime não-todo, isto é, uma vez que ele coloque em ato a falta ao falar ao aluno, ao lhe mostrar algo, ao manifestar ou explicar algum conteúdo, ao por algo a alcance do aprendiz, ao marcar os limites desse algo ou ao avivar seus contornos e cores etc., o professor com isso franqueará - mesmo sem nunca poder assegurá-lo - as (im)próprias emergências do inconsciente, franqueará o retorno do recalcado, a disrupção do inaudito etc. E é, precisamente, em função desse testemunho acerca de seu assujeitamento à mestria da linguagem que, então, tal professor chegará a ser "pego de surpresa" ao longo de seu ensino, surpresa a qual dispensa qualquer afetação perante o aluno e que está cifrada na estranha familiaridade que ressoa em sua fala. Por sua vez, será, precisamente, em função dessa enunciação docente no interior do campo transferencial que, então, a enunciação discente poderá vir a ser invocada, e de maneira que o aprendizado manifesto não se resuma a uma simples assimilação sem qualquer implicação com o que foi, em princípio, posto ao alcance do aluno. [367] Eis que somente sob o efeito do pacto transferencial o aprendizado manifesto pode, portanto, despontar como aquilo que retorna do recalcado no caso do aprendiz, ou como uma imprevisível emergência do inconsciente pela qual o aluno adquire de forma singular o que aprende.

---

[365] Aquisição essa que, sendo latente, sobredetermina o aprendizado manifesto.

[366] A singularidade do aluno (tanto quanto a do professor) está embebida em "extimidade", ou seja, é sobredeterminada pelo inconsciente, o qual não é senão o "território estrangeiro interno" do sujeito, o território do estranhamente familiar.

[367] Tudo o que é passível de ser posto em signos, que é passível de ser colocado ao alcance do aluno requer ainda, e indispensavelmente, que o aluno venha a esforçar-se por alcançá-lo, ou seja, que o aluno – não sem certa cota de trabalho psíquico - tome-o para si, que o apre(e)nda (apre(e)nsão essa que, é claro, é sobredeterminada pelo desejo inconsciente). Eis então porque a educação é mesmo impossível, uma vez que nada, rigorosamente nada, assegura que o aluno o deseje fazer ou mesmo que o professor saiba inequivocamente como fazer o aluno desejar. Por sinal, saber inequivocamente acerca de como fazer o outro desejar é impossível mas, mais ainda, é indesejável (uma vez que implicaria exercer um governo implacável e sem interstícios sobre o outro). Porém, mesmo sendo isso impossível, não é sem efeitos que um professor assim o deseje (ou melhor, que assim o goze). No ensino psi é, pois, esse desejo que está em questão.

Nos termos postos acima, se a "aprendizagem" propriamente dita talvez possa ainda nos dar a ilusão de que algo efetivamente se comunica do professor (que seria o emissor) para o aluno (o dito receptor) por meio daquilo que é ensinado (a mensagem), a aquisição pelo aluno d'*isso* que o professor transmite – ou antes, d'*isso* que se transmite *a partir* do professor - nada apresenta de "comunicacional". Tornando mais clara essa questão, lembremos aqui com Lacan que "A essência do erro está em acreditar que a fala tem como efeito, essencialmente, comunicar, quando o efeito do significante é fazer surgir no sujeito a dimensão do significado". [368] No caso da transmissão inconsciente, portanto, não está em jogo nenhuma sorte de comunicação, senão que se trata estritamente de um efeito de sentido que surge no sujeito a partir da cadeia significante (ou a partir do "carrossel de significantes" que o professor, ao ensinar, põe para girar em face do aluno, ou melhor, ante seus ouvidos). E na medida em que um significante representa um sujeito para outro significante - e não para outro sujeito -, então nada se comunicará do professor ao aluno na transmissão, senão que ambas as enunciações (que são singulares, irredutíveis e, portanto, suplementares, além de serem proferidas a partir de diferentes lugares simbólicos) – poderão assim se inscrever no interior do campo transferencial. Isto é, nesse contexto o professor bem pode transmitir mais do que ensina (ou "algo" bem pode aí *se transmitir* a partir do professor e nunca sem ele), bem como o aluno bem pode (a partir do pacto transferencial e não de um mero "combinado" ou mesmo de um contrato previamente estabelecido) adquirir mais do que aprende imaginariamente. Com isso, a transmissão acabará marcando, vale ressaltar, uma dessuposição de saber pelo aluno com respeito ao mestre, e o que interditará, em nome do assujeitamento de ambos à linguagem - mas a partir ainda de diferentes posições discursivas -, a submissão do aluno ao professor ou pelo professor. [369]

Retomando mais especificamente o tema da etiologia das neuroses, não se pode dizer, é claro, que Freud tenha aprendido sumariamente esse "conteúdo" com seus mestres ou de seus mestres nos seguintes moldes: "os professores ensinaram algo de forma correta e então o aluno o aprendeu". Freud, ao contrário, aprendeu *a partir* de sua implicação transferencial com a fala dos professores, e em função de um ensino, da parte destes, consistente porém não-

---

[368] Lacan, 1962-63, p. 311.

[369] O sigloide C.D.F. – cu de ferro – concerne, a nosso ver, à dócil alienação inicial de certos alunos diante do saber suposto por eles ao professor. Dessa alienação se deriva a passividade - às vezes apenas aparente - de uma férrea disposição por parte desses alunos de serem inseminados falicamente pelo saber atribuído como sendo todo *do* professor. Pois bem, tanto quanto o saber seja sustentado - em nome da falta-em-saber, em nome da castração – apenas como semblante de um mestre barrado é que, então, lançar-se-á o destino de uma separação simbólica marcada pela aquisição do aluno de acordo com o desejo que o habita, isto é, de acordo com o não-saber que o causa.

todo [370], e em vista do que a (in)consistência simbólica da enunciação desses mestres e também da de Freud puderam então irromper (sendo, de resto, que tal disrupção teve como pressuposto, é claro, a sujeição dos professores e do aluno à linguagem a partir de diferentes posições discursivas).

Em outras palavras, não resta dúvida de que estava em pauta aí uma "erudição já preparada", erudição em face da qual os três mestres eram autoridades (enquanto Freud, inicialmente, era ainda um aprendiz). Mas no avesso do ensino dessa erudição, desses conhecimentos, desses saberes expostos, a transmissão - que requereu as vozes dos mestres - não era da ordem de nenhuma "comunicação" propriamente dita desses conteúdos (que teriam então "migrado" deliberadamente dos professores-emissores para o aluno-receptor). A dimensão do significado adveio, antes, do avesso do aluno e a partir de sua conquista, de sua aquisição com respeito a uma erudição já preparada, e a qual, necessariamente, passou pelos professores, por suas falas (falas as quais abriram as brechas para o avesso deles mesmos e dos alunos). Os enunciados que compõem os conhecimentos socialmente validados passaram, portanto, pela enunciação dos mestres e por seu assujeitamento à mestria da linguagem; passagem a qual põe em relevo o peso que tiveram as presenças particulares desses mestres - e não apenas a presença empírica deles, mas antes aquela enodada na tensão R.S.I. [371] - no aprendizado de Freud, na conquista por parte deste com respeito às heranças epistêmicas colocadas então em jogo.

Tal como foi visto acima, pensamos então que a psicanálise enseja teorizar, muito embora em termos laicos, acerca daquilo aludido pela frase "o espírito sopra onde quer" de Comênio. [372] Afinal, e tal como vimos, a transmissão diz respeito a "algo que [no interior do laço transferencial] toca o sujeito e o compele a produzir um saber segundo a forma pela qual é sustentado o ato de ensinar". [373] Nesse sentido, se Freud deve então sua descoberta "aparentemente original" (sobre a etiologia das neuroses) ao que "não foi dito" por seus mestres, ao que se transmitiu em negativo ou "no avesso" do que foi consistentemente ensinado por estes acerca sobretudo da histeria, é porque tais professores – ao menos ao se ter em conta o depoimento de Freud sobre eles - sustentaram um ensino em consonância com o desejo que os habitava, o que também franqueou a aluno Freud, por sua vez, aprender em consonância com o desejo. Ora, e é somente assim, a nosso ver, que se torna então concebível

[370] Veremos no próximo Capítulo de que modo essa asserção, em particular, se aplica para Charcot.
[371] Cf. Behares e Voltolini, 2010.
[372] Acerca da frase comeniana "o espírito sopra onde quer", vale lembrar da seguinte frase de Woody Allen: "Se você quiser fazer Deus rir, conte a Ele seus planos".
[373] Ferreira, 1998, p. 108.

que um saber insabido permaneça em estado "latente e inativo" em um aluno (ou antes, que permaneça em um estado mais do que ativo, posto que esse saber insabido bem pode trabalhar (n)o sujeito sem que ele o saiba, e até que a emergência *a posteriori* de algo inesperado possa eventualmente advir d'*isso*). Em outras palavras, se o saber por parte do aluno é constituído pelo próprio aluno a partir de sua posição com respeito à verdade do desejo, o professor, enquanto suposto saber, deve então se fazer valer como suporte da verdade do aluno, como suporte para a enunciação deste. E para aquele que se põe sob os efeitos de tal ensino, o aprendizado bem poderá conter as marcas singulares de uma aquisição, as marcas da enunciação do aprendiz, as marcas do desejo - desejo o qual, ao menos em princípio, pode ser suscitado uma e outra vez pelo professor segundo a forma como este sustenta um ensino "em vias de".

* * *

Tal como o exemplo da etiologia sexual das neuroses ratifica, não há então qualquer possibilidade de "fusão" entre a transmissão de saber insabido e o ensino de conhecimentos [374], e isso não obstante uma e outra coisa permanecem articuladas entre si no interior do campo transferencial. E é, pois, em virtude de tal dialética sem síntese que se pode asseverar que, ao menos em âmbito escolar, o ensino desponta - tal como já o dissemos - como *condição necessária* para a transmissão, muito embora o ensino não seja, é claro, *condição suficiente* para tanto. Isto é, na escola - tal como se abordou logo acima - é imprescindível que haja um ensino não-todo para que se lance o destino da transmissão de saber não-sabido, ou em outras palavras, para que não sejam acentuadas as vicissitudes inerentes a ela. [375]

Ora, não obstante seja em função das representações psíquicas latentes por parte de professores e de alunos que a transmissão de saber não-sabido chega ou não chega a se consumar (e o que implica o assujeitamento daqueles à linguagem), é preciso, no entanto, não perder de vista, tal como temos insistido aqui, a fundamental diferença de posição que concerne a docentes e discentes com respeito ao não-saber e o saber. [376] É que, por um lado, o professor, afinal, é um *iniciado* em uma tradição epistêmica (na matemática, na biologia,

[374] Como se trata de uma "suplementação" e não de "complementação", então não se engendra aí uma totalidade. Suporta-se com isso, antes, uma não-totalidade (a qual, por óbvio, é estruturalmente faltosa).

[375] Vale dizer que, nesse caso, "não acentuar as vicissitudes" é tudo o que se pode fazer, uma vez que a educação é impossível.

[376] Os termos "docente" e "discente" não são senão os significantes etimologicamente latinos dessa diferença de lugares ou de posições simbólicas.

filosofia etc.), enquanto o aluno é um *não-iniciado* ou é um *iniciante*. [377] E o professor, na medida em que é um *iniciado*, realizou e ainda realiza uma experiência viva - ou subjetivamente implicada - com a matemática, a biologia, a filosofia etc. E mais: o professor, ao passo em que se encontra animado pelo desejo [378], ensina então aos alunos uma parcela de certa tradição epistêmica (uma parcela de um não-todo epistêmico). E uma vez que ensine uma "parte" disto ou daquilo aos alunos, joga-se então a sorte da transmissão, de modo que o aluno possa vir a (desejar) dar início ele mesmo a uma experiência viva - ou subjetivamente implicada - com a matemática, a biologia, a filosofia etc. Em suma: o aluno, a partir da condição de *não iniciado*, pode vir então a se tornar um *iniciante* em determinada tradição (fato o qual, por um lado, acrescerá uma cota de sentido à existência desse aluno, bem como ensejará, por outro, que a tradição encontre mais alguém que a faça perdurar por mais algum tempo no mundo).

Contudo, e tal como foi dito logo acima, o professor, conquanto ensine em consonância com o desejo que o habita, pode tão-somente colocar ao alcance do aluno, a cada vez, uma "amostra" da tradição epistêmica em questão (da matemática, da biologia, da filosofia etc.), sendo que a amostra em si mesma nunca corresponderá, por óbvio, "ao mundo vivo da matemática" [379], ao mundo vivo da biologia, ou ao da filosofia. É que a experiência viva (ou implicada subjetivamente) com determinada tradição epistêmica terá - de forma necessária - que "ser feita do outro lado da fronteira" [380] pelo aluno, posto que o ensino ou que as "amostras" veiculadas pelo professor podem dar àquele tão-somente a oportunidade de se introduzir ou de se *iniciar* em um dentre muitos "mundos epistêmicos possíveis", e o que exigirá desse aluno, a partir daí, um "trabalho" em tudo similar ao de um autodidata (em tudo exceto talvez em uma coisa: a fala do professor poderá, uma e outra vez, *ensejar* a disrupção de uma nova dimensão de significado no aluno, de acordo com o desejo deste, e o que impulsionará tal aluno a seguir adiante no enfrentamento das vicissitudes que são inerentes a tal aprendizado). Todavia, e tal como já frisamos, na ausência da implicação subjetiva por parte do aprendiz com o que lhe é ensinado não haverá, por certo, aquisição alguma da herança posta em jogo pelo professor. No entanto, vale frisar, por outro lado, que mesmo que tal implicação por parte do aluno seja um pré-requisito indispensável para a transmissão, isso não impede que reconheçamos que o desejo de saber, no que concerne ao aluno, pode vir a ser

[377] No que se segue, nos valeremos sobretudo de Lajonquière, 2006.
[378] Nada impede que o mais *carrancudo* dos professores se encontre, é claro, *animado* pelo desejo.
[379] Lajonquière, 2006, p. 12.
[380] Ibidem.

transferencialmente suscitado e sustentado pelo desejo do professor na medida em que este, inconscientemente, autorize o aluno a se guiar nesse aprendizado pautando-se pelo desejo de saber, ou antes, na medida em que o ensino em questão se encontre referido à falta em saber, falta essa que faculta ao aluno querer saber a partir d'*isso* que o causa nele.

De mais a mais, resta mencionar que não há absolutamente nada há que impeça, ao menos em princípio, que alguém – conquanto já seja um pouco crescido - se inicie a si mesmo em determinada tradição, isto é, que alguém aprenda na condição de autodidata (tal posição, todavia, requererá igualmente o Outro, é claro). Entretanto, na tradição escolar (sobretudo se pensarmos nela tendo em vista a instrução simultânea de inspiração comeniana) conta-se com a possibilidade de que - sob o efeito da viva voz do professor ao exercer o ofício de ensinar – possa-se suscitar o desejo do aluno de dar vida a uma ou outra tradição epistêmica. A propósito disso, é indispensável, por sinal, que mencionemos aqui que "o *start* da vida no campo da *linguagem* é dado pela *palavra*". [381] E no caso das tradições epistêmicas veiculadas na e pela escola, o *start* da vida no campo das referidas tradições é dado pela voz do professor. É, pois, a partir daquilo que se profere pela boca do mestre como palavra, ou mesmo, é a partir do "umbigo de sua voz" [382] que se torna possível então chamar à vida, uma vez mais, os conhecimentos socialmente validados que se ensinam na escola, os enunciados de saber, o saber exposto etc. É que posto que esses conhecimentos são de fato "sociais" - assim como, por exemplo, uma língua também o é - que então se faz imprescindível haver uma fala particular que possa dar início a algo de novo no campo da palavra e da linguagem, ou seja, uma fala com que se possa acicatar o desejo por parte de um aprendiz no que concerne a tais conhecimentos.

"Do umbigo da voz onde se aninha a função significante daquele que ensina, abre-se a possibilidade de uma transmissão". [383] Trata-se aí, portanto, do "umbigo" da voz de alguém de carne e osso; ou da voz de alguém posicionado simbolicamente sobre o "campo do vivo", ou seja, trata-se de um *falaser* cuja vida não se encerra meramente na carne, na biologia, mas sim na carne atravessada por significantes. [384] Encontra-se em questão centralmente nisso, pois, a equivocidade da fala particular, isto é, de *uma* fala, de dada fala, do peso da fala de fulano e de sua diferença autoral em face da de sicrano. E se é verdade que a uma fala particular também é dado apresentar-se eventualmente de forma anônima, ela, nesse caso ao

---

[381] Ibidem. Grifos do autor.
[382] Lajonquière, 2011, p. 129.
[383] Ibidem.
[384] Lembremos aqui, por exemplo, da já referida plasticidade *sui generis* do cérebro humano derivada da fetalização neuronal que marca a chagada do *Homo sapiens* ao mundo.

menos, não merecerá então o qualificativo de "viva". E tal como ocorre a tal fala, os saberes socialmente compartilhados não são mais do que saberes anônimos. Em certo sentido do termo, são apenas "abstrações" – são letra morta, "mito morto". [385] E são eles "letra morta" precisamente porque compõem saberes prontos, conhecimentos disponíveis e acabados, ou conhecimentos instrumentalizáveis no mais das vezes. Tais conhecimentos anônimos são passíveis, até mesmo, de serem armazenados virtual ou fisicamente. Aliás, eles podem não apenas ser armazenados como também vendidos - tal como é o caso prevalente em nossos dias no que toca ao menos ao comércio do saber. Pois bem, já o ensino de tais conhecimentos e, sobretudo, sua transmissão, requerem daquele que os sustenta uma viva implicação com seu proferimento, assim como o aprendizado desses conhecimentos requer uma viva implicação daquele que escuta, implicação a partir da qual se joga a chance do aprendiz adquirir e, assim, passar a dar vida ele também aos enunciados de saber. Por exemplo, um professor do Ensino Fundamental, ao alfabetizar um aluno, põe, em princípio, ao alcance deste a possibilidade de que ele leia com fluência frases tais como "a casa é bonita". E em vista disso,

> ele, o aluno, também a escreve [a referida frase]: uma, duas, cinco vezes. Daí também ele pinta de várias cores uma casa desenhada em mimeógrafo pelo professor [ou desenhada no computador, pouco importa quanto a isso], com espaço para colocar a frase abaixo [do desenho]. Separa-a em sílabas. Faz associações com fonemas próximos. Explora as letras, os substantivos, o verbo etc. Incorrigível tecnicamente, racionalmente falando. No entanto, o sujeito está para além dos significantes. [386]

De certa forma, toda essa indispensável operação serve para franquear ao aluno que, dentre outras coisas, venha a compreender o enunciado "a casa é bonita" enquanto "peça de um sentido geral compartilhado" [387] (o que quer dizer que, nesse plano, não importa propriamente o que uma casa bonita representa para esse aluno, mas sim o sentido geral da frase em tela, sentido que o aluno deve ser capaz de compreender, de decodificar, de abarcar etc.). Mas no "avesso" de tal sentido socialmente validado, no "avesso" do código estrito ou ainda das palavras em "estado de dicionário" que se encontram ordenadas na frase em questão, o fato é que, para determinada criança, a casa bonita será, por exemplo, aquela que é "própria" e não "de aluguel", ou então aquela que possui piscina ou então carro na garagem, ou a que *a posteriori* virá a ser a casa de sua nostalgia infantil, ou ainda a casa em que há pai e

---

[385] É somente na "boca" de alguém que eles *podem* ser chamados à vida. Isto é, é apenas capturados pela enunciação de alguém de carne e osso (e voz) que os enunciados de saber *podem* deixar de ser "puro espírito".
[386] Pereira, 1998, p. 186.
[387] Behares, 2010, p. 9.

mãe etc. Nesse sentido, podemos postular aí "uma divergência entre o conteúdo do enunciado e o fato que está em jogo no ato da enunciação" [388], e isso porque,

> Mesmo que seja tomada a mensagem [ou o enunciado] de outro, há sempre um plano de enunciação no fato de eu ter assumido a mensagem, [e] isso me compromete como aquele que atualmente faz uso da palavra. [389]

Eis então que o professor, na condição daquele que faz uso da palavra em seu ensino, reproduz enunciados socialmente validados (ou uma erudição já preparada), mas não somente isso. É que o plano de sua enunciação (de sua viva voz) implica, ademais, o fato mesmo de o professor ter assumido para si esse enunciado, e o que por sua vez implica uma posição frente a ele. Isto é: "mesmo que [o professor ao ensinar] repita o que alguém já disse [tal como "a casa bonita" ou "dois mais dois são quatro"], faz deslizar a posição que ele ocupa frente ao que está dizendo". [390] Ora, eis que a transmissão se torna possível justamente a partir de tal "deslize" (vale aqui o duplo sentido da palavra), deslize o qual – não obstante o enunciado que se ensina opere aí como peça de um sentido geral e compartilhado - autoriza inconscientemente o deslizar pela cadeia significante por conta do aluno, e o que, por sua vez, pressupõe que o ensino não figure aí como "todo", isto é, que não figure como um ensino totalitário, que exigiria latentemente a reprodução mortificada de um enunciado a ser proferido sem deslizes por quem aprende.

[388] Vallejo e Magalhães, 1979, p. 42.
[389] Ib., p, 43.
[390] Vallejo e Magalhães, 1979, p. 42.

Capítulo 4. Um ensino não-todo requer um mestre não-todo.

Se é verdade que no capítulo anterior buscamos, em alguma medida, interrogar a educação psicologizada por meio do saber psicanalítico (ou antes, por meio de nossa enunciação suscitada a partir do corpo de saberes psicanalíticos), nosso objetivo maior foi, entretanto, o de interrogar a *psicanálise e educação* acerca do "que surge em seu interior sob a designação ensino e transmissão". [391] Em função de tal interrogação, foi-nos possível, em síntese, nos dar conta de que, uma vez que em toda ação educativa o professor tem seu inconsciente agindo sobre o inconsciente dos alunos, sempre será determinante a representação inconsciente por parte do professor acerca da falta-em-saber, representação a partir da qual se desdobrará ou não um ensino não-findo, um ensino não-todo. Isto é, será em função de tal posição latente (e, logo, do ensino manifesto que a partir dela se engendrará) que o destino da transmissão será lançado. Havendo, pois, lugar para a falta-em-saber na *outra cena* (e, dessa forma, para um ensino não-todo na cena consciente), abrigar-se-á com isso uma fissura por meio da qual a transmissão poderá operar (mesmo que não se possa garanti-la – felizmente para sujeito! – por qualquer que seja o meio: pedagógico, técnico, metodológico etc.). Mas já ao contrário disso, caso não haja na *outra cena* lugar para a falta e, dessa forma, na cena consciente prevaleça um ensino tomado pelo professor como "inteiro", o destino da transmissão será largamente incrementado em suas vicissitudes estruturais, elevando-se significativamente, é claro, o risco de que não chegue a vingar. [392] Em suma, um ensino não-todo *dá margem* às formações do inconsciente tanto por parte do professor ao ensinar quanto por parte do aluno ao aprender. Logo, tal ensino faculta – mesmo sem poder propriamente assegurar – o retorno do recalcado ou, em outros termos, ele enseja – sem nunca o garantir - a emergência do inconsciente por parte de quem ensina e de quem aprende.

Pois bem, um ensino "em vias de", um ensino não-todo ou não-findo será então prescritível? Será possível assegurar como, onde e o quê fazer a fim de que o professor esteja certo de estar ministrando um ensino "em vias de"? Será que tal ensino pode ser garantido "de fora", e de tal modo a se tornar então um processo automático, isto é, um processo no qual o

[391] Apesar de um certo deslocamento em relação à Ferreira, tal interrogação foi inspirada na reflexão da autora (cf. FERREIRA, 1998, p. 110).

[392] Tal como já foi tratado, o risco de que a transmissão não vingue é estrutural. No entanto, a incrementação desse risco é sempre possível a depender, sobretudo, se para o professor a convocatória para o ensino tem como centro de gravidade o saber não-sabido ou o saber sabido.

professor nada necessite colocar de si mesmo? Haverá, dessa forma, regras replicáveis que nos dêem a segurança *a priori* de que todo e qualquer professor poderá sustentar tal ensino?

Evidentemente que não. Não há nada que possa ser afirmado aqui – ou em qualquer outro lugar - e que ofereça balizas claras e distintas para um ensino não-todo. Resta-nos apenas e tão-somente asseverar, tal como quem enuncia um ideal simbólico, que a "erudição já preparada" (erudição que deveria ingressar na escola com um formato próprio a esta) deve necessariamente passar por *um* professor, pela sua viva voz, pela sua implicação com o que enuncia (isto é, pela sua enunciação). Em uma palavra: é preciso que um professor fale com seus alunos, ou seja, que ensine e, assim, veicule conhecimentos socialmente validados e munidos de maior ou menor consistência imaginária [393], veiculação a qual - uma vez referida inconscientemente à falta - dará testemunho aí da mestria da palavra [394], e de tal modo que o professor possa vir a ser "pego de surpresa" a partir da própria fala, a partir do próprio ensino [395], colocando inconscientemente em operação a castração simbólica. A nosso ver, um saldo possível - mas nunca líquido e certo - desse ensino é que o aluno venha a ter restituída sua enunciação, ou seja, que ele inconscientemente produza (no interior do quadro transferencial, é claro) uma verdade subjetiva, verdade sem a qual tudo o mais seria vão no ensino, isto é, verdade sem a qual a educação não seria mais do que veiculação e apropriação de letra morta. Em suma: o saldo possível nesse caso é que o aluno seja transferencialmente invocado pelo professor a colocar algo de si naquilo que aprende.

Posto isso, acreditamos ser pertinente agora nos determos um pouco no registro do ensino da própria psicanálise, isto é, na dimensão de seu ensino teórico, quer ele diga respeito à formação de analistas (à "psicanálise em intensão", que compreende o tripé: análise pessoal, supervisão clínica e estudo teórico), quer ele dia respeito à "psicanálise em extensão" (a qual compreende o ensino e a divulgação pública do saber psicanalítico "e seus desdobramentos no campo da cultura e das instituições sociais" [396]). E a questão que, especificamente, se coloca para nós a partir de tal distinção entre psicanálise em intensão e psicanálise em extensão

---

[393] A didática ou a metodologia despontam aí como instrumentos relevantes conquanto não se apresentem como verdades transcendentes, naturais, apriorísticas, isto é, desde que não induzam à elisão do sujeito, ou desde que não figurem como garantias externas - ou mesmo internas - que supostamente tornariam o ensino um processo automático e independente de quem ensina.

[394] Dar testemunho da mestria da palavra é o mesmo que dar provas da posição inconsciente acerca da dívida simbólica que se contraiu com o Outro, prova essa que, por sua vez, é isomórfica ao reconhecimento inconsciente de que o sujeito não é senão efeito do significante.

[395] Com a expressão "ser pego de surpresa" fazemos referência ao fato de um professor ser afetado pelo o que ele mesmo diz, e de maneira que o aluno possa, a partir disso, se dar conta latentemente de que, por um lado, o professor e o aluno operam com os saberes a partir de diferentes lugares simbólicos, e por outro lado, tais saberes operam no professor e no aluno sem que d'*isso* eles saibam.

[396] Almeida, 2006, p. 18.

(muito embora tudo se atenha aí, é claro, à mesmíssima psicanálise e não a outra coisa) é a seguinte: seria pertinente de alguma forma falar em transmissão da psicanálise a partir de seu ensino e, mais particularmente, no seu ensino em extensão? Em outros termos, poderia eventualmente haver transmissão latente da psicanálise mesmo em face de um ensino acadêmico, teórico, universitário etc. que verse sobre a psicanálise? Ora, se tal questão constitui um problema relevante para nós é porque, na eventualidade de não haver a transmissão da psicanálise facultada a partir de seu ensino estrito (ainda que, nesse caso, não se trate da transmissão tal como ela se desdobra a partir de sua via régia, que é a análise pessoal), então não seria pertinente de forma alguma falar - tal como viemos fazendo até aqui - de uma transmissão latente no caso da matemática, da física ou da filosofia etc. facultada por seus respectivos ensinos manifestos. [397] Em outras palavras: se no tocante ao ensino estrito da psicanálise somente for plausível falar em "transmissão" por força de – e tal como propõe Almeida [398] - uma mera "analogia estrutural ou discursiva" com a psicanálise em intensão, então pensar em termos de transmissão da matemática, da física ou da filosofia através do ensino escolar dessas tradições epistêmicas não passaria de muito mais do que uma fantasmagoria, além do fato de que a transmissão seria assim uma experiência privativa da psicanálise e em particular da psicanálise em intensão. Mas já ao contrário disso, caso seja coerente falar em uma experiência de transmissão da psicanálise ensejada por seu ensino estrito (não obstante, é claro, a via régia da transmissão psicanalítica passe necessária e particularmente pelo divã) então também será coerente falar em ensino e transmissão da matemática, da física, da filosofia etc. (a exemplo do que viemos fazendo até aqui, é claro).

E há que se destacar ainda outra importante consequência derivada disso: na medida em que seja plausível, ao menos em alguma medida, falar em termos de uma experiência de transmissão da psicanálise enlaçada *especificamente* ao seu ensino estrito, então será igualmente plausível que nos detenhamos no modo como o próprio Freud – o pai da psicanálise - a ensinara até mesmo para leigos, uma vez que mediante isso nos depararemos também com o "alcance" e, portanto, com os limites de uma transmissão facultada não por aquilo que se passa pelo divã, mas por aquilo que se passa através da viva voz de um professor. [399] É nisso, sobretudo, que nos deteremos neste capítulo, uma vez que o alvo maior da presente reflexão concerne ao liame sutil que há entre transmissão e ensino, e já que a via

[397] Nesse caso, supostamente, só haveria ensino e nunca transmissão da matemática, da física, da filosofia etc.
[398] Cf. Almeida, 2006, p. 19.
[399] Lembremos aqui a expressão empregada por Freud (1914, p. 286) acerca do ensino tal como este se dava no Gymnasium onde ele estudara quando jovem: "os caminhos da ciência passavam apenas através de nossos professores".

régia da transmissão da psicanálise (a qual implica deitar-se ao divã) não é de nosso interesse mais direto aqui.

4.1 Ensino e transmissão na e da psicanálise

Não cultivamos maiores dúvidas acerca do fato de que, no que concerne aos analistas em formação, "o que está em jogo na transmissão da psicanálise não é apenas o ensino de um saber teórico, [...] mas a possibilidade de continuar a transmitir a experiência do inconsciente inaugurada pelo saber psicanalítico". [400] Não duvidamos tampouco acerca de que através da transmissão "o analista revela a maneira pela qual se deixa afetar pela psicanálise". [401] Concordamos, ademais, que é a análise que propriamente franqueia a experiência subjetiva que permite ao sujeito "(re)conhecer de que modo obtura ou fantasia a falta no Outro". [402] Admitimos, por fim, que somente a experiência analítica pode "transformar 'a angústia do real' em 'angústia do desejo'" [403], ensejando desse modo a restituição da enunciação de um sujeito a partir da radical experiência do desamparo. Entretanto, embora reconheçamos tais pontos cruciais da análise e da transmissão apontados por Almeida, nem por isso pensamos que eles impliquem negar aos não-analistas uma ou outra "amostra da psicanálise" [404] ("amostra" a qual pode corresponder, por exemplo, a um ensino não-todo da mesma). Em outras palavras, cremos que o ensino não-todo da psicanálise endereçado a não-analistas (e, em particular, a professores, como veremos à frente) não apresenta apenas uma homologia estrutural ou discursiva com a transmissão na psicanálise em intensão, assim como não necessariamente fica subsumido à lógica do discurso universitário (com sua pretensão de acúmulo de saber e sua reverência religiosa a mestres e grandes autores). Acerca disso, vale mesmo lembrar de que não é apenas para a psicanálise que se põe em jogo seu destino mediante sua transmissão aos mais novos (no caso, aos candidatos a analistas, muito embora não apenas a eles), senão que o mesmo se passa com o destino de toda e qualquer "tradição" (uma vez, é claro, que o estofo de tal tradição seja constituído de "palavra e de linguagem"). Ou tal como diz Lajonquière: "Não creio que a transmissão diga respeito unicamente à

[400] Almeida, 2006, p. 17.
[401] Ibidem.
[402] Ibidem.
[403] Ibidem.
[404] Cf. Lajonquière, 2006, p. 13.

psicanálise, enquanto a sorte das matemáticas, da física, dos sistemas de escrita e de outras tantas criaturas de 'palavra e de linguagem' seja uma simples questão de *ensino*". [405] E a título de arremate assevera ainda o autor: "Hoje em dia, tendo a pensar que a questão [da transmissão] não é privativa da psicanálise, como se dá às vezes a entender em alguns debates". [406]

Tal como já manifestamos acima, a nós também nos parece que a transmissão não é privilégio da psicanálise ou tampouco que seja privativa da psicanálise em intensão. Por sinal, o mesmo que afirmamos acerca da transmissão bem pode ser referido à transferência, uma vez que esta, não sendo uma exclusividade da psicanálise, é, no entanto, manejada no interior do campo psicanalítico de modo *sui generis*. Isto é, a teoria psicanalítica não apenas deu a conhecer as causas, as condições e os mecanismos de operação tanto da transmissão quanto da transferência (sendo estas, por certo, cronologicamente anteriores à invenção da própria psicanálise [407]), senão que ambas – transferência e transmissão - se desdobram no campo psicanalítico de modo único, singular. No caso, por exemplo, da transmissão na e da psicanálise, ela, tal como foi dito, não se restringe ao ensino (por parte de um professor-analista) e ao aprendizado (por parte de um candidato a analista) de um saber de teor conceitual, uma vez que o acesso à via régia da transmissão psicanalítica implica a sujeição à experiência única da análise (experiência na qual se cifra, crucialmente, a possibilidade de um analista vir a "continuar a transmitir a experiência do inconsciente inaugurada pelo saber psicanalítico" [408]). Entretanto, não obstante a transmissão na e da psicanálise implique a formação teórica e também a sujeição à análise pessoal (além da supervisão, é claro), nem por isso se deveria perder de vista que, na eventualidade de que a psicanálise não dispusesse de um corpo teórico generalizável, a transmissão da psicanálise pela via régia da análise pessoal "ficaria reduzida a consensos iniciáticos, e o efeito da psicanálise, a poderes pessoais do analista". [409] Eis, portanto, que a veiculação - aos candidatos a analista - de um corpo de saberes com estatuto de ciência (ainda que não se trate aí da "ciência" tal como

[405] Cf. Lajonquière (2006, p. 12, grifo do autor). Vide também Lajonquière (2011, p. 128), texto no qual o autor retomou a questão.
[406] Ibidem.
[407] Transferência e transmissão são, do ponto de vista da filogênese, coetâneas à sujeição do ser humano à linguagem.
[408] Almeida, 2006, p. 17.
[409] Petry, 2006, p. 30.

hegemonicamente se a concebe hoje) é imprescindível na transmissão mesma da psicanálise. [410]

Mas se corpo teórico generalizável da psicanálise deve ser transmitido aos candidatos a analistas (embora não necessariamente a eles apenas, tal como veremos logo à frente), então é razoável colocar a questão acerca da dimensão da transmissão tal como é ela facultada particularmente pelo ensino desse saber estabelecido da psicanálise. Bem, ao menos a nosso ver, tal dimensão se estrutura, em princípio, do mesmo modo como se estrutura também a transmissão no ensino em geral. Isto é, como é de praxe, um ensino não-todo de uma tradição epistêmica requer a colocação *em signos* ou *em senhas* (en/signar), para os alunos, de uma "parcela" dessa mesma tradição por um professor barrado, ou seja, por um professor referido inconscientemente à falta. Entretanto, tal "parcela" - que é colocada *em signos* ou *em senhas* pelo professor - não corresponde, por óbvio, à tradição mesma, constituindo aquela, antes, apenas uma "amostra" desta. E tal amostra - na medida em que passa pela viva voz do mestre - propicia transferencialmente a oportunidade ao aprendiz de que este deseje realizar, uma e outra vez, uma viva experiência dessa tradição (ou seja, de que o aprendiz, na posição de *iniciante*, passe a despertá-la para uma nova vida tal como primeiramente o fizera ante seus olhos e ouvidos o professor, o qual já ocupava aí uma posição discursiva de *iniciado*). [411] Nesse sentido, pode-se dizer, então, que a experiência da transmissão que é facultada pelo ensino concerne ao "mundo vivo" [412] de determinada tradição, mundo o qual requer que haja sujeitos "em ação" ou dispostos a animá-la, ou que haja sujeitos cuja enunciação empreste vida uma e outra vez à referida tradição. E sendo assim, a transmissão que é facultada pelo ensino diz respeito, portanto, à letra ressurecta da tradição, e não à letra morta ou reduzida a um saber já sabido, a um conjunto dado ou instituído de enunciados. No tocante à transmissão via ensino, o que se põe em jogo é, pois, um *corpus* de saberes animado pela enunciação de sujeitos (sujeitos os quais se acham situados nestas ou naquelas "pessoas em estado individual" [413], isto é, em pessoas de "carne e osso" - e voz, é claro). Ora, a nosso ver, à luz

---

[410] Eis que a psicanálise "não pode, por um lado, abdicar totalmente de alguma teorização com estatuto de ciência nem, por outro lado, ignorar a transferência" (PETRY, 2006, p. 31). É claro que a psicanálise requer do futuro analista a *implicação subjetiva* na análise de seus pacientes e não a mera *aplicação de procedimentos técnicos* (de validade universal), fato que, por sua vez, implica admitir que o saber estabelecido da psicanálise, em si mesmo, não é, nem deve ser, "aplicável" ao sintoma do analisando, não obstante tal saber, por outro lado, não possa ser dispensado na formação do analista e na intervenção por parte deste no processo de uma análise.

[411] A amostra que passa pela viva voz do mestre dá a oportunidade de o aluno vir, ele mesmo, a adquirir a herança aí legada.

[412] Lajonquière, 2011, p. 12.

[413] Lacan, 2005, p. 115.

disso pode-se então asseverar que, no que toca à dimensão do ensino, a psicanálise, tal como ocorre a qualquer outra "criatura de palavra e de linguagem", tem seu destino atrelado à enunciação ou à viva voz daqueles que, colocando-se "em ação" através desse mesmo ensino, conferem a ela vida e, assim, perpetuam-na no tempo e no espaço. [414]

> Há matemática sem matemáticos em ação? Não, não e não. Há psicanálise sem psicanalistas em ação? Não, não e não. Há ensino da matemática e da psicanálise? Sim, por que não? Por que negar uma amostra? A recusa só pode ser obra de ressentidos que, para disfarçar o mesquinho gesto, recorrem a todo tipo de elocubração pedagógica. [415]

E ainda que se reconheça aqui, de muito bom grado, a iniludível diferença de lugares simbólicos que há no tocante a analistas e a não-analistas com respeito à transmissão da psicanálise pela via de seu ensino, é pertinente colocar com respeito aos não-analistas a mesmíssima indagação posta acima: por que há de se lhes negar uma amostra, amostra a qual pode, até mesmo, suscitar-lhes o desejo de se submeterem à experiência única de uma análise? E, ademais, uma vez que a psicanálise em intensão não pode prescindir, de forma alguma, do ensino teórico que envolve o corpo de saberes psicanalíticos (e isso a fim de que sua transmissão não fique reduzida a uma prática esotérica e a qual dependeria apenas dos poderes individuais do analista), cabe-nos então interrogar acerca da suposta razão pela qual tal ensino teórico deveria ficar restrito aos candidatos a analistas. Ou a exemplo de como indaga Miller: seria "preciso calar esse saber?".

> O que uma análise ensina não se adquire por nenhuma outra via, nem pelo ensino, nem por nenhum outro exercício espiritual. Nesse caso, a que se presta? Quer dizer que é preciso calar esse saber? Por mais particular que seja para cada um, não haveria meio de ensiná-lo, de ao menos transmitir seus princípios e algumas de suas consequências? [416]

A nosso ver, o estatuto do ensino teórico da psicanálise, uma vez colocado nesses termos, deixa de despontar de forma anódina, pois também ele faculta então algo da ordem da dignidade da transmissão (ainda que, é claro, o que nesse caso se enseja não recubra a experiência da transmissão tal como ela propriamente encontra no divã sua via régia). À luz

---

[414] As línguas chamadas "mortas" são, pois, aquelas às quais "falta" quem as fale, quem as enuncie, isto é, aqueles *falaseres* cuja vida não apenas foi conferida - senão que segue sendo sustentada - pelo assujeitamento à linguagem (ou pelo atravessamento da carne pelo significante). A propósito disso, pode-se ainda dizer que somente a tais *falaseres* cabe o dom de manter viva uma língua ou de, ao contrário, levá-la a perecer.
[415] Lajonquière, 2006, p. 13.
[416] Miller, J. A. in Lacan, 2006, s/p.

dessa visada acerca do liame possível - embora sempre frágil - entre transmissão e ensino, a seguinte afirmação de Lacan, por exemplo, ganha então outra ressonância: "o que eu ensino salta aos olhos que se relaciona com o que se chama de experiência psicanalítica". [417] O mesmo vale para a afirmação do psicanalista francês de que o fim (o *telos*) de seu ensino é fazer psicanalistas à altura da função sujeito. [418]

Ora, mas talvez se possa contra-argumentar, ainda quanto a esse ponto, que no concernente a tal ensino, ele seria constitutivo, de forma exclusiva, da psicanálise em intensão (a qual compreende, como foi dito, a análise pessoal, a supervisão e a *formação teórica*), e que, sendo assim, tal ensino não se confundiria com o ensino estrito da psicanálise para não-analistas, para leigos. Em face disso, uma vez mais será preciso reconhecer aqui que, em princípio, é de se esperar, sim, diferenças relevantes no aprendizado teórico da psicanálise ao se considerar a distinção de lugares atinentes, por um lado, ao candidato a analista e, por outro lado, ao leigo interessado na psicanálise (em particular, ao professor, como veremos à frente). Todavia, é preciso dizer, também, que leigos sempre compuseram uma parte do público que emprestou os ouvidos ao ensino da psicanálise e, logo, à viva voz de psicanalistas como o próprio Freud e ainda Lacan (dentre outros tantos de grande relevância e que também se dignaram a ensinar psicanálise; analistas os quais, diga-se de passagem, talvez tenham acreditado, ao menos em dada medida, que tal ensino carregaria em si algum "traço" da psicanálise, traço que não seria sem efeitos analíticos no que concerne também a "ouvidos leigos" [419]).

Ademais, tanto quanto ressaltemos aqui a possibilidade - nunca assegurável *a priori* - de que um leigo, ao aprender *sobre psicanálise*, aprenda *a partir da psicanálise*, então o ensino para não-analistas não deixará de contemplar, ele também, a possibilidade de uma experiência propriamente dita de transmissão dos princípios e de algumas consequências da análise, isto é, não deixará de contemplar uma experiência em vista das emergências do inconsciente, do retorno do recalcado etc., sendo além disso que um dos destinos possíveis desse mesmo ensino será, como já foi mencionado, o de suscitar o desejo por parte do aprendiz de submeter-se a uma análise pessoal (e o que concerne à transmissão da psicanálise de uma forma ainda mais evidente e direta). Lembremos, por fim, da seguinte frase de Lacan:

---

[417] Lacan, 2006, p. 81.
[418] Ib., p. 56.
[419] Talvez esse "traço" tenha sido posto nos seguintes termos por Lacan, pouco antes dos anos 70: "Nesse nível em que o ser humano é um pensamento que felizmente possui essa secreta advertência no seio de si mesmo que ele ignora, as pessoas percebam que há na mensagem freudiana, mesmo sob a forma em voga no momento, *transformada em pílulas*, algo de precioso [...]". (Cf. LACAN, 2005, p. 115. Grifos nossos).

"exerço um ensino [o da psicanálise] que se refere a alguma coisa que nasceu nesse momento da história e em séculos em que já estava até o pescoço no contexto da ciência". [420] E desde Descartes - desde também Bacon, como mencionamos mais acima – a ciência deixou de ser um privilégio exercido de modo prevalentemente esotérico (tal como o próprio Lacan o afirma [421]). Em vista disso, não nos parece que seja o caso, portanto, de calar acerca do saber psicanalítico ou de reservá-lo a bem poucos em nome de uma espécie de imperativo esotérico, e isso não obstante o fato de o saber psicanalítico se encontrar articulado inextricavelmente a um saber não-sabido que, por óbvio, não é passível de ser esgotado em um ensino público, em uma espécie de "ensino de tudo a todos". [422]

A propósito ainda das vicissitudes da transmissão da psicanálise facultada pelo seu ensino não-todo a não-analistas, pensamos que um caso particularmente interessante dela se atenha, como já afirmamos, à transmissão para professores. E tal transmissão - a qual foi objeto de análise de Voltolini [423] - abrange, evidentemente, uma experiência de endereçamento psicanalítico a profissionais que não desejam, no mais das vezes, se tornar propriamente analistas. Nesse sentido, qual seria, pois, o *telos* de tal ensino? De acordo com o referido autor, tal *telos* não seria outro senão o de facultar – a partir da transmissão de alguns princípios e consequências da psicanálise – uma mudança com respeito à posição inconsciente por parte do professor acerca do saber. Trata-se, em outras palavras, de ensejar aí uma transformação relativa à posição latente do mestre acerca do impossível da educação. [424] Ora, e se se pode falar nesse caso de uma experiência de transmissão da psicanálise, ela, de certo, não será facultada estritamente por um ensino *sobre psicanálise* (isto é, por um ensino conceitual acerca da teoria psicanalítica na medida ao menos em que tal ensino seja tomado como um fim em si mesmo). Porém, conquanto um ensino não-todo *sobre psicanálise* seja veiculado por um professor barrado (referido inconscientemente à falta) e implicado com a própria psicanálise, tal ensino então bem poderá suscitar no professor que o escuta – e mesmo que nunca se possa assegurar de antemão *isso* - um aprendizado *a partir da psicanálise*,

---

[420] Lacan, 2005, p. 106.
[421] Ibidem.
[422] Talvez essa aparente contradição possa ser expressa assim: ainda que a psicanálise tenha nascido em um contexto de hegemonia da ciência moderna (a qual, por princípio, exige ser comunicada a todos ou ser publicamente difundida), a mensagem de Freud, no entanto, "talvez seja tanto mais forte em sua incidência quanto mais permanece no estado mais fechado, mais enigmático, mesmo que se tenha tido sucesso em lhe imprimir certa flutuabilidade graças a certo nível de vulgarização" (LACAN, 2005, p. 115).
[423] Voltolini, 2001, s/p.
[424] Governar, educar e psicanalisar guardam – não obstante as diferenças profundas que marcam tais campos - ao menos uma coisa em comum: é imperioso, nos três casos, haver-se com o impossível. A transmissão da psicanálise a professores, como foi dito, deve franquear uma experiência – que seja intelectual, mas não apenas intelectual – com o impossível.

aprendizado em vista do qual se joga o destino da referida mudança de posição inconsciente com respeito ao saber (ou com respeito, em outras palavras, ao saber não-sabido).

Tal deslocamento simbólico, a nosso ver, bem merecerá ser admitido como um efeito da transmissão propriamente dita da psicanálise, ainda que esta não seja concêntrica, é claro, à dimensão da transmissão nos termos em que ela é ensejada a quem se deita ao divã de um analista. Em outras palavras, a transmissão que se põe em jogo a partir do ensino teórico (e não-todo) da psicanálise a professores não deve ser reduzida a uma pseudo-transmissão. Ao contrário, a transmissão aí facultada coloca em operação uma experiência com a estranha familiaridade do inconsciente [425], experiência a qual, mesmo não perpassando pela via régia da transmissão, pode franquear um ganho simbólico e um arrefecimento narcísico no tocante, por exemplo, ao *telos* do ensino aos olhos de um professor, e de modo que, para este, ensinar já não figure estritamente nos moldes a -- a', nos moldes do controle técnico exercido pelo docente sobre o discente (ou sobre o destino do aprendizado deste último tal como se de uma rota já profetizada se tratasse [426]). Dessa forma, ainda que, na educação, nem todas as vias levem a "Roma", há aquelas vias que, não sendo propriamente *a via régia*, conduzem, entretanto, à cidade eterna, ou antes, a uma experiência com o inconsciente, experiência a qual, no mais das vezes, não é inócua para o sujeito e, em particular, para um professor (professor que é, afinal, um dos profissionais cujo ofício impõem inelutavelmente haver-se com o impossível [427]). De mais a mais, e tal como temos insistido em dizer, resta evidente que

---

[425] Algumas das conferências públicas de Freud sobre psicanálise foram iniciadas por meio de uma apreciação sobre os atos falhos, uma vez que esses "refugos do mundo dos fenômenos" ensejam aos não-analistas uma experiência do inconsciente neles mesmos (isto é, a partir do que há de estranhamente familiar em um ato falho para um sujeito). Em outros termos, Freud frequentemente empregava o tema dos atos falhos "como material mais adequado a uma introdução às suas teorias" (Nota do editor inglês in FREUD, 1916-1917[1915-1916], p. 39).

[426] Como afirma Voltolini (2001), se as diferentes pedagogias sempre põem em pauta, na educação escolar, diferentes ideais imaginários de homem (estas ou aquelas versões morais do "homem ideal"), ideais esses que acirram, por sua vez, a lógica neurótica da onipotência-impotência narcísica por parte de professores e de alunos, já a psicanálise, ao contrário, enseja um ganho simbólico em nome da ética do impossível, ou seja, em nome da impossibilidade estrutural de que alguém venha a encarnar o ideal de homem. E para um professor que, a *partir da psicanálise,* atualize a experiência da castração simbólica, lança-se então a oportunidade de que seu endereçamento aos alunos - no que concerne à veiculação de ideais sociais - venha a ser narcisicamente arrefecido e simbolicamente insuflado. Em face disso, diríamos então que se abrigará dessa forma uma brecha para a transmissão por parte do professor, e o que por sua vez não acentuará as vicissitudes relativas à disrupção subjetiva por parte do aluno ao longo de seu aprendizado.

[427] Tal como aponta Voltolini (2001), uma reflexão sobre a transmissão não pode deixar de considerar o tipo de discurso em que se encontra imerso aquele que "escuta". E no que concerne aos professores, seria o caso de se considerar a prevalência - hoje em dia e já há algum tempo - da "queixa" em seu discurso, quer seja a queixa sobre si mesmo, sobre a escola, a origem social do aluno, o Estado, o método etc. Por sinal, a partir dessa "queixa" é que se joga, nesse caso, a vicissitude de que a psicanálise seja aí apreendida como mais uma dentre tantas pretensas "tábuas de salvação" para os problemas educacionais. Sem dúvida que, em função precisamente disso, será nos termos, então, de um deslocamento da certeza imaginária (que sustenta a

tal transmissão da psicanálise enlaçada especificamente ao seu ensino nunca se encontrará assegurada *a priori*, e isso até mesmo porque se o referido ensino da psicanálise eventualmente vier a se balizar pelo discurso universitário haverá então grandes chances de que fique reduzido à veiculação de letra morta, e que, sendo assim, não tenha quaisquer consequências ou efeitos simbólicos sobre a representação latente do professor acerca do saber e do não-saber. [428] Mas conquanto tal ensino, ao contrário, venha a ser animado por um professor implicado com a psicanálise e referido latentemente à falta-em-saber, então se lançará aí, uma vez mais, a sorte da transmissão de uma experiência com o inconsciente. Por fim, e a exemplo ainda do que assevera Voltolini acerca das vicissitudes que marcam a transmissão da psicanálise a professores, um ensino não-todo acerca da psicanálise exigirá de quem o ministra que conte, para além de sua viva experiência com a psicanálise, com uma experiência lastreada também no universo teórico da educação, experiências essas que, suplementando-se entre si ou se dialetizando sem qualquer síntese, dão margem a um ensino "em vias de" no interior do campo da *psicanálise e educação.* [429]

A essa altura de nossa reflexão, talvez seja prudente destacar, mais uma vez, que não se está afirmando aqui que um ensino não-todo *sobre psicanálise* – o qual venha a suscitar um aprendizado *a partir da psicanálise* – não esteja sujeito a uma ampla gama de singulares vicissitudes. Todavia, está em questão, centralmente, a possibilidade de que haja, afinal, um modo analítico de falar da psicanálise até mesmo para não-analistas, e que tal fala, ao menos em princípio, possa ensejar a quem a escuta o efeito de uma intervenção analítica. Ou seja, talvez seja plausível pensar que tal fala possa especificamente proporcionar um "impacto analítico" [430] sobre quem a ouve. Contudo, não resta dúvida de que, sobretudo em meio particularmente a um contexto universitário tal como o que é hoje hegemônico no Brasil,

---

"queixa"), e será também nos termos da sustentação de uma indagação simbólica (que promova transformações psíquicas), que se falará aqui na transmissão da psicanálise a professores. Trata-se, por óbvio, de um possível ganho simbólico articulado ao reconhecimento do impossível da educação, o qual opera em detrimento da queixosa e paralisante impotência neurótica.

[428] Em um caso como esse, torna-se afinal de difícil acontecimento que um professor se implique subjetivamente com seu ensino e, logo, que reconheça que os efeitos do mesmo não podem ser garantidos. Isto é, nesse caso torna-se de difícil reconhecimento que é impossível que o ensino se torne um processo submetido a uma espécie de comando automático (externo ou mesmo interno a ele).

[429] Evidentemente, não estamos nos reportando aqui a nenhum tipo de dispositivo clínico-psicanalítico (por mais legítimo que seja) de fala, escuta, escrita etc. voltado para docentes, senão que nos interessa pensar em uma experiência de ensino que, mesmo não constituindo de forma alguma uma suposta "pedagogia psicanalítica", dê margem às formações do inconsciente por parte de quem, no interior de uma instituição escolar, ensina (e o que, por sua vez, faculta essas formações por parte também de quem aprende). A nosso ver, tal modalidade de experiência com o ensino bem pode concernir, e não sem dada eficácia simbólica, à formação geral de professores.

[430] Cf. Petry, 2006, p. 40.

trata-se de uma exigência difícil - muito embora não tenha se tornado propriamente impraticável - a "enunciação propícia a um ensino da psicanálise". [431] Esse, a nosso ver, é exatamente – e provavelmente mais do que nunca o fora antes - o desafio que se coloca. Todavia, para além das circunstâncias de uma época como a nossa - em que a psicologização da educação tornou e torna o ensino mais "impermeável" aos efeitos do inconsciente -, o fato é que o estatuto do ensino da psicanálise sempre foi polêmico para os próprios psicanalistas, e a ponto de Freud mesmo ter manifestado um evidente ceticismo a respeito em particular do ensino universitário da psicanálise. Acerca disso, é impossível deixar de lembrar ao menos da seguinte passagem de autoria do pai da psicanálise:

> Quando ministramos aos nossos alunos instrução teórica em psicanálise, podemos ver quão pouca impressão lhe estamos causando, para começar. Eles absorvem as teorias da análise tão friamente quanto outras abstrações com as quais são alimentados. Poucos deles talvez desejam ficar convencidos, mas não há qualquer vestígio que estejam. [432]

Vale citar, ainda acerca disso, um trecho notório do Prefácio de Freud para "Juventude Desorientada" de Aichhorn, no qual o psicanalista vienense afirma que "a instrução teórica em psicanálise fracassa em penetrar bastante fundo e não traz convicção". [433] Esta última passagem nos parece mais coerente do ponto de vista formal e, até mesmo, talvez seja ela mais convincente do que a anterior, a qual, por sua vez, faz lembrar, e não apenas de um modo vago, os comentários e as queixas mais ou menos típicos por parte de docentes no interior das "salas de professores". Afinal, nesse caso até mesmo os poucos alunos (isto, os menos "frios") que desejavam aprender, não aprendiam o bastante a ponto de ficarem convencidos acerca da psicanálise. Bem, mas à parte esse tom de "lamento", Freud, entretanto, não costumava descurar, vale dizer, de suas preleções acerca da psicanálise (quer fossem elas "reais" ou "virtuais", como veremos à frente), preleções as quais eram voltadas, no mais das vezes, para um público bastante diversificado e senão totalmente leigo em psicanálise. Isto é, não obstante o ceticismo de Freud – ceticismo que, em dada medida, é de fato justificável com respeito ao ensino da psicanálise em particular nas universidades -, "a questão fundamental de todo ensino da psicanálise – seja nas universidades ou nas sociedades psicanalíticas" - nunca deixou de ser, porém, o de "inventar uma experiência de ensino

[431] Petry, 2006, p. 40.
[432] Freud, 1926, p. 226.
[433] Freud, 1925, p. 342.

congruente com o discurso analítico”. [434] E a partir da obra do próprio Freud - alerta-nos Ferreira – há, de fato, muito que se possa extrair com respeito a essa experiência de ensino (e quer tal experiência tenha se constituído para Freud quando este ocupou uma posição de aluno, quer quando ocupou uma posição de professor - tal como veremos à frente acerca de ambos os casos). Ora, e por que se pode falar, no caso de Freud, em uma experiência de ensino congruente [435] com o discurso analítico? Porque o ensino de Freud, no tocante à psicanálise, nunca estava desarticulado de suas descobertas sobre o inconsciente, ou seja, o ensino de Freud não se distanciava do exercício da função da psicanálise. [436] Nos termos empregados por Petry [437], poderíamos nos referir, nesse caso, a um ensino em que se colocava em jogo, afinal, certa permeabilidade aos efeitos do inconsciente, ou em outras palavras, um ensino não-todo que não reduplicava as vicissitudes inerentes à transmissão. [438]

4.2 O aluno Freud

Destacamos inúmeras vezes aqui que Freud, no texto que escreveu para a comemoração do jubileu do Gymnasium em que estudara na juventude [439], se referiu ao fato de que o caminho das ciências passava apenas através dos professores. E, de certa forma, nós procuramos provocar certas ressonâncias entre essa afirmação de Freud e a de Comênio - vale, nesse momento, relembrar a curiosidade de que ambos eram morávios - segundo a qual a erudição e também os instrumentos educacionais já preparados não podem prescindir da viva voz dos mestres (os quais se servem daqueles ao ensinar nas escolas). A nosso ver, o efeito gerado pela ressonância em questão aponta para a impossibilidade de que na educação tudo seja apenas “reproduzido” (no que concerne, é claro, à erudição já preparada, às ciências, aos conhecimentos socialmente partilhados etc.), assim como aponta para a impossibilidade de

[434] Ferreira, 1998, p. 132.
[435] Congruência a qual, vale dizer, não implica o estabelecimento de qualquer tipo de “pedagogia psicanalítica”.
[436] Cf. Ferreira, op. cit., p. 108. A autora chegará mesmo a propor que o ensino de Freud era um ato no sentido analítico do termo, a saber, aquele “que faz com que o sujeito possa se liberar dos efeitos do significante e do saber do Outro, para constituir seu próprio saber [...]” (ibidem).
[437] Cf. Petry, 2006.
[438] Não será demais repetir que não há nenhuma prescrição possível com respeito a tal ensino, cabendo apenas asseverar aqui que a “erudição já preparada” deve, no interior de uma instituição de ensino, passar pela viva voz do professor, mas isso sem que qualquer método ou didática pretenda pedagogicamente controlar tal fala a fim de garantir previamente os efeitos sobre o aprendizado de quem a ouve.
[439] Freud, 1914.

que tudo seja apenas "inventado" (no que concerne, por óbvio, àquilo que passa necessariamente pela viva voz dos mestres). Ou seja, o ensino ao mesmo tempo é *não-todo reprodutível* e é também *não-todo inventável* (características essas que, por sua vez, põem em jogo na transmissão escolar tanto o sujeito do enunciado quanto o da enunciação – e tanto no que tange ao professor quanto ao aluno). Todavia, quanto ainda ao referido texto de Freud, há que se frisar algo mais e que não fora destacado acima. Para isso, gostaríamos de reproduzir aqui a seguinte passagem do texto de 1914, a qual inicia fazendo referência ao fato de que Freud, aos cinquenta anos de idade - sendo que ele possuía por volta de sessenta ao escrever o referido texto - se encontrara com um professor do Gymnasium que, nos tempos de juventude do psicanalista, parecia inalcançavelmente adulto aos olhos deste, mas que no referido reencontro pareceu para Freud apenas um pouco mais velho e talvez até mais bem conservado que o próprio Freud. O psicanalista reflete, a partir daí, acerca de sua emoção ao reencontrar fortuitamente o mestre dos tempos do Gymnasium e, na sequência disso, extrai desse tão intenso afeto ao velho professor algumas conclusões sobre a transferência:

> Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; *bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça*. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. [440]

É nossa intenção destacar acerca dessa passagem que, de acordo com Freud, os alunos bisbilhotavam as pequenas fraquezas de seus mestres (para além de toda excelência, conhecimento e justiça atribuídos transferencialmente a eles). Ou seja, as pequenas debilidades do professores talvez fossem aí, afinal, peças-chave no enlace simbólico estabelecido entre mestres e discípulos, ou melhor, talvez fossem peças-chave na operação inconsciente - e que concerne nesse caso aos alunos - de dessuposição de saber com respeito a

[440] Freud, 1914, p. 286. Grifos nossos.

seus mestres. E por que, afinal, um pequeno detalhe como esse poderia ser de algum modo relevante? Por ser através dele que o professor chega então a figurar menos "inteiro" para o aluno ao longo do processo transferencial. E tal como já tivemos oportunidade de mencionar aqui, tal "imperfeição" não é de pouca importância para que seja suscitada - mesmo sem que se possa administrá-la ou geri-la - a disrupção subjetiva pela qual um aluno, sobredeterminado pelo desejo, chega a aprender, ou seja, pela qual um aluno aprende de acordo com o desejo que o habita e, logo, posicionado como sujeito.

Bem, talvez essa "pequena fraqueza" pareça insignificante demais para ser levada a sério como uma referencia que apresente alguma validade para o ensino em geral. Todavia, acreditamos que seja possível argumentar de forma mais convincente a respeito dela e também de sua validade se recorrermos, então, ao lugar que um dia fora ocupado por Freud como aluno de Charcot, isto é, se recorrermos à posição que o psicanalista ocupou como discípulo do francês Jean-Martin Charcot, o eminente psiquiatra, cientista e, claro, professor de medicina do século XIX. Já fizemos alusão aqui à transferência de Freud a Charcot quando mencionamos que o psicanalista afirmara ter aprendido a partir deste (além de Breuer e Chrobak) acerca do componente sexual da etiologia das neuroses (componente esse que os mestres não admitiriam e que, portanto, não reconheceriam ter ensinado). Contudo, é possível acrescer algo mais a esse acontecimento em si mesmo tão relevante - e que é concernente à transferência de Freud a Charcot - por meio da análise de um trecho da nota necrológica dedicada pelo psicanalista ao médico francês no ano de 1893 [441], quando Freud deu então um tocante depoimento sobre algumas características de Charcot como docente. Destaque-se a distinção apresentada pelo psicanalista, em tal passagem, a respeito das conferências solenes – poderíamos dizer "magnas" - realizadas por Charcot no Hospital *Salpetrière* (as quais eram preparadas com todo esmero pelo psiquiatra, tal como relata Freud) e as *Lições das terças* em que Charcot propriamente se expunha, por meio do ensino, às vicissitudes do inesperado, do fortuito, do equívoco:

> Como pedagogo, Charcot era extraordinário; cada uma de suas conferências constituía uma pequena obra de arte, de tão acabada forma e exposição tão penetrante, que era impossível esquecê-las [...]. Se com estas solenes conferências, nas quais tudo estava preparado e havia de desenrolar-se conforme um plano estudado, seguia Charcot, muito provavelmente, uma arraigada tradição, não deixava também de sentir a necessidade de apresentar a seus ouvintes um quadro menos artificial de sua atividade. Para isso se servia do ambulatório da clínica [o ambulatório do hospital *Salpetrière*] cujo

[441] Freud, 1893, p. 34. Tradução nossa.

> serviço desempenhava pessoalmente nas chamadas *Leçons du mardi*. Nestas lições examinava casos que até aquele momento não havia submetido à observação; se expunha a todas as contingências do exame e a todos os erros de um primeiro reconhecimento; se despojava de sua autoridade para confessar, quando havia lugar para isso, que não encontrava o diagnóstico correspondente a um caso, ou que se havia deixado induzir a erro pelas aparências, e nunca pareceu maior a seus ouvintes como quando se esforçava com a mais franca e sincera exposição de seus processos dedutivos e de suas dúvidas e vacilações a encurtar a distância entre o mestre e seus discípulos. A publicação dessas conferências improvisadas ampliou infinitamente o círculo de seus admiradores, e nunca uma outra de Neuropatologia conseguiu um tão clamoroso êxito entre o público médico.

Ao menos se nos pautarmos pelo que diz Freud, o "pedagogo" Charcot era irrepreensível no tocante às apresentações de suas conferências previamente preparadas (e nas quais tudo, ao menos em principio, parecia se desenrolar tal e qual fora por ele planejado). E na medida em que cada uma dessas conferências despontava como uma obra de arte tanto em sua forma quanto em sua exposição, tornava-se então impossível, a quem as testemunhava, vir a esquecer das lições ali ministradas. Entretanto, não obstante a perfeição formal e expositiva de tais conferências solenes, magnas, estas nem por isso deixavam de apresentar um "quadro artificial" da atividade médica e também de seu ensino, razão pela qual, ao menos segundo Freud, Charcot se sentia premido a dar a ver e a ouvir "um quadro menos artificial" dessas atividades. Dessa forma, as *Lições das terças* atendiam a esse desejo do psiquiatra francês, já que através delas Charcot tinha a oportunidade de examinar – de forma menos *pedagógica* e, portanto, mais sujeita às "pequenas fraquezas" do mestre - casos ainda não submetidos a uma observação prévia, e de modo a expor-se assim aos erros e às contingências típicos de uma abordagem inicial a um paciente (circunstância essa em que, de fato, um médico fica muito mais sujeito a não lograr o diagnóstico da eventual patologia, assujeitando-se ainda aos equívocos decorrentes das aparências ou das impressões primeiras que obtém aí).

De mais a mais, o depoimento de Freud sobre as *Lições das terças* de Charcot dá testemunho, também, de que o mestre francês, nessas conferências improvisadas, chegava mesmo a despojar-se de sua autoridade admitindo não encontrar, se esse fosse o caso, o diagnóstico para a doença de um paciente, ou admitindo então os equívocos decorrentes de uma eventual precipitação com respeito às observações iniciais acerca do mesmo. Mas, paradoxalmente, era quando Charcot expunha então seus raciocínios e deduções, ao mesmo tempo em que manifestava suas dúvidas e vacilações acerca dos casos abordados, que o psiquiatra parecia maior do que nunca à sua audiência (e em função do que ele encurtava – o

que não quer dizer que a suprimisse - a distância entre professor e aluno [442]). Em suma, na medida em que Charcot se situava na posição de mestre não-todo (isto é, como um professor que, mesmo contando com vastos conhecimentos médicos e ampla experiência diagnóstica, se via sujeito ao não-saber bem como a toda sorte de hesitações e equívocos a que se está sujeito diante de um paciente de "carne e osso" e em face de sua patologia concreta), seu ensino despontava então como não-todo, não-findo, "em vias de", como inconcluso, inacabado etc., ou seja, como um ensino de uma ciência inserida em um "quadro menos artificial" do que aquele das conferências magnas (e isso, particularmente, na medida em que tal ciência – a exemplo do que ocorre a toda e qualquer tradição epistêmica conquanto se possa efetivamente considerá-la viva – sempre se encontra sujeita a toda sorte de vicissitudes, de equívocos, erros, revisões, hesitações etc., sujeição a qual dá a ver, por sinal, a impossibilidade de que venha ela a responder a todas as perguntas ou a diluir toda sorte de problemas e contraprovas com as quais têm de se haver estruturalmente).

Em outras palavras, no interior desse "quadro menos artificial" de uma tradição epistêmica, o ensino que versa acerca desta bem pode veiculá-la como um corpo de saberes inacabados, ao contrário de um corpo encerrado, fechado de A a Z [443]. E esse ensino não-todo, por sua vez, é tal que não chega ele, assim, a reduplicar as vicissitudes da transmissão, já que se faz mais permeável às emergências do inconsciente e dá margem, desse modo, a que o professor e o aluno, respectivamente, ensine e aprenda de acordo com o desejo que os habita. Em um cenário como esse, não nos surpreende, portanto, que Charcot tenha transmitido a Freud um conhecimento que, a rigor, o primeiro não "possuía" (referimo-nos, é claro, à questão da etiologia sexual das neuroses). Isto é, nesse contexto não é de admirar – embora nada estivesse previamente assegurado aí - que Freud tenha aprendido a partir de Charcot algo que não teria sido possível para o primeiro adquirir na ausência desse mestre não-todo (ou fora do quadro transferencial então estabelecido). De mais a mais, vale ressaltar, por fim, o lugar de destaque que tiveram ainda as "Lições das terças" de Charcot não apenas no tocante ao ensino da medicina, mas no que atine sobretudo à transmissão desta, o que se

[442] A nosso ver, tal "encurtamento" não aponta para nenhuma sorte de "permissividade docente", senão que alude ao fato de que, enquanto humanos, somos assujeitados à palavra e à linguagem, e isso não obstante possamos ocupar posições discursivas distintas no interior do referido campo da palavra e da linguagem, posições tais como as de professor e de aluno.

[443] A diferença que medeia entre as conferências solenes de Charcot e as *Lições das terças* é, segundo nosso prisma, isomórfica à diferença que medeia entre a anunciação comeniana do "ensino de tudo a todos" e o arrefecimento dessa pretensão totalizante ao longo da Didática Magna. Ou mesmo, tal diferença é isomórfica à transformação que se vê na Didática Magna e que vai da "impossibilidade de falhar" à "impossibilidade de evitar no todo que os erros ocorram", tal como foi visto aqui anteriormente.

pode atestar pelo fato de que a "publicação dessas conferências improvisadas ampliou infinitamente o círculo" dos admiradores de Charcot e obteve, ademais, um "clamoroso êxito entre o público médico", contando-se entre esse público, por certo, a parcela de estudantes de medicina que encontrou em Charcot um professor notável (embora nem por isso indefectível), além daquela outra parcela de estudantes que pôde, ao menos, tomar contato com tais conferências graças à publicação das mesmas. Em suma: o ensino não-findo - e que fora levado a cabo por Charcot - não foi inócuo na *transmissão* propriamente dita da ciência médica.

4.3 O professor Freud

Segundo Ferreira, é plausível "buscar um estilo [em Freud e atinente ao ensino] que se depreende de seu escrito, suas conferências, de sua forma de relação com o leitor e com a audiência, de seu modo pessoal de articular e tratar a teoria da psicanálise e de transmiti-la". [444] Com o fito de demonstrar tal afirmação sobre Freud, a autora recorre, em particular, às conferências realizadas pelo psicanalista entre 1915 e 1917, as intituladas "Conferências Introdutórias sobre psicanálise". [445] Tais conferências - cujo título ao pé da letra seria "Conferências elementares que servem de introdução à psicanálise" [446] - foram proferidas, tal como aponta a data acima citada, durante a 1ª. Guerra Mundial, quando então psicanalisar se tornara uma atividade mais restrita em função das condições de guerra.

Pois bem, o texto em tela – tal como escreveu o próprio Freud acerca dele - não apresenta senão a "reprodução fiel das conferências proferidas" na Universidade de Viena "durante as duas temporadas de inverno [de outubro a março] de 1915/16 e 1916/17, perante um auditório de médicos e leigos de ambos os sexos". [447] Eis que, de saída, há que se admitir que esse texto apresenta, de fato, um particular interesse para uma apreciação da experiência de ensino em Freud, pois as conferências que o originaram endereçavam-se a homens e mulheres leigos em psicanálise, e posto também que tais conferencias ocorreram em plena Universidade em tempos em que psicanalisar não estava plenamente ao alcance dos

[444] Ferreira, 1998, p. 132.
[445] Freud, 1916-17 [1915-1917].
[446] Cf. Nota do Tradutor in Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 21.
[447] Freud, op. cit., p. 21.

psicanalistas, e dado por fim que o propósito das conferências não era senão o de servir, sobretudo, como uma introdução elementar [448] à psicanálise para não-analistas (ou para aqueles que viessem a tomar contato com a publicação derivada delas [449]).

Acerca desse específico endereçamento para leigos no que toca às Conferências de 1916-1917, pode-se demonstrar o referido teor introdutório a partir do que escreveu Freud logo no primeiro parágrafo da Conferência I:

> Não posso dizer quanto conhecimento sobre psicanálise cada um dos senhores já adquiriu pelas leituras que fez, ou por ouvir dizer. Mas o título de meu programa – "Introdução Elementar à Psicanálise" – obriga-me a tratá-los como se nada soubessem e estivessem necessitados de algumas informações preliminares. [450]

Antes, entretanto, de aqui nos reportarmos mais diretamente às Conferências e a alguns aspectos delas extraídos na qualidade de uma experiência de transmissão enlaçada ao ensino estrito da psicanálise, será o caso de destacar - tal como o fizeram o editor da tradução inglesa das Conferências em questão [451] e também Ferreira [452] - que o psicanalista vienense, em oportunidades bastante diversas, optou por se servir de trabalhos expositivos que figurariam sob o formato de conferência:

> [...] por exemplo, a conferência inicial sobre 'The Aetology of Hysteria' (1896c), [e também] a que surgiu um pouco depois 'Sobre a psicoterapia' (1905a), assim como, naturalmente, as *Cinco Lições*, proferidas na América (1910a), e a presente série [Conferências Introdutórias sobre Psicanálise]. Contudo, além disso, quando [Freud] empreendeu anos depois uma exposição das mais recentes evoluções de seus pontos de vista, ele, sem qualquer motivo evidente, mais uma vez as colocou na forma de conferências e publicou suas *New Introductory Lectures* (1933a), embora jamais houvesse qualquer possibilidade de serem dadas à luz como tais. Assim Freud se socorreu evidentemente das conferências como método de

---

[448] Em que pese seu caráter introdutório e seu endereçamento para leigos, veremos que para Freud era indispensável que tais conferências não veiculassem a psicanálise por meio de um "quadro artificial". Lembremos de que, por exemplo, a medicina era veiculada assim nas *Lições das terças* de Charcot (isto é, estas não apresentavam um quadro artificial da medicina), ao contrário do que ocorria nas conferências solenes.

[449] Na introdução do editor inglês às Conferências em tela, consta que estas apresentaram uma "circulação maior do que qualquer outra obra de Freud, com exceção, talvez, de *The Psychopathology of Everyday Life*" (cf. Introdução do editor inglês *in* Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 14). Consta ainda que, na época em que fora escrita a mencionada Introdução do editor inglês, tais Conferências eram as mais traduzidas dentre todas as obras de Freud. Eis, então, que as Conferências em tela, mesmo tendo como destinatários um público leigo em psicanálise, não foram inócuas para a transmissão da própria psicanálise (assim como também ocorreu, no caso da medicina, com as *Lições das terças* de Charcot).

[450] Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 27.

[451] Introdução do editor inglês in Freud, 1916-17 [1915-1917], pp. 13-19.

[452] Cf. Ferreira, 1998.

> expor suas opiniões, mas apenas sob uma condição particular: ele devia estar em vívido contato com seu auditório real ou suposto. [453]

A partir da já referida Introdução do editor inglês, Ferreira [454] também destaca o fato de que Freud "estendia o modo de formular suas exposições a muitos de seus trabalhos que absolutamente não eram conferências", a exemplo do que se passa em "A questão da análise leiga" e em boa parte de "O futuro de uma ilusão". Em tais obras, vê-se travar um debate entre o autor e um interlocutor imaginário (e o qual faz objeções àquele). Ora, em nosso entendimento, o fato de Freud servir-se de conferências reais e até mesmo de conferências e debates "virtuais" para expor seu pensamento - e ainda para ensinar sobre psicanálise - é algo significativo e que não deve ser subestimado. A exemplo do que afirma Ferreira acerca disso, ao passo em que Freud cria em seus escritos um interlocutor imaginário e lhe dá voz, ou ainda ao passo em que recorre ao gênero do diálogo e ao debate, o psicanalista "propicia ao leitor a sua entrada no texto", e isso "sobretudo à medida que o texto vai veiculando as perguntas que levaram o escritor a tomar um ou outro caminho". [455] De fato, é à medida que o psicanalista esmiúça a teoria, e é à medida, precipuamente, em que interrompe tal exposição para lançar perguntas, que ele então dá margem para o "leitor criar-se no texto". [456] Vejamos um trecho das Conferências em que Freud interrompe sua exposição para debater com um interlocutor "virtual" o problema da sugestão na psicanálise:

> Aqui faço uma pausa, e deixarei que tomem a palavra; pois vejo uma objeção agitando-se nos senhores com tanta veemência, que os tornaria incapazes de ouvir se não a expressassem em palavras: 'Ah! então, afinal, o senhor admite! O senhor trabalha com auxílio da sugestão, igualzinho aos hipnotizadores! É o que estávamos pensando há muito tempo. Mas, então, por que o caminho indireto das recordações do passado, a descoberta do inconsciente, a interpretação e a tradução retrospectiva das distorções – esse imenso dispêndio de trabalho, de tempo e de dinheiro – quando a única coisa eficaz, no final das contas, é apenas a sugestão? Por que o senhor não faz sugestões diretas contra os sintomas, como o fazem os outros – honestos hipnotizadores? Além do mais, se o senhor procura desculpar-se por seu longo rodeio usando por motivo o fato de o senhor ter realizado diversas descobertas psicológicas importantes que são ocultas pela sugestão direta – qual a certeza agora dessas descobertas? Não são elas resultado de sugestão, também, de sugestão não-intencional? Não é possível que o senhor esteja impondo ao paciente o que o senhor quer e o que parece correto para o senhor, também nessa área?

---

[453] Introdução do editor inglês in Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 16.
[454] Ferreira, 1998, p. 132.
[455] Ib., p. 133.
[456] Ibidem.

> O que os senhores me estão apresentando é extraordinariamente interessante e deve ser respondido [...]. [457]

Acerca da questão que envolve a forma de exposição de uma teoria (ou mesmo a de qualquer tradição epistêmica, poderíamos dizer), o próprio Freud se manifestou fazendo menção à distinção que há entre uma *exposição dogmática* e uma *exposição genética ou histórica*. Ferreira, a propósito especificamente desse ponto, alude a um ilustrativo trecho de uma carta de Freud a Breuer datada de 1892, e na qual o primeiro aborda o problema da exposição formal dos "Estudos sobre a histeria". Diz Freud: "A principal questão é, sem dúvida, se devemos descrever o assunto de *maneira histórica* e iniciá-lo com todos os melhores casos clínicos ou se, por outro lado, principiamos pela *exposição dogmática* das teorias que elaboramos como explicação". [458] Por "exposição dogmática" Freud entendia a apresentação de uma teoria, de idéias, de concepções etc., exposição a qual é iniciada pelas conclusões a que seu autor chegou ao longo de suas pesquisas (e de modo a não se levar em conta aí a gênese ou a história dessa teoria). Esse tipo de exposição, obviamente, tende a ser mais "sintética" e, de modo geral, não tem por objetivo induzir a audiência a uma adesão às idéias e concepções apresentadas. Já a "exposição genética ou histórica", por sua vez, era compreendida por Freud como aquela em que se procura desvelar o caminho tortuoso efetivamente percorrido por uma teoria até que esta tenha atingido certo nível de organização ou de acabamento formal, dando então tal exposição a oportunidade para que o autor - ao passo em que antecipa eventuais indagações que podem ser suscitadas no leitor - propicie o "ingresso" deste último no texto, e isso ao mesmo tempo em que as respostas que o autor confere a tais indagações acabam marcando os motivos que levaram o mesmo a seguir por um ou por outro caminho. De certo modo, a exposição genética ou histórica tende, pode-se dizer, a enredar o leitor numa trama que envolve o esmiuçamento de certa teoria, mas sem que com isso se abra mão, no entanto, das dúvidas, indagações e impasses que esta inevitavelmente suscita.

Uma vez feita essa breve distinção entre as referidas formas de exposição, torna-se relevante frisar agora que não faz qualquer sentido afirmar que a exposição histórica ou genética seria, por qualquer razão, "superior" à exposição dogmática, ou "melhor" que ela. De certa forma, poderíamos até mesmo dizer que, quanto ao ensino em geral, um professor acaba se servindo tanto de uma quanto de outra forma de exposição, a depender apenas das

---

[457] Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 520 (Parte III, vol. XVI).
[458] Freud apud Ferreira, 1998, p. 138. Grifos da autora.

circunstâncias e, sobretudo, dos objetivos educacionais que tenha em mente. [459] Contudo, é preciso reconhecer que a exposição genética ou histórica de uma ciência fornece, dentre outras coisas, um quadro menos artificial dessa ciência ou de qualquer tradição epistêmica, pois põe a nu toda sorte de vicissitudes a que estas necessariamente estão sujeitas, principalmente em suas origens (embora não apenas nelas). Por fim, vale ainda frisar que, muito embora Freud se servisse de ambas as formas de exposição, sua escrita e suas conferências, como foi mencionado, mostravam-se particularmente marcadas por uma recorrente interrupção da exposição dogmática a fim de que fossem introduzidas perguntas ou até mesmo realizadas críticas com respeito ao que fora exposto por ele próprio. Ou tal como diz o editor inglês das Conferências:

> Contrariamente, talvez, a certas noções errôneas, Freud era inteiramente avesso à exposição de suas opiniões em forma autoritária e dogmática: 'Não direi aos senhores', ele diz a sua audiência [...], 'mas insistirei em que descubram por si mesmos'. As objeções não eram para ser abafadas, mas esclarecidas e examinadas. E isso, afinal, não era mais do que um prolongamento de um aspecto essencial da técnica da própria psicanálise. [460]

Vale insistir aqui que Freud, certamente, se serviu de exposições dogmáticas em muitas de suas obras em virtude do caráter sintético que aquelas apresentam (por certo, para um autor é indispensável ser, em determinadas oportunidades, sintético [461]). Entretanto, o emprego em si da exposição genética ou histórica, ou mesmo os debates com um interlocutor imaginário, ou, por fim, a interrupção da exposição dogmática com vistas à colocação de perguntas, tudo acaba por enredar o leitor de modo a fazê-lo inquietar-se e a ter de "descobrir por si mesmo" as respostas para as indagações propostas (e isso não obstante o fato de que o autor forneça as respostas que julgue "adequadas" ou ao menos "minimamente satisfatórias" para tais indagações). Além do mais, tal forma de exposição de uma teoria implica uma renúncia ao caráter no mais das vezes "sereno" que um tratado científico costuma apresentar, fato esse decorrente de que as objeções não devem, naquele caso, ser "abafadas, mas esclarecidas e examinadas", e o que quer dizer, mais simplesmente, que a modalidade de exposição genética ou histórica, tal como foi tratado acima, tende a fornecer um quadro menos artificial de determinada ciência ou tradição epistêmica. Em suma, parece-nos que, de modo geral, a escrita de Freud – e até mesmo o modo como ele realizava suas conferências

[459] Em síntese, pode-se dizer que "dogmatizar" e "problematizar" são, ambos, recursos constitutivos do ensino.
[460] Introdução do editor inglês in Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 17.
[461] Em "Esboço de Psicanálise", por exemplo, Freud lança mão de tal forma de exposição.

(como veremos adiante) – preservava fortes afinidades com as *Lições das terças* de Charcot, ao mesmo tempo em que, de certo modo, tal escrita não deixava de figurar como um prolongamento da própria teoria psicanalítica, uma vez que aquela não subestimava o fato do leitor (assim como o aluno) ter sempre de adquirir aquilo que o autor (ou o professor) coloca ao seu alcance. É que tal aquisição pressupõe, no que concerne mais especificamente à educação, tanto o desejo de ensinar por parte do professor quanto o de aprender por parte do aluno, desejos esses que sustentam, por sua vez, o liame de suplementação - ou a dialética sem síntese - que opera entre aquilo que é ensinado pelo docente e aquilo que é aprendido pelo discente.

4.4 Psicanálise *in usum Delphini*? [462]

Gostaríamos de enfatizar agora um aspecto crucial acerca das Conferências, e o qual concerne ao fato delas terem representado, à época de sua realização, um legítimo inventário do corpo de saberes psicanalíticos, e o que nos enseja afirmar, então, que aquilo que fora veiculado através das Conferências estava muito longe de constituir apenas uma "versão expurgada", isto é, uma versão "facilitada" ou "adaptada" da psicanálise para não-analistas e principiantes. E se esse tema nos interessa de modo particular, é porque por meio dele se torna possível dar a ver que o ensino da psicanálise em intensão não apresenta diferenças propriamente estruturais em vista do ensino da psicanálise em extensão, não obstante os efeitos decorrentes desses ensinos apresentem, é claro, distinções a serem levadas em conta, já que há de se computar, por sua vez, a distinção de posições simbólicas com respeito àqueles que aprendem psicanálise em se submetendo ao mesmo tempo à experiência da análise e, por outro lado, aqueles que a aprendem sem passar por tal experiência.

Quanto ao caráter de legítimo inventário da psicanálise (à época da 1ª. Guerra, é claro) que pode ser atribuído às Conferências, basta dizer que, do ponto de vista da gênese ou da história da ciência psicanalítica, as referidas Conferências aconteceram após a elaboração pela qual passou o conceito de "narcisismo" por volta do ano de 1914; ademais, aquelas foram posteriores também à quase totalidade do registro escrito – embora não à publicação - do caso

[462] A expressão "Para uso do Delfim" alude a uma edição dos clássicos preparada por ordem de Luís XIV para seu primogênito, o Delfim. Tratava-se, em suma, de uma versão expurgada. Veremos à frente o quanto é esclarecedor o emprego que Freud fez dessa expressão.

clínico do Homem dos Lobos por Freud; e por fim, as Conferências de 1916-1917 foram posteriores ainda aos artigos do psicanalista vienense sobre metapsicologia (muito embora não o tenham sido necessariamente à publicação da totalidade destes). E, além disso, nas referidas Conferências

> Já podem ser detectados indícios da noção da 'compulsão à repetição' [...], e os começos da análise do ego estão bastante evidentes [...], ao passo que as dificuldades referentes aos múltiplos sentidos da palavra "inconsciente" [...] preparam o caminho para uma nova descrição estrutural da mente. [463]

Evidentemente que, pelo seu teor de "introdução à psicanálise", as Conferências abordam um leque extremamente amplo de temas, fato esse que implica, por seu turno, que a tratativa de tais temas não apresenta, necessariamente, a mesma profundidade que se pode verificar em estudos e artigos de temática mais específica. Mas não obstante tal característica atribuível, em certa medida, a tais Conferências, é bastante curioso acompanhar, a propósito ainda dessa questão, a transformação que sofreria a opinião de Freud acerca do teor "introdutório" atribuído àquelas, a exemplo do que se pode verificar a partir das diferenças de ponto de vista manifestadas pelo psicanalista no Prefácio de 1917 das Conferências e, por outro lado, no Prefácio da Tradução Hebraica de 1930.

No Prefácio de 1917 [464], Freud deixa claro, de saída, que a referida introdução à psicanálise não visa competir, de forma alguma, "com determinadas descrições gerais desse campo de conhecimento, como aquelas já existentes, e dentre as quais citam-se, por exemplo: as de Hitschmann (1931), Pfister (1913), Kaplan (1914), Régis e Hesnard (1914) e Meijer (1915)". [465] Ou seja, as Conferências não se confundem, em absoluto, com serenos tratados científicos sobre psicanálise (cujo valor – por sinal indubitável - se estriba na consistente exposição dogmática da ciência psicanalítica). Talvez fosse pertinente até mesmo afirmar, com respeito a isso, e recorrendo aqui a Lacan [466], que as Conferências se destinavam, afinal, a fazer "caminho, acesso ou passeio" a candidatos a analistas e a não-analistas, muito mais do que a fazer teorização acerca da psicanálise (destino esse que, contudo, não implicava, tal como veremos na sequência, que as Conferências fossem menos consistentes teoricamente). Ainda quanto ao Prefácio de 1917, Freud escrevera nele que "Aqueles que estão familiarizados com a literatura psicanalítica encontrarão nesta 'Introdução' pouca coisa que

[463] Introdução do editor inglês in Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 18
[464] Prefácio in Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 23.
[465] ibidem.
[466] Lacan, 2006, p. 20.

não lhes seja conhecida já a partir de outras publicações muito mais detalhadas". [467] Em suma, no Prefácio de 1917 as Conferências aparecem, aos olhos de Freud, como propriamente uma "introdução". Mas curiosamente, já não se poderia dizer o mesmo acerca do Prefácio da Tradução Hebraica, datado de 1930, e no qual Freud mudaria sua compreensão sobre o teor "introdutório" das Conferências de 1916-1917, fato esse que pode ser demonstrado pela seguinte afirmação com a qual o psicanalista abriu o referido Prefácio:

> Estas conferências foram proferidas entre 1916 e 1917; *proporcionaram uma descrição muito pormenorizada da posição da jovem ciência naquela época, e continham mais do que seu título indicava. Proporcionaram não apenas uma introdução à psicanálise, mas abrangeram a maior parte de seu conteúdo temático.* Isso, naturalmente, já não é mais verdade. [468]

A nós nos parece intrigante essa mudança de ponto de vista por parte de Freud com respeito ao "caráter introdutório" das aludidas Conferências, mudança a qual se processou, como afirmamos, ao longo dos treze anos que separaram um prefácio do outro. No último destes, o psicanalista afirmaria, ademais, que as Conferências de 1916-1917 acabaram se tornando "introdutórias" apenas *a posteriori* [469], isto é, em função das transformações que a teoria psicanalítica sofrera no referido intervalo de tempo, transformações as quais envolveram sobretudo a elaboração da segunda tópica do aparelho psíquico e a teoria das pulsões. Mas não obstante isso, é importante frisar aqui - e tal como o faz, por sinal, o próprio Freud no Prefácio da Tradução Hebraica [470] -, que tais elaborações conceituais não implicaram que as Conferências tivessem sido suplantadas ou que teriam se tornado obsoletas ao longo dos referidos treze anos, senão que o conteúdo que as constitui - como foi mencionado - passou por transformações conceituais típicas de uma ciência que opera sob a lógica do não-todo (ou seja, de uma ciência que se encontra sempre "em vias de", ou que é necessariamente inconclusa, inacabada, aberta etc.). Em síntese quanto a esse ponto, poderíamos dizer que muito embora as Conferências de 1916-1917 tenham constituído uma introdução propriamente dita à psicanálise, nem por isso corresponderam a uma versão "facilitada" ou "adaptada" para não-analistas [471]. A bem da verdade, elas "proporcionaram uma descrição muito pormenorizada" da ciência psicanalítica naquela época - tal como

[467] Prefácio in Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 23.
[468] Ib., p. 23. Grifos nossos.
[469] Ibidem.
[470] Ibidem.
[471] Tal constatação é muito importante para a nossa afirmação de que não há diferença estrutural entre o ensino em intensão e o ensino em extensão da teoria psicanalítica.

escreveu Freud -, tendo constituído assim um legítimo inventário do corpo de saberes psicanalíticos, e isso não obstante o fato de que se endereçavam a um público em larga medida leigo. [472] Nesses termos, pode-se destacar a respeito das Conferências em tela que, muito embora tenham elas levado a cabo uma experiência propriamente dita de ensino e transmissão da ciência psicanalítica – experiência que se pode designar como "em extensão" ou ao menos como prevalentemente destinada a não-analistas -, nem por isso as Conferências implicaram um ensino "expurgado" sobre psicanálise. [473] Ou tal como o afirma o próprio Freud - e com todas as letras - nas Conferências em questão:

> Eu não os trouxe até aqui, senhoras e senhores, para iludi-los ou para ocultar-lhes determinadas coisas. Em meu programa, é verdade, anunciei uma série de 'Conferências Elementares para Servir como Introdução à Psicanálise', contudo aquilo que eu tinha em mente não era nada nos moldes de uma apresentação *in usum Delphini* [474], que lhes daria *uma versão agradável, com todas as dificuldades cuidadosamente escamoteadas, com as lacunas preenchidas e as dúvidas explicadas favoravelmente, de forma que os senhores pudessem crer, com mente despreocupada, que tinham aprendido algo novo. Não, justamente pelo motivo de os senhores serem principiantes, quis mostrar-lhes a nossa ciência como ela é, com suas asperezas e dificuldades, suas exigências e hesitações.* Pois pensei que o mesmo se passa com todas as ciências e possivelmente não pode ser de outra forma, especialmente em seus começos. *Sei também que, em geral, o ensino se dá ao trabalho de se notabilizar pelo fato de encobrir, de quem aprende, essas dificuldades e imperfeições.* Com a psicanálise, porém, isso não vai acontecer. [475]

Tal como se pode inferir da citação acima, o ensino de Freud sobre a psicanálise não promoveu - e precisamente pelo motivo de que se tratava de um ensino voltado para principiantes - a mera veiculação de um quadro artificial da própria teoria psicanalítica, ou a veiculação de uma versão agradável sobre ela (ou seja, de uma versão expurgada de dúvidas, dificuldades, lacunas etc., tal como se a psicanálise constituísse uma *Weltanschauung*, uma cosmovisão, ou uma ciência total, inteira, plena, concluída, depurada etc.). E muito embora nada haja que impeça, ao menos em princípio, que uma ciência seja apresentada ao público de

---

[472] Afinal, por que haveria de se lhes negar uma amostra da psicanálise? (cf. LAJONQUIÉRE, 2006, p. 13).

[473] Retomemos aqui uma ideia importante para nós: somente faz sentido falar em transmissão da matemática, da biologia, da filosofia etc. através de um ensino não-todo das mesmas (tal como o fizemos aqui) na medida em que haja também pertinência em se falar na transmissão da psicanálise através de seu ensino não-todo - quer seja em intensão ou em extensão. Isto é, o que tentamos propor aqui é que, de fato, é pertinente falar de uma experiência de transmissão da psicanálise enlaçada a seu ensino (em intensão ou até mesmo em extensão).

[474] Como mencionamos antes, a expressão "Para uso do Delfim" alude a uma edição dos clássicos preparada por ordem de Luís XIV para seu filho. Trata-se, em suma, de uma versão "facilitada".

[475] Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 127. Grifos nossos.

forma “dogmática” (“dogmática” nos termos referidos acima, é claro), um ensino que versa acerca desta ou daquela tradição epistêmica não deveria, contudo, encobrir aos olhos dos aprendizes e principiantes as asperezas, as exigências, as hesitações - as vicissitudes enfim - que lhe são constitutivas (lembremos novamente das *Lições das terças* de Charcot, e de como este se submetia ao fortuito, ao equívoco e até mesmo à necessidade de rever seus diagnósticos em face das vicissitudes concretas dos pacientes e das patologias destes). Por sinal, vale mesmo fazer menção, no que toca ainda a esse tópico, a uma outra passagem em que Freud - nas aludidas Conferências - se refere a algumas das vicissitudes específicas à própria clínica psicanalítica:

> Quando [...] apresentamos ao paciente uma técnica [psicoterapêutica] que lhe é nova, de hábito minimizamos os inconvenientes desta e lhe damos confiantes promessas de êxito do tratamento. [...] Quando, porém, tomamos em tratamento analítico um paciente neurótico, agimos diferentemente. Mostramos-lhes as dificuldades do método, sua longa duração, os esforços e os sacrifícios que exige; e, quanto a seu êxito, lhe dizemos não nos ser possível prometê-la com certeza, que depende de sua própria conduta, de sua compreensão, de sua adaptabilidade e de sua perseverança. [476]

Eis que na clínica, e tanto quanto no ensino da psicanálise (não obstante, é claro, clínica e ensino estejam marcados por uma radical irredutibilidade mútua), não se trata em absoluto de escamotear dificuldades, de abafar objeções ou de pretender preencher todas as fissuras; não se trata, pois, de veicular promessas confiantes de êxito tal como se a implicação - quer seja do paciente, quer seja do aluno - não fosse menos do que indispensável aí; não se trata, enfim, de minimizar as inconveniências de um ciência não-toda e em vista da qual os conhecimentos que lhe dizem respeito são estruturalmente inacabados e inacabáveis. Ao contrário disso, estão em questão nesse caso, e antes de tudo, as vicissitudes constitutivas de uma tradição epistêmica que se encontra sempre “em vias de”. E mais particularmente quanto ao ensino da psicanálise, o fato de que este se atenha então a um quadro menos artificial dela - ou que não se limite a apresentar uma versão expurgada para principiantes (uma versão *in usum Delphini*) - é o que lança a sorte de sua transmissão para candidatos a analistas e até mesmo para leigos chegar a ter consequências, ao contrário do que, no mais das vezes, é de se esperar em vista de um ensino em que se desdobra a veiculação de um corpo de saberes que, supostamente, já se encontraria plenamente estabelecido, isto é, de um conjunto supostamente harmônico, simétrico e totalmente proporcional de enunciados, ou, simplesmente, de uma

[476] Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 27.

teoria pretensamente completa, uma teoria fechada de alfa a ômega. [477] Em suma: quando se trata do ensino de tradições epistêmicas a principiantes, não será inócuo se o professor iniciar nem tanto talvez pelos postulados, ou mesmo pelas conclusões, dessa tradição (ensino esse que remete a uma veiculação ou exposição de teor mais dogmático, é claro), mas antes se iniciar por uma investigação que não desconsidere as asperezas, hesitações, dificuldades e hiâncias que marcaram a sorte dessa mesma tradição epistêmica, investigação essa que, sendo assim, desperte tal tradição para uma nova vida precisamente ao passo em que desvele os impasses que aquela suscitou e suscita e, logo, as debilidades, imperfeições e vicissitudes a que está necessariamente sujeita (tal modalidade de investigação, por certo, remeterá então a uma exposição de teor mais histórico ou genético).

A propósito disso, vale mesmo citar aqui o que manifestou Freud logo na abertura da Conferência II, citação que se prestará, neste caso, a sintetizar o que pretendemos ter exposto acima: "Não começaremos com postulados, e sim com uma investigação". [478] Por fim, também não será demais insistir que o emprego de tal expediente menos "dogmático" e mais investigativo, mais problematizante ou indagador, não apresenta aqui, é claro, qualquer valor propriamente prescritivo para o ensino em geral, uma vez que, a nosso ver, o que figura nesse caso como decisivo com respeito à manifestação propriamente dita de um ensino não-todo concerne, antes de tudo, à representação inconsciente por parte professor com respeito à castração. É esta última, pois, que efetivamente sobredeterminará uma veiculação de conhecimentos "em vias de" (para além de qualquer expediente pedagógico eventualmente adotado por um docente). Em suma: muito embora não desconsideremos, de forma alguma, o valor que se deve atribuir a um discurso educacional que estabeleça como ideal simbólico o ensino de tradições epistêmicas a partir de um quadro menos artificial delas (ou seja, um ensino que não encubra de quem aprende as dificuldades inerentes a tal tradição), acreditamos que - "no calor dos acontecimentos" de uma sala de aula - um ensino não-todo despontará, sobretudo, a partir das vicissitudes que marcam o modo como um professor de carne, osso e voz se "resolve" com a divisão incontornável do aparelho psíquico, ou, em outros termos, a

[477] Tal ensino não seria senão um ensino que bem se pode chamar de imaginarizado, de narcisicamente inflado, e no qual as lacunas estruturais dos enunciados e as "pequenas fraquezas" dos professores, ao menos pretensamente, seriam suplantadas por meio de métodos, didáticas, pedagogias cientificistas etc. Ora, a nosso ver, há que se admitir, antes de tudo, que "os não-tolos eram", e que o erro pode ser precioso a depender ao menos do que dele se faz, do destino que a ele se dá. Por outro lado, é óbvio que os tolos também eram. Contudo, as pretensões narcisicamente infladas por parte destes tornam de difícil acontecimento a possibilidade de tirar proveito dos inevitáveis enganos, erros, lapsos etc.

[478] Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 39.

partir das vicissitudes que marcam o modo como tal professor, no interior de uma instituição educacional, "ilude" por meio de seus conhecimentos a estrutural falta-em-saber.

4.5 Freud e o ensino que *dá margem* às formações do inconsciente

Freud se serviu, tal como vimos acima, de conferências "reais" e também de conferências "supostas" para expor suas opiniões e até mesmo para introduzir principiantes na psicanálise. E tal como também já citáramos, para levar tais conferências a cabo era exigida "uma condição particular: ele [Freud] devia estar em vívido contato com seu auditório real ou suposto". [479] Segundo nossa visada, esse "vívido contato" – que pressupõe a viva voz no caso do conferencista - também resguarda algo em comum, é claro, com as *Lições das terças* de Charcot, a começar pelo fato de que Freud tinha por hábito improvisar suas falas nessas circunstâncias (improvisação a qual, ao expor mais vivamente o conferencista à mestria que é própria à palavra - ou à sobredeterminação estrutural do ser humano à linguagem - não deixava de, por sua vez, dar margem a certas formações do inconsciente, ao retorno do recalcado por parte do conferencista, e o que então suscitava que tal retorno ocorresse também à audiência). Ou como diz o editor da tradução inglesa das Conferências de 1916-1917:

> Em seu prefácio às New Introductory Lectures, [...] Freud nos refere que a primeira metade da série atual [das Conferências em tela], a série inicial, "foi improvisada e escrita logo depois", e que "esboços da segunda metade foram feitos durante as férias do verão intermediario, em Salzburg, e passados para o papel, palavra a palavra, no inverno seguinte". [Freud] Acrescenta que, naquela época, "ainda possuía o dom de uma memória fonográfica", pois, por mais cuidadosamente que suas conferências pudessem ser preparadas, na realidade, invariavelmente, as proferia de improviso,[480] e geralmente sem anotações. Existe concordância geral no tocante à sua técnica de dar conferências: que ele nunca era retórico e que seu tom era sempre o de uma conversação tranquila e mesmo íntima. Contudo, não se deve supor, por isso, que houvesse algo de desleixo ou desordem nessas conferências. Elas quase sempre tinham uma ordem definida – início, meio e fim – e podiam, frequentemente, dar ao ouvinte a impressão de possuírem uma estética. [481]

[479] Introdução do editor inglês in Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 17.
[480] De acordo com o editor da tradução inglesa, há apenas uma exceção conhecida para a essa regra, a qual concerne ao trabalho que foi apresentado por Freud no Congreso de Budapeste.
[481] Ib., p. 16.

Ao que parece, o "vívido contato" de Freud com sua audiência, ao contrário do que seria o caso em uma conferência proferida em um tom propriamente solene ou magno, implicava, tal como acontecia também com Charcot nas *Lições das terças*, encurtar a distância - o que não queria dizer suprimi-la - entre o expositor e o auditório (e o que, talvez, aponte para uma das principais razões pelas quais Freud empregava aí um tom de conversação tranquila ou íntima, renunciando ele, é claro, à utilização de um tom retórico diante do público). Todavia, dado que "improvisação" e "desleixo" não são necessariamente sinônimos, as conferências de Freud apresentavam, ademais, uma ordem definida quer na forma quer na exposição, dando então a impressão de possuírem uma estética, ou correspondendo cada uma delas a uma "pequena obra de arte" (para empregar aqui a terminologia utilizada pelo próprio Freud quando se referiu às conferências solenes de Charcot). Entretanto, nem mesmo em vista de um fato como esse tais conferências deixavam de apresentar, vale dizer, seus "defeitos artísticos", e os quais talvez fizessem sobressair as inevitáveis "pequenas fraquezas" de seu expositor (a exemplo das "pequenas fraquezas" dos professores que eram bisbilhotadas pelos alunos do Gymnasium nos tempos de juventude de Freud).

A propósito disso, o psicanalista vienense afirmou o seguinte acerca de sua habilidade expositiva: "Eu não estou tão fascinado pela minha habilidade de exposição a ponto de dizer que cada um dos seus defeitos artísticos tem um encanto particular" [482]. E as "pequenas fraquezas" do expositor, assim como os consecutivos "defeitos artísticos" da exposição, dão-nos, nesse caso, um testemunho latente acerca de que – tal como é caro para a teoria psicanalítica – é o sujeito dividido que veicula um ensino não-todo. [483] Isto é, as fraquezas, os furos, os defeitos e as fissuras em questão aludem à incompletude do que se veicula e, mais ainda, à de quem o veicula (ou seja, aludem à incompletude estrutural dos enunciados e, *a fortiori*, à do sujeito da enunciação). E no que tange mais especificamente às Conferências de 1916-1917, as lacunas, inconveniências e asperezas estruturais à psicanálise e à sua transmissão (as quais concernem a quem ensina *a partir da psicanálise* e a seu ensino, bem como a quem aprende e a seu aprendizado *a partir da psicanálise*) foram discursivamente manifestadas por Freud com grande clareza para o público. Ou seja, nas Conferências – e não apenas nelas, é claro - o discurso freudiano despontou de modo prevalentemente interrogativo, tendo este ademais frisado "os pontos de equívocos, de hesitação, de

[482] Freud apud Ferreira, 1998, p. 143.
[483] Eis que, por esse prisma, um ensino "inteiro" é efeito então de uma inflação narcísica, egóica, da parte do professor.

obscuridade” [484] constitutivos de uma ciência não-finda tal como a psicanálise. E se Freud - em face de uma audiência formada sobretudo por leigos e principiantes - assim o fez, foi, por certo, em virtude da ausência de razões para que se negasse a estes uma amostra da psicanálise tal como ela é (lembremos que as Conferências abrangeram, por sinal, a maior parte do conteúdo temático da psicanálise à época), o que quer dizer, ademais, que não haveria motivos para que esse ensino fornecesse a tal público um quadro artificial – ou seja, livre das referidas dificuldades, lacunas e imperfeições – acerca do conteúdo temático de tal ciência (e isso precisamente pelo fato de que o que se desejava aí era transmiti-la a tais leigos e principiantes). Com vistas, pois, a ilustrarmos os referidos “pontos de hesitação, de equívoco, de obscuridade” tal como diz Ferreira - ou então as “dificuldades”, “lacunas”, “asperezas”, “exigências” e “hesitações” como disse Freud - que concernem à psicanálise e que tão vivamente foram apontados pelo psicanalista ao longo das Conferências, citaremos as seguintes passagens das mesmas:

> Seriamente eu os advirto de que não venham ouvir-me [nestas conferências] uma segunda vez. Para corroborar esta advertência, *explicarei quão incompleto deve necessariamente ser qualquer conhecimento da psicanálise, e que dificuldades surgem no caminho dos senhores ao formarem um julgamento próprio a respeito dela*. [...] [485].

> [...] e se alguém acha tudo isso [que atine à referida incompletude estrutural da psicanálise] *muito laborioso e muito inseguro, ou se* alguém *está habituado a certezas mais garantidas e a deduções mais elegantes, não deve prosseguir conosco*. Penso, no entanto, que absolutamente não deveria se meter com os problemas psicológicos, porquanto *é de se temer que em breve achará intransitáveis os caminhos precisos e seguros que escolheu para seguir* [486].

> Eu não os trouxe até aqui, senhoras e senhores, para iludi-los [...] que lhes daria *uma versão agradável* [da psicanálise], *com todas as dificuldades cuidadosamente escamoteadas, com as lacunas preenchidas e as dúvidas explicadas favoravelmente, de forma que os senhores pudessem crer, com mente despreocupada, que tinham aprendido algo novo* [487].

> Não posso, certamente, predizer quanto entendimento de psicanálise obterão das informações que lhes dou, contudo posso prometer-lhes isso: que, ouvindo-as atentamente, não terão aprendido a efetuar uma investigação psicanalítica ou como realizar um tratamento. *No entanto, na hipótese de que um dos senhores não se sentisse satisfeito com um ligeiro conhecimento da*

[484] Ferreira, 1998, p. 144.
[485] Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 27. Grifos nossos.
[486] Ib., p. 127. Grifos nossos.
[487] Ibidem. Grifos nossos.

> *psicanálise, mas estivesse inclinado a entrar em relação permanente com ela* [o que concerne à transmissão propriamente dita da psicanálise], *não apenas eu o dissuadiria de agir assim, como também ativamente o admoestaria para não fazê-lo*. [...]. *Não obstante, há bom número de pessoas para as quais, a despeito desses inconvenientes, algo que promete trazer-lhes uma nova parcela de conhecimento tem ainda seu atrativo. Se alguns dos senhores pertencerem a essa espécie de pessoas, e, malgrado minhas advertências, novamente aqui comparecerem para minha próxima conferência, serão bem-vindos. Todos, porém, têm o direito de saber da natureza das dificuldades da psicanálise, às quais aludi*. [488]

Destaquemos inicialmente, acerca das passagens acima, a vicissitude que marca por excelência a transmissão: a impossibilidade de se assegurar *a priori* quanto um aprendiz aprenderá – ou mesmo se aprenderá -, uma vez que o aprendizado é função, também, da implicação inconsciente por parte do aprendiz com aquilo que é ensinado a ele pelo professor, ensino o qual ocorre no interior de dada instituição escolar ou formativa.

Destaquemos ademais, a partir ainda das referidas citações, que evidentemente o ensino estrito da psicanálise não se encontra à altura de, por si só, fazer com que um leigo possa vir a psicanalisar, a realizar um tratamento psicanalítico. Contudo, muito embora ninguém se torne psicanalista apenas em virtude do que aprende *sobre* a psicanálise, é possível ao menos que um leigo, em função do ensino e, sobretudo, da transmissão da psicanálise a não-analistas, estabeleça, como afirma Freud, um *liame permanente com a psicanálise* (malgrado, é claro, as inconveniências, asperezas, dificuldades e lacunas implicadas aí, ou, paradoxalmente, até mesmo em função também delas). E tal liame com a psicanálise, em princípio, se constituirá em vista da "nova parcela de conhecimento" que a primeira pode proporcionar a alguém, não obstante o fato de que aquilo que se suscita *a partir da psicanálise* envolva – tal como o destacamos anteriormente - uma experiência que diz respeito, sobretudo, ao saber não-sabido do inconsciente (experiência que, no caso, permite pensar em termos de uma transmissão da psicanálise ensejada pelo ensino desta). E mesmo que não queiramos aqui, de modo algum, perder de vista que uma "pessoa progride muito mais [no campo psicanalítico] se ela própria é analisada por um analista experiente e vivencia os efeitos da análise em seu próprio eu (*self*), fazendo uso da oportunidade de assimilar de seu

---

[488] Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 28. Grifos nossos. Nessa passagem Freud alude não apenas às inconveniências vinculadas ao caráter não-findo da psicanálise senão que alude também às inconveniências "sociais" a que fica sujeito (naquele contexto, muito embora talvez em qualquer outro) aquele que adere a uma ciência "em vias de": "Da maneira como estão as coisas, no momento, tal escolha de profissão arruinaria qualquer possibilidade de obter sucesso em uma universidade, e, se começou na vida como médico clínico, iria encontrar-se numa sociedade que não compreenderia seus esforços, que o veria com desconfiança e hostilidade e que despejaria sobre ele todos os maus espíritos que estão à espreita dentro dessa mesma sociedade" (ibidem.).

analista a técnica mais sutil do processo" [489], nem por isso será o caso de esquecermos que, por outro lado, através do ensino não-todo da psicanálise (o qual somente é veiculável por um professor barrado, sujeito a "pequenas fraquezas") se torna possível para alguém, na posição de aluno, realizar uma experiência da "psicanálise em si mesmo, [isto é,] estudando-se a própria personalidade" [490], experiência a qual – uma vez que não se restringe a uma simples auto-observação - permite adquirir "o desejado sentimento de convicção da realidade dos processos descritos pela análise [491]. Não obstante – continua Freud acerca dessa forma de aquisição da psicanálise -, há limites definidos ao progresso [no interior do campo psicanalítico] por meio desse método" [492]. Em síntese: ainda que não se trate da via régia da transmissão psicanalítica, não será inócuo, em absoluto, um ensino consistente acerca dela e que, em congruência com o discurso analítico, figure de modo permeável às formações do inconsciente. Tal como temos insistido, esse ensino sempre pressuporá um mestre não-todo (um professor arrefecido narcisicamente e, logo, inconscientemente referido à castração), mestre a partir do qual se lançará, por sua vez, a sorte da transmissão da psicanálise a não-analistas, isto é, a partir do qual se tornará possível a um não-analista realizar uma experiência com a psicanálise em si mesmo. Essa experiência, por sua vez, é o que lhe suscitará adquirir, na posição de sujeito, a herança aí veiculada. Em outras palavras, um ensino que se "relaciona com o que se chama de experiência psicanalítica" [493] - o qual não dispensará, em absoluto, a transferência a ela por parte do professor barrado que o veicula - opera, pois, de forma a não reduplicar as vicissitudes inerentes à transmissão e, até mesmo, opera de modo que se produza aí um "impacto analítico", e cujo efeito é isomórfico ao de uma "intervenção psicanalítica". E por que é assim? Porque em uma enunciação propícia a um ensino da psicanálise é posta em jogo a transmissão dos "seus princípios e algumas de suas consequências". [494] Isto é, um modo analítico de falar da análise dá testemunho, ele mesmo, da sobredeterminação pelo

---

[489] Freud, 1916-17 [1915-1917], p. 32.
[490] Ib., p. 32.
[491] Lembremos, entretanto, que no "Prefácio a 'Juventude desorientada' de Aichhorn", Freud diz que "a instrução teórica em análise fracassa em penetrar bastante fundo e não traz convicção" (1925, p. 342). Já nas Conferências Freud dissera: "Aprende-se psicanálise em si mesmo, estudando-se a própria personalidade. [...] Existe grande quantidade de fenômenos mentais, muito comuns e amplamente conhecidos, que, após conseguido um pouco de conhecimento da técnica, podem se tornar objeto de análise da própria pessoa. Dessa forma, adquire-se o desejado sentimento de convicção da realidade dos processos descritos pela análise e da correção dos pontos de vista da mesma" (1916-1917[1915-1917], p. 32). Quanto à questão da "convicção", Freud afirmou ainda, acerca de quem aprende psicanálise em si mesmo, que tal não-analista "talvez se torne receptivo à convicção de que mesmo essa indesejada novidade [a psicanálise] é digna de se conhecer e indispensável para todo aquele que deseja compreender a mente e a vida humana" (ibidem, p. 24).
[492] Ibidem.
[493] Lacan, 2006, p. 81.
[494] Miller, J. A. in Lacan, 2006, s/p.

inconsciente por parte de quem endereça sua viva voz a uma audiência, razão pela qual um ensino permeável às emergências inconscientes não se limita a oferecer saberes ao aluno, sendo antes imprescindível que o saber por parte deste último se constitua "a partir da posição de sujeito a respeito da própria verdade [da verdade do desejo inconsciente]" [495]. Desse modo, será então em vista das fissuras dos enunciados aí ministrados e, sobretudo, das fissuras de quem os ensina, que se dará margem para a disrupção subjetiva do aluno, isto é, para que este seja inconscientemente invocado a colocar algo de sua singularidade subjetiva naquilo que aprende com o outro, ou melhor, a partir do outro. [496]

Sendo assim, em vista da experiência freudiana a respeito do ensino e, mais ainda, em vista daquilo que a partir de tal experiência se pode pensar nos termos de uma contribuição que apresente validade para o ensino em geral, há, pois, que se destacar, antes de qualquer coisa, que o controle pelo professor sobre aquilo que o aluno aprende é indesejável. [497] Isto é, a experiência do ensino em Freud – e aquilo que dela se pode de modo mais geral depreender - está "marcada, primeiramente, pela consideração do inconsciente que trabalha naquele que ensina e naquele que aprende" [498], e de modo que é, antes de tudo, o referido trabalho do saber não-sabido - tanto de um lado quanto do outro lado da "fronteira" – que impõe então a enunciação por parte dos sujeitos aí implicados transferencialmente (e os quais ocupam distintas posições discursivas com respeito à "erudição já preparada", com respeito aos enunciados de saber, uma vez que estes últimos são em princípio colocados ao alcance do aluno pelo professor no interior de uma instituição de ensino). Nesses termos, muito embora possa parecer, a distância, que ocorre então uma comunicação estrita de conhecimentos que vão do docente ao discente, na verdade a enunciação de quem ensina, assim como a enunciação de quem aprende (sendo que esta última é invocada inconscientemente pela primeira), excluem a possibilidade de que o aprendizado figure como mero par narcísico do ensino nos moldes a -- a' (ou nos moldes "ensino-aprendizagem"). O aluno aprende - bem como se acha ele, ademais, em meio a dificuldades maiores ou menores de aprender - na medida mesmo da sobredeterminação pelo desejo, desejo o qual pode ser acicatado a partir do

---

[495] Ferreira, 1998, p. 136.

[496] O que está em pauta aqui, em suma, é que o referido "outro" (o professor de carne, ossos e voz) dê testemunho ao aluno, enquanto ensina, da sobredeterminação pelo Outro, pelo tesouro dos significantes, ou simplesmente pela "linguagem".

[497] A bem da verdade, tal controle é, estrito senso, impossível. Contudo, não obstante o fato de tal controle ser impossível, ele é, mais ainda que isso, e tal como foi dito, indesejável. Mas por sua vez, do fato de que tal controle seja indesejável não se segue, em absoluto, que para os alunos seja inócuo que um professor (narcisicamente inflado) deseje controlá-los no que concerne ao que eles aprendem. Ou melhor: para os alunos não é inócuo que um professor goze de tal pretensão.

[498] Ferreira, op. cit., p. 140.

ensino do mestre, e a depender, sobretudo, da convocatória inconsciente que leva este último a ensinar.

De mais a mais, podemos afirmar que a experiência de ensino a partir de Freud é tal que é preciso que nela, necessariamente, se destitua "a posição de mestria que tende a negligenciar os pontos de não-saber, o furo no saber, a incompletude, a sua face de não-todo" [499], e isso com vistas a que o saber do aluno se constitua a respeito de sua verdade como sujeito (e o que implica, por sua vez, a restituição da verdade do aluno, a produção de uma verdade subjetiva). Ou seja, um ensino não-todo – o qual pressupõe sempre um mestre não-todo - dá margem então à disrupção subjetiva da parte do aprendiz na medida em que a constituição do saber (seja de quem ensina ou de quem aprende) é ordenada aí não por aquilo que é já sabido, mas por aquilo que, sendo estruturalmente lacunar, não se sabe, e a partir do que, por sua vez, podem ser engendradas interrogações, dúvidas, enigmas:

> O traço marcante de seu percurso [o de Freud] no ensino é o fato de estar em permanente pesquisa, deixando questões em aberto para aquele que aprende com ele (ou a partir dele) se interrogue e se implique no que está sendo ensinado, constituindo seu próprio saber. [500]

A experiência do ensino em Freud releva, necessariamente, da "fidelidade da descoberta do inconsciente" [501] (razão pela qual a transmissão pode, propriamente a partir do ensino, vir a ocupar então um lugar na *outra cena*). E uma vez que tal experiência com o ensino considera as emergências do inconsciente - seja no sujeito de ensinar ou no de aprender -, ela dá então a ver que o acúmulo acadêmico de conhecimentos não é senão condição necessária para o ensino e, mais ainda, dá a ver que quando tal acúmulo figura para uma teoria educacional, para uma instituição de ensino ou para um professor como suposta condição suficiente para tanto, reduplicam-se imediatamente as vicissitudes da transmissão, e isso sobretudo porque, uma vez ordenado estritamente a partir da certeza gozosa do já conhecido, tal ensino acaba tornando de difícil acontecimento o testemunho da castração simbólica por parte do professor, testemunho por meio do qual este último se desloca de uma magna posição de mestria que eclipsa o não-saber. Eis que um ensino não-todo não se notabilizará, portanto, por encobrir de quem aprende as dificuldades na quais necessariamente se encontra mergulhada uma episteme, e isso precisamente por não veicular um quadro artificial dela. E de modo *aparentemente* paradoxal, será esse caminho laborioso - onde as

[499] Ferreira, 1998, p. 144.
[500] Ibidem.
[501] Ib., p. 134.

dificuldades não são escamoteadas, as lacunas não estão todas elas preenchidas, as dúvidas não se encontram definitivamente explicadas e o êxito nunca está previamente garantido - que poderá tornar desejável para um aluno, embora não sem esforços e sacrifícios da parte deste, despertar para uma nova vida, tal como o fizera antes dele seu professor, a erudição já preparada [502].

[502] A estrita reprodução da erudição já preparada pode condenar o advento do sujeito, isto é, pode condenar tanto a enunciação que é imprescindível para o ensino quanto a enunciação que é indispensável para o aprendizado dessa erudição. Lembremos, afinal, que a transmissão concerne à letra ressurecta de uma tradição e não à letra morta de seu saber já supostamente de todo sabido. Isto é, a transmissão diz respeito à restituição da enunciação dos sujeitos, e isso na medida mesmo em que um corpo de saberes só pode ser animado - no interior de uma instituição escolar - pelas enunciações tanto daquele que ensina quanto daqueles que aprendem (não obstante, é claro, uns e outros ocupem aí distintas posições discursivas).

Breve retomada e considerações finais

Parece-nos que o "todo" em Comênio não chega a ser de fato tão "indefectível" a ponto de efetivamente arrogar para si uma condição tal que seria como que "à prova de sujeito", à prova de antinomias (antinomias as quais sempre despontam ao cabo da mais consistente das operações de lógica [503]). E o mais interessante é que esse é o caso em face até mesmo da pretensão comeniana – tão típica dos reformistas protestantes do século XVII – de dissolver os "sigilos" em nome do bem comum e público, em nome também do espírito científico de época. Isto é, a dissolução dos mistérios iniciáticos e até mesmo dos segredos corporativos – dissolução a qual é prima-irmã do desejo de tornar a escola universalmente acessível – pode afinal não ter condenado o *sujeito da enunciação* a perecer sob os escombros da difusão universal de enunciados de saber. E a escola moderna terá sido particularmente decisiva para isso, uma vez que seu posicionamento como "tipografia viva" acabou demandando algo mais do que meramente a veiculação de conhecimentos "livrescos" (os livros, é claro, são nossos "professores mudos"). Afinal, o ensino público de enunciados universais pela via escolar demandou também a viva voz do mestre.

E daí então que o "ensinar tudo a todos" tenha sido marcado por uma cota de arrefecimento narcísico - e de incremento simbólico - no que toca particularmente ao "tudo", e sem o que não se poderia compreender o percurso discursivo de Comênio na Didática, percurso que vai da declarada pretensão de "infalibilidade metodológica" à já bem mais modesta "prevenção de acasos". Isto é, a deflação narcísica que na Didática se dá a ver é o que faz com que o autor em questão transite da *impossibilidade metodológica de falhar* à *quase impossibilidade de falhar* e desta para a *impossibilidade de evitar no todo que os erros ocorram* (transição a qual abre hiâncias para a disrupção subjetiva em meio à cosmovisão comeniana). Além disso, destacamos mais atrás o fato de que Comênio sustentara a irrecuperável diferença que há entre o método admitido por ele como ideal (aquele que operaria magnificentemente a partir de uma perfeita mimese da Natureza) e o método que o autor efetivamente trouxe à luz. Uma vez mais: os arroubos metodologicamente narcísicos - marcados inicialmente pela infalibilidade, pela indefectibilidade - acabaram na Didática

[503] Lembremos uma vez mais, com Lacan (2006, p. 97), que a lógica, ao passo em que busca eliminar por meio de uma consistência total o sujeito, acaba por reencontrá-lo ao final da mesmíssima operação sob a forma de todo tipo de antinomias. Ou mesmo: é na medida em que o sistema – ou a cosmovisão (*Weltanschauung*) – falha, que o sujeito dura (ib., p. 91).

cedendo ao fato de que a perfeita educação da juventude é tão ou mais difícil do que a tomada de Troia!

Mas não que o "todos" concernente ao "ensinar tudo a todos" também não tenha experimentado, de alguma forma, os efeitos de uma declinação narcísica e de uma ascensão simbólica ao longo da Grande Didática. Todavia, as implicações, nesse caso, acabaram sendo diferentes, posto que a crença ilimitada no método nunca teve propriamente lugar aí. E isso porque o "ensinar a todos" figura, afinal, como um ideal a ser eticamente perseguido, e cujo iniludível desmentido ao nível empírico não deve nunca servir como um pretexto cínico para seu abandono. Eis, por exemplo, que para Comênio aqueles que nasceram desprovidos de sensibilidade - lembremos de que não há nada que chegue à razão, segundo nosso autor, senão pelos sentidos -, e que em razão de tal condição ficaram privados da razão, não poderiam frequentar a escola universal. E até mesmo os deficientes mentais, embora devessem frequentá-la, não estariam sujeitos à efetiva gradação ou progressão escolar. Enfim, o "ensino a todos" opera – se o colocarmos em termos psicanalíticos – tal como um ideal impossível, um ideal simbólico, mais do que como um ideal imaginário ou narcísico (e o qual supostamente se destinaria a ser integralmente consumado [504]).

Frisemos agora, e tal como foi referido logo acima, que em termos metodológicos o campo do "todos" é aquele em que não se sabe com que pé dançar, uma vez que não há aí método algum que locuplete a lacuna de nossa ignorância no tocante ao destino de cada ser humano no mundo. Não que Comênio, é claro, duvide do fato de que Deus - e, logo, de que a Natureza - não tivesse predeterminado o percurso de nossas vidas sobre a face deste planeta. Todavia, é na medida em que nada se sabe – ou melhor, em que *radicalmente* nada se sabe - acerca desse destino, que os "filhos adâmicos" devem então frequentar - igual e publicamente - um mesmo tipo de instituição escolar. Ou em síntese quanto a esse ponto: não há, e nunca haverá, qualquer método que dê conta desse não-saber estrutural (e isso não obstante o fato de que, aos olhos de Comênio, o método natural resolva bastante bem o problema que lhe compete resolver, sendo que tal problema concerne à diferença empírica entre as inteligências – o que se pode solucionar mediante a "harmonização dos contrários" [505]).

---

[504] Um ideal simbólico é como uma utopia, utopia a qual não deve nunca descer do céu a terra, muito embora deva ela, sim, em sua condição de "ideal", operar como um "norte" para nossas ações mundanas (as quais restarão, é claro, sempre aquém do referido ideal).

[505] É do acordo entre, por um lado, a universalidade do método (o "ensinar tudo") e, por outro lado, a universalização do acesso à escola (o "ensinar a todos"), que se deriva a possibilidade discursiva de haver escolas universais, escolas essas que ensinem tudo a todos.

E na medida em que não se conhece de antemão o destino natural dos seres humanos na terra, todos os alunos devem então estudar, no interior das escolas universais, a língua vernácula, materna, e após o aprendizado dessa língua, a douta língua latina poderá então ser aprendida a despeito do fato de uns terem nascidos mais pobres do que outros (ou seja, a progressão escolar não estará pautada por critérios apriorísticos). O que será indispensável, contudo, em âmbito escolar, é que os adultos façam sua parte na educação dos mais novos. E uma vez que estes o façam, dar-se-á margem então a que "sopro do espírito" opere onde e quando quiser (sopro esse que não é passível, portanto, de ser subsumido a qualquer sorte de controle metodológico [506]). Eis, portanto, que não obstante o fato de não se encontrar em poder de pais e de professores - segundo Comênio - dotar a inteligência dos filhos e dos alunos a bel prazer ou com tais ou quais qualidades, é preciso, no entanto, que os referidos pais e professores não renunciem ao ato educativo, bem como é indispensável que estes "reconheçam" [507], ademais, que serão ultrapassados nisso pelo "sopro do espírito".

Em outras palavras, cabe então ao ensino escolar – ensino esse cujos efeitos sobre o aluno escapam ao professor ao mesmo tempo em que não podem prescindir dele – pautar-se pelo ideal impossível que é o de escolher um caminho entre Cila e Caríbdis (lembremos de que, em tal travessia, quando se escapa de Cila, é Caríbdis que nos "arranca um pedaço"; e vice-versa). E, no presente caso, Cila não corresponde senão à comunicação universal aos alunos - no interior das instituições escolares - de uma erudição já preparada (a qual se consumaria por meio de instrumentos igualmente já preparados), enquanto Caríbdis não corresponde senão à "pura invenção" ao ensinar por parte do professor (professor esse que tudo tiraria, portanto, da própria cabeça). Ou seja, o ensino escolar - ao mesmo tempo - é *não-todo* reprodutível (no sentido da "reprodução de conhecimentos socialmente compartilhados") e *não-todo* inventável (no sentido da criação singular, irrepetível, inigualável e, no limite, imprevisível por parte de um professor). Em outros termos, o ensino é não-todo no que tange à veiculação de enunciados e, ao mesmo tempo, é não-todo no que tange à enunciação autoral [508] do mestre (muito embora, valha dizer, o sujeito da enunciação sobredetermine necessariamente o sujeito do enunciado [509]). Em síntese, os conhecimentos veiculados na e

[506] O "sopro do espírito" não é assujeitável; ele é que assujeita.

[507] Para a psicanálise, tal reconhecimento, em nível inconsciente, é efeito da castração simbólica.

[508] O professor é, portanto, um co-autor do que ensina, mais ou menos nos termos de um músico que, ao interpretar uma canção ou uma música de alheia autoria, coloca nela algo de si, de seu estilo.

[509] Lembremos da diferença – igualmente irrecuperável - que há entre "aquele que fala" e "aquilo acerca de que fala aquele que fala". Mesmo que quem fala fale, por exemplo, de si fazendo uso de consistentes e coerentes enunciados, tal fala nunca recobrirá no todo o sujeito da enunciação. No limite, o sujeito da enunciação não cessa de não se inscrever em seus enunciados, razão pela qual ressoa um esfíngico "Decifra-me

pela escola devem passar pela fala do professor [510], fala que, marcada por certa consistência lógica ou metodológica, permanecerá, contudo, assujeitada à (in)consistência estrutural do significante, do simbólico.

Ora, em face de tal (in)consistência simbólica, restará ao mestre, ao endereçar-se aos alunos, que coloque então para girar diante destes o carrossel de significantes, mas isso ao mesmo tempo em que se deixe afetar e, logo, surpreender pelas (im)próprias palavras que enuncia (eis aí o "sopro do espírito" em versão laica), ou então que se deixe afetar e surpreender por aquilo que se inscreve a partir do que lhe perguntam os alunos publicamente na aula, ou mesmo pelas livres associações que lhes ocorrem (a professores e alunos), ou pelo *Witz*, pelo equívoco (duplo sentido), pelo lapso, pelo trocadilho, pelo retorno do recalcado (ou, em suma, por tudo aquilo que anima *uma fala* mesmo quando esta é proferida durante a mais formal das conferências ou na mais magnificente das aulas [511]). Nesses termos, ainda que seja impossível que o rigor lógico e/ou metodológico assuma - no todo - a condução da ação docente devido ao fato de que a referida (in)consistência estrutural da linguagem irromperá cedo ou tarde (irrupção que é a condição mesma de nossa humanização, de nossa subjetivação), será ainda assim indesejável [512] que o professor - por força da consistência à qual recorre em suas explicações - pretenda ensinar de forma totalmente inequívoca, ensino cuja consequência seria então a de demandar do aluno que aprendesse de modo igualmente insofismável (vale mencionar que um ensino assim teria tornado de difícil acontecimento, por exemplo, que Freud tivesse apre(e)ndido a partir de Charcot, Breuer e Chrobak o componente sexual da etiologia da neurose). Ora, e foi por conta, fundamentalmente, de tal liame de teor suplementar entre ensino e aprendizado que insistimos tanto aqui na concepção de que a pura reprodução de conhecimentos sociais pelo aluno inelutavelmente reduplica as vicissitudes inerentes à disrupção do "sujeito de aprender" [513], razão pela qual se faz necessário, desse

---

ou te devoro". Ou mesmo: a diferença incontornável entre enunciação e enunciado é o que chamamos de desejo.

[510] A instrução simultânea de Comênio (também chamada de método simultâneo) não implica o anonimato do professor ao ensinar ou tampouco o do aluno ao aprender. Por sinal, o declínio (iniciado no século XIX mas consolidado sobretudo nas primeiras décadas do século XX) da instrução simultânea a favor do psicologizado método monitorial e suas variantes derivou-se do declínio do sentido público da educação, sentido esse que possuía um lugar central em Comênio.

[511] Claro que, por exemplo, as *Lições das terças* de Charcot davam muito mais ensejo ao testemunho da castração por parte do mestre do que as conferências solenes - ou magnas - que ele também proferia.

[512] Do fato de que tal ensino seja impossível e, até mesmo, indesejável, não se segue ser inócuo que um professor narcisicamente inflado o deseje e que, assim sendo, goze de um ensino pretensamente total.

[513] Referimo-nos aqui ao "sujeito de aprender" na medida em que o aprendizado é sobredeterminado inconscientemente. Da mesma forma, é razoável, a nosso ver, o emprego do termo "sujeito de ensinar" relativamente ao professor (motivo pelo qual a pergunta "Ensinaste de acordo com o desejo inconsciente que te habita?" é tão crítica eticamente para um mestre).

modo, dialetizar os polos do "enunciado" e da "enunciação" no ensino, dialetização a qual implicará, no caso do professor, a assunção de um "preço a pagar" por pretender fazer tal travessia entre Cila e Caríbdis. E o preço a pagar diz respeito, nesse caso, à dessuposição de saber pelo aluno no que toca ao professor, dessuposição de saber que é isomórfica à restituição do desejo do aluno por meio do aprendizado.

Pois bem, mas conquanto desejemos perpassar ainda "vivos" – muito embora nunca incólumes - entre os referidos monstros mitológicos (e ao contrário, é claro, de nos fixarmos gozosamente em algum desses polos mortais), será preciso que o centro de gravidade de nosso ensino aponte para o não-saber, uma vez que o estofo do já sabido não se constitui senão do acúmulo de enunciados canônicos, estabilizados. [514] Dessa forma, um ensino não-todo primará, portanto, por uma veiculação de conhecimentos que coloque em ato o não-saber, veiculação que por seu turno dará margem a que o aluno adquira singularmente a herança que é posta em jogo aí. [515] Isto é, o ensino do já sabido não deve em absoluto escamotear as lacunas - por meio de uma veiculação *in usum Delphini* (como diz Freud) ou por meio sobretudo da administração de "pílulas" (como diz Lacan) - que são estruturais ao conhecimento, e por meio das quais se torna possível transmitir inconscientemente (o) que não se sabe. Eis, assim, que a enunciação por parte do mestre (enunciação sempre incabível nos limites do enunciado) é que acaba por emprestar vida, na escola, à *letra morta* dos enunciados já sabidos, motivo pelo qual dissemos então que a transmissão concerne à letra ressurrecta de uma tradição. Ou seja, a viva voz do mestre anima um *corpus* de saberes e, em princípio, é isso que pode, por sua vez, animar o aluno a apre(e)nder esses conhecimentos, aprendizagem a qual não se consumará, contudo, sem que seja restituída nesse mesmo ato a enunciação do aprendiz.

De mais a mais, um ensino não-todo requer ainda um mestre não-todo. É que mesmo que o conhecimento seja estruturalmente inconcluso, inacabado, não-findo, "em vias de" etc. e, portanto, que o ensino de conhecimentos e de conteúdos também o seja, nada em princípio impede, porém, que em vista do inflacionamento imaginário de uma teoria, de uma instituição

---

[514] O ensino - em parte necessariamente "dogmático" - não dispensa, por outro lado, a sustentação da dúvida e da interrogação, e isso em virtude do caráter estruturalmente inconcluso do conhecimento. Em vista disso, afinal, é que as dúvidas possuem a potestade de nos acicatar mais do que as respostas o fazem (ou, ao menos, podemos dizer que as respostas nunca são ou serão "consistentes o bastante" a ponto de calar de uma vez por todas as interrogações).

[515] Lembremos de que, para o próprio Comêmio, o desejo de saber não possui termo senão no Céu, razão pela qual um professor deve primeiro tornar seu aluno cônscio da ignorância, da falta em saber, a fim de suscitar com isso o desejo de saber. Há, pois, que se escavar o poço do desejo de saber no aluno para que ele, assim, deseje aprender, isto é, para que ele se assujeite a aprender ou se posicione como sujeito de aprender.

educacional e, sobretudo, de um professor, o ensino acabe figurando como "total", o que então imporá - a exemplo do que foi mencionado acima - que o aprendizado deva corresponder sem falhas a esse mesmo ensino. Nesse sentido, o mestre barrado, arrefecido narcisicamente - ou simplesmente o professor referido à castração - é aquele que suportará assim a inversão da demanda educacional por parte do aluno, inversão sem a qual o aprendizado não poderá se consumar a partir de uma posição de sujeito (de sujeito de aprender, é claro). Por conta disso, acreditamos que – mesmo não tendo sido proposta aqui, e de modo algum, algo como uma "pedagogia psicanalítica" – será razoável admitir que um ensino mais permeável ao "retorno do recalcado" levará em conta o fato irredutível de que o inconsciente nunca se assujeita, senão que, ao contrário, *isso* é que assujeita tudo o mais. Ou seja, um ensino permeável às emergências do inconsciente se pautará pela assunção do assujeitamento ou da sobredeterminação, por parte de professor e do aluno, à linguagem (assujeitamento ou sobredeterminação que leva uns a ensinar e outros a aprender [516]). E em face de tal assujeitamento ou sobredeterminação, tanto o ensino quanto a aprendizagem só chegarão a se consumar no interior de uma instituição educacional na medida em que a disrupção subjetiva do professor e a do aluno encontrem fissuras ou hiâncias por meio das quais não se tornem um fato de tão difícil acontecimento. Isto é, a difusão de conhecimentos públicos (ou de conhecimentos concernentes ao mundo em comum aos homens) por meio da instituição escolar não pode prescindir da diferença irrecuperável que, no limite, enquista-se entre o desejo do professor e o do aluno, desejos esses que, paradoxalmente, motorizam o ensino e o aprendizado de conhecimentos públicos, mas que, não obstante isso, permanecem, todavia, radicalmente interditados de se recobrirem mútua e completamente, interdição sem a qual o sujeito da enunciação - sempre irrepetível - desapareceria sob a massa acumulada de enunciados publicamente difundidos ou compartilhados.

A nosso ver, é fato que um professor bem pode estar imbuído da boa disposição pública de ensinar tudo quanto lhe for possível ensinar ao aluno [517], de tudo lhe dizer (pode-se até mesmo chamar tal disposição de "furor de ensinar", furor o qual não é incomum às vezes em professores recém formados e até bem intencionados). Todavia, é em vista da representação inconsciente acerca do não-saber (a qual sobredeterminará um ensino prevalentemente interrogativo ou investigativo, mais do que dogmático) que um professor

[516] Por óbvio, trata-se aí de posições discursivas, de modo que aquele que é sujeito de aprender bem pode, eventualmente, vir a posicionar-se, mais tarde, como professor, ou seja, como sujeito (do desejo) de ensinar.

[517] O "ensinar tudo" é apenas o oposto narcísico do "nada ensinar". E ademais, escolher um caminho entre Cila e Caríbdis exige, de fato, ensinar, muito embora exija um ensino que coloque em ato o não-saber (isto é, o não-ensinável).

então renunciará a “tudo ensinar” (ao menos no sentido de que é preciso, também, que ele “deixe algo a entender” para o aluno, e isso para que este último adquira o que aprende, ou seja, para que o aluno aprenda situado na posição de sujeito, ou de acordo com o desejo inconsciente que o habita, que o sobretermina). A bem da verdade, parece-nos até mesmo ser impossível alguém falar (e, logo, ensinar) sem que, ao mesmo tempo, deixe “algo a entender” para o ouvinte (ou para o aprendiz). Todavia, a ilusão narcísica de tudo dizer e, portanto, a ilusão de tudo ensinar não é, em absoluto, inócua (tal como o dissemos aqui tantas vezes), sendo ela, antes, danosa na medida em que reduplica as vicissitudes da transmissão pelo fato de veicular um quadro artificial – um quadro não-lacunar - acerca de determinadas teorias, de conhecimentos, epistemes, tradições epistêmicas etc.

Para haver ensino de conhecimentos públicos é indispensável, assim, que o professor coloque algo de si nesse mesmo ensino, tal como é indispensável que o aluno coloque algo de si no aprendizado de tais conhecimentos socialmente validados. Em suma, no avesso da imprescindível veiculação escolar de conhecimentos, de conteúdos, de enunciados relativos ao que é “já sabido”, é crucial que professor e aluno - a partir, é claro, de diferentes posições discursivas - sejam invocados ao nível mesmo do desejo inconsciente que os habita, isto é, que sejam invocados em seu saber não-sabido, em sua estrutural falta-em-saber, em suas enunciações, em sua irrepetibilidade, e sem o que a reprodução de conhecimentos públicos – por parte de quem ensina ou de quem aprende - não passaria então de mera massificação, de mera uniformização universalizante, ou de mera universalização uniformizante.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, S.F.C. Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans)missão educativa. *Estilos da Clínica*: Revista sobre a Infância com Problemas, ano XI, No. 21, p. 14-23. São Paulo: IPUSP, 2006.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____ *A condição humana.* Rio de Janeiro: Forense Editora, 2001.

BACHA, M.N. *A Arte de Formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

BATISTA, D.E. *O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas*. São Paulo: Annablume, 2012.

BEHARES, L. E. *Saber e terror do ensino*. Montevidéu: Psicolibros, 2010.

BEHARES, L. E., VOLTOLINI, R. Psicanálise e Educação. É o ensino um ato? In Leite & Milán-Ramos (orgs.). *Entreato: o poético e o analítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BIRMAN**,** J. *Mal-estar na atualidade. A psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Editora da Civilização Brasileira, 2000.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CALLIGARIS, C. *Hello, Brasil!* Notas de um psicanalista europeu viajando pelo Brasil. São Paulo: Escuta, 2000.

CARVALHO, J.S.F. Paulo Freire e o ensino básico: apontamentos para uma crítica das repercussões. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, vol. II, (4), pp. 23-34, 1998.

_____ *Construtivismo. Uma pedagogia esquecida da escola.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ "Democratização do ensino" revisitado. *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 30, (2), 2004.

_____ A crise na educação como crise da modernidade. *Revista Educação, Especial Hannah Arendt Pensa a Educação*, São Paulo, 2007.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998.

CLAPARÈDE, E. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1959.

COMÊNIO, J. A. *Didática Magna - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Gráfica de Coimbra, 1966. Tradução Joaquim Ferreira Gomes.

_____ Pampaedia. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.

CONDORCET, C. *A instrução pública e organização do ensino*. Porto: Livraria Educação nacional, 1943.

CORDEIRO, J. F. P. *Falas do novo, figuras da tradição*. O novo e o tradicional na educação Brasileia (anos 70 e 80). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____ *Didática*. S. Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, J.F. Narcisismo em tempos sombrios. In Birman (org.). *Percursos na História da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora. 1988.

_____ *O vestígio e a aura. Corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Garamon: Rio de Janeiro, 2005.

DINIZ, M. Prefácio. In Mrech & Pereira (orgs.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DOR, J. *O pai e a sua função em psicanálise.* Rio: Zahar Editor, 1989.

FERREIRA, T. Freud e o ato de ensino. In Lopes (orgª.). *A psicanálise escuta a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FREUD, S. Charcot. *Obras Completas de Sigmund Freud. Madri*: Biblioteca Nueva, [1893], 1981 (Obras Completas de Sigmund Freud, Tomo I).

_____ Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago Editora, [1905] 1996. (*Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. VII).

_____ Sobre as teorias sexuais das crianças. In op. cit. – vol. IX, 1908.

_____ Moral sexual "civilizada" e a doença nervosa moderna. In op. cit. – vol. XI, 1908b.

_____ Cinco lições de psicanálise. In op. cit. – vol. XI, 1909.

FREUD, S. Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In op. cit. – vol. XI, 1910.

_____ As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica. In op. cit. – vol. XI, 1910a.

_____ Totem e Tabu. In op. cit. – vol. XIII, 1913.

_____ Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In op. cit. – vol. XIII, 1914.

_____ Sobre o narcisismo: uma introdução. In op. cit. – vol. XIV, 1914c.

_____ Conferências introdutórias sobre psicanálise. In: op. cit., vol. XV e vol. XVI, 1916-17 (1915-1917).

_____ Sobre o ensino da Psicanálise nas universidades. In: op. cit., vol XVII, 1919.

_____ Além do princípio do prazer. In op. cit. – vol. XVIII, 1920.

_____ Psicologia dos grupos e análise do ego. In op.cit. – vol. XVIII, 1921.

_____ A Organização genital infantil. Uma interpolação na teoria da sexualidade – In op.cit.- vol. XIX, 1923.

_____ O ego e o id. In op. cit. – vol. XIX, 1923a.

_____ A dissolução do complexo de Édipo. In op. cit. – vol. XIX, 1924.

_____ Um estudo autobiográfico. In: op. cit., vol. XX, 1925[1924].

_____ Prefácio a “Juventude desorientada” de Aichhorn. In: op. cit., vol. XX, 1925.

_____ Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In op. cit. – vol. XIX, 1925b.

_____ A questão da análise leiga. In: op. cit., vol. XX, (1926), 1996.

_____ O futuro de uma ilusão. In op. cit. – vol XXI, 1927.

_____ Mal-estar na civilização. In op. cit. – vol. XXI, 1930.

_____ Novas Conferências Introdutórias sobre psicanálise – Conferência XXXI – A dissecação da personalidade psíquica. In op. cit. – vol. XXII, 1932a.

_____ Novas... Conferência XXXIII – Feminilidade – In op. cit. - vol. XXII,1932b.

FREUD, S. Novas... Conferência XXXIV – Explicações, Aplicações e orientações –- In op. cit. - vol. XXII, 1932c.

_____ Novas... Conferência XXXV – A questão de uma Weltansschauung – In vol. XXII, 1932d.

_____ Moisés e o monoteísmo: três ensaios. In op. cit. – vol. XXIII, 1940.

GASPARIN, J. L. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. São Paulo: Papirus, 1994.

GOMES, J.F. Introdução à Didática Magna. In *Didática Magna - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: GRÁFICA DE COIMBRA, 1966.

GURSKI, R. *Três ensaios sobre juventude e violência*. São Paulo: Escuta / Clínica Maud Mannoni, 2012.

GURSKI, R., DALPIAZ, S., VERDI, M.S. *Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GURSKI, R., RODRIGUES, F. *Educação e função paterna*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

HABERMAS**,** J. *O discurso filosófico da modernidade.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____ *O futuro da natureza humana.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HILSDORF, M.L.S. *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOUAISS, A., VILLAR M.S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

IMBERT, F. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

JERUSALINSKY, A. Infância sem fim. *Boletim APPOA*, nr. 6. Porto Alegre: Associação psicanalítica de Porto Alegre, 1991.

KOLTAI**,** C. Impasses subjetivos e contemporaneidade: primeiras reflexões**.** In *Anais do II Colóquio do LEPSI: a psicanálise, a educação e os impasses da subjetivação no mundo* **moderno**. São Paulo: LEPSI/IP-FEUSP, 2000.

KUPFER**,** M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, J. Os complexos familiares na formação do indivíduo. In _____ . *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1938.

_____ O estádio do espelho como formador da função do eu. In _____. *Escritos***.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1949.

_____ Função e campo a palavra e da linguagem em psicanálise. In_____ . *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1953.

_____ *O Seminário – Livro1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1953-54.

_____ *O Seminário II. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1954-55.

_____ *O Seminário – Livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1956-57.

_____ *O Seminário – Livro 5: as formações do Inconsciente.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1957-58.

_____ A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In_____. *Escritos.* São Paulo: Perspectiva, 1957.

_____ A significação do falo. In_____. *Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1958.

_____ *O seminário – livro 7: A ética da psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1959-60.

_____ *O Seminário – Livro 10: A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1962-63.

_____ *O seminário – Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964.

_____ *O Seminário – Livro 15: O ato psicanalítico*. Mimeo, 1967-68.

_____ *Meu ensino*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAJONQUIÈRE, L. Psicanálise, modernidade e fraternidade. In Kehl (orgª.). *Função Fraterna.* Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2000.

_____. A infância que inventamos e as escolas de ontem e hoje. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com problemas*. No. 15. SãoPaulo: IPUSP, 2003.

_____. Editorial. *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*, ano XI, nr. 21. São Paulo: IPUSP, 2006.

LAJONQUIÈRE, L. A mestria da palavra: *isso* duro de roer na formação de professores. In Mrech e Pereira (Orgs.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

LEFORT, C. "Formação e autoridade: a educação humanista". In _____ . *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discursos, 1999.

LEVIN**,** E. *Clínica e educação com as crianças do outro espelho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MANNONI**,** M. *Educação impossível.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MASOTTA, O. *O comprovante da falta* – lições de introdução à psicanálise. Campinas: Papirus, 1987.

MENDONÇA F., J.B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In Lopes (orgª.). *A psicanálise escuta a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MEZAN, R. Psicanálise e cultura, psicanálise na cultura In _____ *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo.* São Paulo: Zahar, 1987.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder:* conformação da pedagogia moderna. Bragança: Editora da Universidade S. Francisco, 2001.

NASIO, J.D. *Cinco lições sobre a Teoria de Jacques Lacan*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1993.

NÓVOA, A. "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente". *Teoria & educação*, no. 4, pp. 109-139. Porto Alegre: Pannonica / UFRG, 1991.

PATTO**,** M.H.S. *Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política.* São Paulo: Hacker Editores / Edusp, 2000.

PEREIRA, M.R. "O relacional e seu avesso na ação do bom professor". In Lopes (orgª.). *A psicanálise escuta a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PERESTRELLO, M. Infância e juventude de Sigmund Freud e Freud e a tradição judaica. In Perestrelo (orga.). **A formação cultural de Freud**. Rio de Janeiro Imago, 1996.

PETRY, P. P. Entre o necessário e o impossível: o ensino da teoria psicanalítica na formação de psicanalistas. *Estilos da Clínica*: Revista sobre a Infância com Problemas, ano XI, No.21, p. 24-47. São Paulo: IPUSP, 2006.

REVAH, D. *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*. 2004. 530 f + 1 CD ROM. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, S. Paulo, 2004.

_____ O ideal cultural na definição da infância. *Estilos da Clínica:* Revista sobre a Infância com Problemas, v. 16, n. 2. São Paulo: IPUSP, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282011000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 fev. 2013.

ROUANET, S. P. *Mal-estar na modernidade.* Companhia das Letras: São Paulo,1993.

_____ As duas culturas da psicanálise. In França (Orga.). *Freud, a cultura judaica e a modernidade*. São Paulo: editora Senac, 2003.

SILVA, F.L. O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In Silva e Marrach (orgª.). *Maurício Tragtenberg. Uma vida para as ciências humanas*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

VALEJJO A., MAGALHÃES, L. C. *Lacan: operadores da leitura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

VALLE, L. *Os enigmas da educação* - a paideia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VOLTOLINI, R. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In *Coloquio do Lepsi IP/FE-USP*, 3., 2001, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300036&lng=en&nrm=abn>. Acess on: 02 Jan. 2013.

_____ . *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2011