

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOUGLAS EMILIANO BATISTA

O declínio da transmissão na formação: notas
psicanalíticas

São Paulo
2008

Douglas Emiliano Batista

O declínio da transmissão na formação: notas
psicanalíticas

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientação: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

São Paulo
2008

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

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

| | |
|-------------|--|
| 37 B333d | Batista, Douglas Emiliano O declínio da transmissão na formação: notas psicanalíticas / Douglas Emiliano Batista; orientador Leandro de Lajonquière. São Paulo : s.n., 2008. 162 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Educação (Fundamentos) 2. Psicanálise (Educação) 3. Freud, Sigmund 4. Hannah Arendt I. Lajonquière, Leandro, orient. |
|-------------|--|

FOLHA DE APROVAÇÃO

Douglas Emiliano Batista

O declínio da transmissão
na formação: notas psicanalíticas

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientação: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À memória de Joaquim e Isabel, meus avós, de quem eu recebi fundamentalmente aquilo de que nunca estarei à altura suficientemente de restituir.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, que algo souberam e sabem ainda acerca do amor condicional – embora incomensurável – a seus filhos.

À Gisele, minha esposa que amorosa e perspicazmente soube fazer-me o imprescindível contraponto, nas boas e nas más horas.

Ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, *mestre* do “ser ou não ser, eis a questão” do (im)possível.

Ao Professores Drs. José Sérgio Fonseca de Carvalho e Marcelo Ricardo Pereira, que muito me honram ao aceitar o convite de integrar a Banca que julgou esta dissertação, e que fertilizaram prodigamente o horizonte teórico e conceitual desta pesquisa mediante contribuições inestimáveis.

Aos Professores Drs. Maria Cecília C. C. de Souza e Rinaldo Voltolini, pela tão instigante mestria que professam.

À Simone Kubric, Valéria Ferranti e Lilian Ana Petillo Faversani, suspicazes interlocutoras que, em oportuno e nascedouro momento, souberam dividir com o mestre um quinhão do “fardo” transferencial.

A todos os meus familiares.

Aos meus professores.

A todos os meus colegas da pós-graduação.

À Fapesp, pelo apoio a esta pesquisa.

EPÍGRAFE

“Um menino nasceu - o mundo tornou a começar!”.

Guimarães Rosa (1986, p. 412)

“‘O século da criança’, como podemos lembrar, iria emancipar a criança e liberá-la dos padrões originários do mundo adulto”.

Hannah Arendt (2000, p. 237)

“é a liberação da palavra, e não o regicídio, que marca a fogo a modernidade”.

Leandro de Lajonquière (2006, p. 104)

RESUMO

Batista, D. E. O declínio da transmissão na formação: notas psicanalíticas. São Paulo, FEUSP, 2007. (Dissertação de Mestrado).

A presente dissertação inscreve-se no campo das conexões entre psicanálise e educação e tem como objetivo analisar o declínio contemporâneo da transmissão na formação. Para tanto, buscamos na psicanálise e também na filosofia uma rede de conceitos capaz de circunscrever o fato de que a subjetividade de um recém-chegado ao mundo é necessariamente fecundada pelos mais velhos, pelos que já se encontravam antes no mundo, e o que demanda a transmissão não apenas de conteúdos mas de marcas inconscientes que testemunham a divisão psíquica do adulto e, portanto, a impossibilidade desse adulto tudo dizer à criança. E é em vista dessa impossibilidade do adulto tudo (se) dizer, que então se torna possível transmitir inconscientemente ao *infans* (que não fala) a impossibilidade de tão só ouvir (ou “tudo ouvir”, e o que, no limite, seria exatamente o mesmo que “não ouvir absolutamente nada”), ensejando assim ao pequeno que, uma vez tomado por esse conflito psíquico humanizante, chegue um dia se pronunciar como um sujeito (um sujeito portanto cindido), isto é, como alguém que tanto deseja falar quanto ouvir porque “sabe” que não está à altura de dar a última palavra (aquela que tanto o emudeceria cabalmente quanto a seus ouvintes). Mas, ao contrário do que supõe a pedagogia hodierna, não é porque não podemos (felizmente!) tudo dizer às crianças que não devemos nada lhes dizer, esperando assim que elas “falem por si mesmas” e tal como se a presença do adulto nada tivesse a ver com isso, ou como se essa fala nova não fosse função da transferência da criança aos velhos. A (psico)pedagogia contemporânea pretende que a criança seja estimulada a falar naturalmente e quando for chegada a justa hora, a hora própria do amadurecimento das capacidades interiores. Mas se fosse assim, por que então falaríamos a elas “fora de hora”, isto é, antes da hora, e às vezes apenas para fazer hora até que elas eventualmente respondam? E por que depois continuamos então lhes falando, e ela a nós? Por sermos naturalmente tagarelas? Ou por que isso cavouca em nós a nossa conflitante divisão psíquica que nos foi inseminada simbolicamente por alguém primordial, alguém que não se calou de todo muito embora não pudesse estar de todo certo acerca do teor mesmo de sua fala (e que, assim, acabou transmitindo um lugar para um outro se filiar e depois (se) falar *como um outro*)? Eis que o declínio da transmissão na formação na contemporaneidade deriva assim da psicologização

generalizada da pedagogia e da educação, e graças ao que as prerrogativas simbólicas de formação e transmissão não apenas por parte dos adultos em âmbito familiar como também por parte do dispositivo escolar – e, portanto, dos professores em vista de seus alunos - deram lugar a postulados que acabaram substituindo a *formação* cultural pelo *desenvolvimento* natural, e o que tanto conduziu à descaracterização da escola quanto à pauperização e à banalização do currículo escolar, criando mediante isso mais obstáculos para o estabelecimento da diferença simbólica entre as gerações.

Palavras-chave: fundamentos da educação; psicanálise e educação; Freud, S.; Arendt, H.

ABSTRACT

Batista, D. E. The decline of transmission in formation: psychoanalytic notes. São Paulo, FEUSP, 2007 (Master's Dissertation).

This work belongs to the field of possible connections between psychoanalysis and education and its purpose is to analyze the contemporary decline of the transmission in the education. We searched a net of concepts inside psychoanalysis and also philosophy in order to circumscribe the fact that the subjectivity of a new comer into the world is necessarily impregnated by the older ones, those who were already in the world. Besides, the transmission also requires not only knowledge but unconscious marks that testify the psychic division of the adult and, therefore, the impossibility of this adult to say everything to the child.

This same impossibility of the adult to say everything is what makes possible for him to unconsciously transmit to the *infans* (the one that doesn't speak) the impossibility of just listening (or listen to everything, which is the same of not listening anything at all), allowing the little one to get to speak as subject, once he is affected by this psychic humanizing conflict. That means that he is necessarily going to be a split subject, someone who desire to speak and also to hear because he *knows* that he is not able to say the last word (the one that would make him and his listeners speechless at all).

However, differently from what the contemporary pedagogy believes, not being able to say everything to the children does not mean that we shouldn't say anything at all, does not mean that we should wait for them to speak for themselves as if the presence of the adult had nothing to do with it, as if this new speech was not the consequence of the child's transference toward the older ones. The contemporary (psycho)pedagogy intend to stimulate the child to speak naturally and at the exact time, the time of the development of the inner capacities. But if it worked like that, why we would speak to the children before this exact time, and sometimes only to spare or even to gain time waiting until they eventually answer? And why do we keep talking to them and vice-versa? Just because we enjoy talking a lot? Or because this drive causes our conflictive psychic division which was impregnated in us by a primordial adult, someone that didn't stayed quiet (and by that accomplished the transmission of a place from where another being can be part of a heritage and can be able to speak as any other)?

The decline of the transmission in the contemporary education comes from the fact that, nowadays, psychology rules in the field of pedagogy and education. Also, it is a

consequence of the fact that either in family education as at school, cultural formation gave place to natural development. This substitution lead to the descharacterization of school and also the reduction of the curriculum, what creates more obstacles to the establishment of the symbolic difference between generation.

Key-words: education (foundations); psychoanalysis and education; Freud, S.; Arendt, H.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução | 19 |
| | |
| 1. A Modernidade entre o passado e o futuro | 23 |
| 1.1 O presente moderno: aberto ao futuro, endividado ao passado..... | 26 |
| 1.2 Rebeldia moderna em face da tradição: oportunidade para a reflexão..... | 32 |
| | |
| 2. O Leonardo de Freud enquanto precursor da rebeldia moderna | 40 |
| 2.1 Alguns fundamentos da psicanálise..... | 43 |
| 2.2 Leonardo e a função materna..... | 54 |
| 2.3. Leonardo, o pai e a Tradição..... | 67 |
| | |
| 3. O declínio do dispositivo simbólico escolar moderno na contemporaneidade .. | 74 |
| 3.1. As duas fases da escolarização moderna: leiga e secular..... | 75 |
| 3.2. Do método comeniano à vigilância do corpo infantil..... | 83 |
| 3.3 Excurso sobre uma <i>diferença</i> entre J.J. Rousseau e Jean Itard | 98 |
| 3.4 A escola em nome do pai..... | 103 |
| 3.5. Um debate educacional na Revolução Francesa..... | 113 |
| 3.6. Breve excurso sobre a educação (pública) de Freud..... | 121 |
| 3.7. A (psico)pedagogia contemporânea: declínio da transmissão, ascensão do desenvolvimento de competências..... | 126 |
| 3.8. O esboroamento simbólico e a imaginarização naturalizante da pedagogia contemporânea..... | 136 |
| | |
| Conclusão | 147 |
| | |
| Referências | 157 |

INTRODUÇÃO

Se todos os humanos tivéssemos vindo ao mundo ao mesmo tempo e de uma só e única vez – isto é, se por hipótese (e por mais artificial que seja ela) a coletividade humana tivesse sido constituída a partir não apenas do advento de um único “Adão” recém saído das mãos de Deus, mas antes de um numeroso contingente deles, ou seja, de um sem-número não de “tábuas rasas” tão somente (posto que a um Adão que se preze, presume-se que venha ao mundo em pleno gozo de suas ditas “faculdades superiores”), mas de uma agremiação de “maiores de idade” mais ou menos formados, razoavelmente instruídos, e um pouco responsáveis –, ou, em diferentes palavras, na hipótese simplesmente de que fôssemos apenas os adultos a habitar este nosso único mundo, ou por fim, se pertencêssemos todos a apenas uma mesma e única *geração*, então, por certo, a educação seria aí, ao menos ao se levar em conta essa ficção, completamente dispensável. Isto é, restaria apenas que, nesse caso, nós nos ativéssemos à política (e isso na hipótese, é claro, de que desejássemos elevar um pouco a dignidade de nossas vidas ao longo do período de tempo em que perdurasse a existência dessa tão solitária geração).

Mas por força de uma contingência própria à vida, as coisas não são bem assim, e o fato é que uns acabaram chegando ao mundo algum tempo antes que outros, e o que leva então a coabitarem nesse nosso mundo tanto os velhos quanto os pequenos, tanto os adultos quanto as crianças, ou simplesmente as *gerações*. E embora tal *contingência* imanente à condição humana possa talvez ser tomada como um “dado” deveras banal, talvez por demais ordinário até, parece-nos, ao contrário disso, que é fundamentalmente em face dessa mesma *contingência* que então somos impulsionados a tentar educar os mais novos, isto é, a endereçar não uma palavra política a alguém que, na posição enunciativa de adulto, se encontra - ao menos formalmente - em pé de igualdade e em regime de simetria com respeito a nós mesmos; mas a alguém que, apenas pelo fato de ter chegado ao mundo algum tempo depois da nossa vez, deve primeiramente poder ser *formado* enquanto um ser humano irrepetível assim como nós mesmos o fomos um dia, ou seja, alguém que deve poder receber de forma assimétrica – e apenas porque tão somente aqueles que já estão no mundo há certo tempo lhe podem transmitir – um lugar de fala, uma marca inconsciente de pertença à genealogia humana, ou, simplesmente, uma posição subjetiva no campo da palavra em comum.

E ora bem, se dizemos aqui que são os adultos que *formam* os pequenos, é porque pensamos que os primeiros são marcadamente transm(isso)res, isto é, que são transmissores d'*isso* que se veicula sobretudo inconscientemente, que são transmissores, portanto, de marcas simbólicas pelas quais os recém-chegados podem vir a ser humanizados (uma vez que um recém-chegado não é simplesmente “um pequeno adulto”, ou seja, um pequeno Adão recém forjado a barro). Ou em outros termos: se uma mãe fala a seu *infans* (o que não fala) é porque, mesmo sem saber sabendo, ela não rejeita a assimetria primária, a diferença inicial com respeito às posições que aí estão em jogo na linguagem (ou que estão aí em jogos de linguagem), e onde, ao menos na situação a que nos referimos, há fundamentalmente um adulto que fala e uma criança que é falada (sendo que o primeiro fala com a segunda antes que ela seja capaz ainda de falar). E se porventura a mãe – ou se a cuidadora – não lhe falasse de algum modo, quem então principiaria a lhe transmitir um lugar próprio - ou melhor, (im)próprio (devido ao seu estofo genealógico) - de enunciação no campo da palavra e da linguagem?

É claro que se sob tal ponto de vista a criança é recebida assimetricamente no mundo, é porque se espera que um dia ela venha – ao menos tem sido assim desde os tempos modernos - a posicionar-se no campo da política como um cidadão formalmente igual a outros. Isto é, a figuração moderna da *assimetria* própria à dialética temporal entre as gerações pretende ensejar, *a posteriori*, o estabelecimento de uma sempre (im)possível igualdade simbólica entre adultos. Ou seja, a moderna dialética temporal acaba ensejando que no futuro – mas não ainda no tempo presente – o sujeito uma vez *formado, educado* (mas que nem por isso deixa de seguir aprendendo) esteja em condições de sustentar uma igualdade formal em face dos outros adultos, e que, assim, saia ele pelos campos do Senhor munido tanto de ideais públicos quanto privados.

Ora bem, mas tal promessa futura de usufruto da vida adulta implicaria então que a criança deveria ser, o mais precocemente possível, entregue a si mesma e a seus próprios meios tal como se de fato ela já fosse adulta e autônoma? Poderíamos então admitir, exacerbando um pouco mais tal idéia, que haveria pertinência em se permitir que as crianças se educassem por conta própria, que no limite se *formassem* sozinhas? E ademais: poderia a escola transformar-se a ponto de que – e sem que fosse antes disso reduzida a pó – as vivências extra-escolares das crianças finalmente passassem a ser mais relevantes – no que diz respeito *estritamente* a sua educação formal – do que os próprios conteúdos escolares?

Nos dias que correm, não são poucos os que responderiam “sim” a essas perguntas. Não fosse desse modo, então mal se poderia compreender o caso abaixo.

Em pleno andamento de um bimestre letivo, o pai de uma estudante de oito anos – tachada de “hiperativa” – retira-a definitivamente de uma escola particular localizada em São Paulo, muito embora essa escola lance mão das “mais inovadoras técnicas de educação de crianças e jovens”. A propósito, como a aludida escola atende a alunos de extração social média e alta, parece ser o caso de que a utilização de “moderna metodologia educacional” é o que legitima aos olhos dos pais o alto valor das mensalidades que lhes são cobradas. Contudo, não foi tanto a “hiperatividade” atribuída à filha o que levou esse pai a uma tão irrevogável tomada de decisão. É que a estudante vinha sendo hostilizada pelas crianças de sua classe em razão de que o seu “desempenho escolar” já se fazia dramaticamente inferior ao dos demais colegas – fato esse atribuído ao “déficit de atenção” da criança. E quando a hostilidade dos alunos de sua classe finalmente se tornou insuportável para a estudante, seu pai, uma vez ciente do caso, buscou então a direção da escola com o propósito de solucionar o grave problema. A resposta, entretanto, que obteve ele por parte da professora responsável pela classe foi que a generalização das hostilidades dirigidas a sua filha constituía-se num problema imanente àquele grupo de crianças, isto é, que se tratava de um problema engendrado pelas crianças e dentre as crianças, e que, portanto, o grupo deveria encontrar por si mesmo as soluções para a questão, sem que para isso um adulto interviesse de modo a conduzir com “arbitrariedade” e “de fora” o destino dos pequenos. Ante a irredutibilidade, por fim, da diretora da escola em não interferir nos rumos da “liberdade de escolha” dos pequenos, o pai desliga sua filha prontamente da instituição.

As inquietações intelectuais que animam esta dissertação têm, provavelmente, muito em comum com as interrogações que habitaram (e por certo ainda habitam) a alma desse pai: como, afinal, é possível que adultos – e em particular professores e autoridades escolares – possam se subtrair tão sumariamente de suas responsabilidades educacionais em vista das crianças, delegando a elas responsabilidades que deveriam ser claramente suas? O que, pois, se passa em nosso tempo de modo a fazer com que o adulto tome a si mesmo como figura inepta – e senão nefasta – com respeito à *transmissão* não apenas de conteúdos e valores aos mais novos, mas com respeito mesmo à *transmissão* de marcas simbólicas que fecundam, que fertilizam os recém-chegados e novatos, e mediante as quais estes podem então se humanizar, se educar à medida que engendram para si um lugar simbólico em meio ao “mundo dos outros que falam” (LACAN, 1953-54, p. 198)?

Dado que a *formação* sempre atija algo com respeito à dialética entre as gerações, isto é, dado que sempre exige que haja um velho e um recém-chegado, ou um adulto e uma criança, ou um professor e um aluno, pensamos então que seja oportuno iniciar uma reflexão

acerca do *declínio da transmissão de marcas simbólicas na formação humana* a partir do tema “Modernidade”. Teria, pois, a Modernidade apagado todo rastro de passado, elidido tudo quanto a antecederia, prescindido de toda a diferença entre as gerações com vistas a se constituir enquanto tal, enquanto Era Modera?

Na seqüência disso, e com vistas a introduzir mais explicitamente alguns operados psicanalíticos, abordaremos então o texto de Freud (1910) sobre Leonardo da Vinci, “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância”, na medida em que, segundo o pai da psicanálise, Leonardo foi um espantoso precursor dos tempos modernos, ou seja, um precursor do modo moderno de lidar com a autoridade do passado, com a tradição.

Por fim, gostaríamos de tentar avançar algumas idéias acerca do dispositivo escolar moderno (esse que foi inventado para *formar* o homem novo, o homem dos novos tempos), para com isso interrogarmos se esse dispositivo possuía ou não alguma potestade simbólica. Uma vez percorrido tal trajeto, esperamos poder compreender um pouco mais acerca do declínio da *transmissão* na formação contemporânea, declínio em vista do qual já nada se quer saber da transmissão das marcas fecundas da palavra às crianças e jovens, restando agora apenas “desenvolver” ou “estimular” suas “habilidades, competências, aptidões e capacidades” ditas “naturais” e “individuais”.

PRIMEIRO CAPÍTULO

A MODERNIDADE ENTRE O PASSADO E O FUTURO

1. A Modernidade entre o passado e o futuro

Não causa demasiada estranheza hoje a afirmação de que se tornou lugar comum entre nós lançar um voto de descrédito à racionalização das imagens metafísico-religiosas do mundo, ao processo designado como desencantamento ou secularização do Ocidente e que conduziu à aparição de sociedades profanas sobretudo no final do século XVIII. Em linhas gerais, também no meio psicanalítico (cf. LAJONQUIÈRE, 2000) a secularização da cultura ocidental passou a ser compreendida, há algumas décadas, como o pivô do declínio da *imago* social do pai, e quando não como o pivô da dita declinação da função paterna, graças ao que teria se seguido o recrudescimento dos dispositivos imaginários de socialização ou subjetivação e o conseqüente relaxamento do laço-social (ou sua elisão sempre crescente e plena de conseqüências desastrosas para o mundo humano, para a cultura e para os homens).

Desejamos, pois, engrossar a fileira daqueles para quem a secularização da vida pública consumada na era moderna ensejou, antes de tudo, uma modalidade nova de laço-social (sem dúvida mais “arriscada”, conquanto mais autônoma), além de uma oportunidade momentosa para a sobrelevação da esfera pública, proporcionando um sentido inaudito para o compartilhamento da responsabilidade humana pelo mundo (responsabilidade essa que se poderia definir, com respeito ao espaço social, simplesmente como *política*; e com respeito ao tempo histórico, como *educação*).

A princípio, pode-se indicar o deslocamento fundamental promovido pela laicização moderna em termos de uma configuração nova do investimento libidinal em torno do devir humano: tudo aquilo que até então fora creditado à vida eterna, à existência pós-morte, passava agora a ser creditado à posteridade humana na terra, ou, como certa vez se disse, à vida “aquém-túmulo”. Habermas (2000, p. 9) estabeleceu nos seguintes termos esse princípio orientador da secularização da cultura e da sociedade:

Enquanto no Ocidente cristão os “novos tempos” significavam a idade do mundo que ainda está por vir e que despontará somente com o dia do Juízo Final [...], o conceito profano de tempos modernos expressa a convicção de que o futuro já começou: indica a época orientada para o futuro, que está aberta ao novo que há de vir.

Já com Lajonquière (2003, p. 148), poderíamos dizê-lo com a seguinte entonação:

A insatisfação pulsional, o mal-estar no discurso, na cultura, como dizia Freud, outrora equacionado graças à referência a um passado vivido em

companhia dos deuses, passou na modernidade a insuflar a idéia de um futuro diferente aqui mesmo na terra.

A modernização do mundo ocidental se assentou portanto sobre a secularização das esperanças soteriológicas, ou seja, sobre a peculiar equiparação dos “novos tempos” aos “tempos modernos” (e não mais ao Juízo Final), como diz Habermas. Pautando-nos, pois, pela leitura que esse autor (2000, pp. 1-24) fez de Weber, tentaremos inicialmente circunscrever alguns aspectos parciais da chamada “modernidade cultural”, e a qual se refere à tripartição secularizada de esferas culturais de valor (esferas axiológicas) regidas cada uma delas por sua legalidade própria – ou poderíamos dizer, por sua legalidade “não-toda”, pós-metafísica - e que se condensaram em torno dos seguintes núcleos: 1) ciência moderna e filosofia (esfera axiológica regida por problemas teóricos); 2) direito e moral universalistas (esfera regida por problemas prático-morais); 3) arte autônoma e crítica de arte (esfera regida por problemas estéticos). Isso implica dizer que, de forma geral, não nos deteremos na chamada dimensão social da modernidade ou “modernidade social” – e a qual se refere à emergência e coadunação de imperativos mercadológicos e burocrático-administrativos -, e nem tão pouco na sua irradiação sobre o mundo moderno. Como se sabe, é a partir do “conteúdo altamente ambivalente da modernidade cultural e social” que Habermas (2000, p. 470) deriva o potencial crítico e reflexivo de nossa época, ao contrário dos que vêem nela apenas a “paisagem plana e pálida de um mundo totalmente administrado, calculado e atravessado por relações de poder”. No que toca ao nosso procedimento teórico (segundo o que lançaremos mão aqui de aspectos parciais da dimensão cultural da modernidade em detrimento da dimensão social), pensamos que ele não é em si mesmo arbitrário, o que se poderia ilustrar tomando por base, por exemplo, as relações embrionárias entre a arte moderna leiga e o florescimento de mercados artísticos em que aquela veio a vingar (relações que, sendo indissociáveis, são também irreduzíveis entre si): a “base material da arte moderna não autoriza um determinismo que oculte a força intrínseca da significação imaginária da liberdade [no sentido de “imaginário social”], sem a qual o modernismo é inconcebível” (LIPOVETSKY, 2005, p. 74)¹. Ou em se recorrendo a uma perspectiva mais ampla: a Modernidade “não se reduz nem ao legalismo à moda *Yankee*, nem ao império da suposta eficiência do mercado, como pretende nos convencer a elite capitalista dos trópicos” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 53).

¹ Em outros termos: o florescimento de mercados de arte tornou materialmente possível a arte moderna, mas não a tornou “necessária” ao nível do discurso social ou do imaginário social. Para tanto, foi necessário que o significante “liberdade” fosse compartilhado aí pelos sujeitos.

1.1 O presente moderno: aberto ao futuro, endividado ao passado

Diferentemente da utilização do substantivo *modernitas* que remonta até o período da Antiguidade tardia, a substantivação do adjetivo “moderno” consolidada em meados do século XIX² sintetizou um modo inédito de autocompreensão histórico-temporal, excedendo a dimensão cronológica de uma periodização de época. Se por volta de 1800 a expressão “tempos modernos” já era utilizada em referência ao Renascimento, à descoberta do Novo Mundo e à Reforma enquanto os três grandes eventos históricos que, ocorridos por volta de 1500, iluminaram a aurora mesma da era moderna, o mais notável sobretudo a partir de Hegel é que a modernidade tenha inaugurado uma compreensão de si mesma enquanto um novo horizonte histórico (os “novos tempos”) distinto de seu passado. Não é por outra razão que, desde esse momento, o debate em torno do estatuto mesmo da modernidade tenha sido conduzido para o interior do campo filosófico. Ou como diz Arendt (2000, p. 42), com a filosofia moderna, a metafísica deu lugar e vez à história: eis que a tarefa da qual Hegel e também a Filosofia da História investiram a reflexão filosófica foi então a de “entender e apreender conceitualmente a realidade histórica e os acontecimentos que fizeram do mundo moderno aquilo que ele é” (ARENDR, 2005, p. 34).

Com efeito, devido ao fato de que permanecemos de alguma forma cingidos ainda a conteúdos normativos dos tempos modernos³, não é nada óbvia a compreensão sobre a ausência de naturalidade que cerca o fato de uma consciência de época tomar a si mesma enquanto tal, isto é, que uma época histórica - em se reconhecendo - saiba de si (mesmo que nunca de forma exaustiva) como uma nova consciência temporal. Que a modernidade tenha sido capaz de fazer despontar o tema de sua autolegitimação (isto é, de sua presentificação autotematizante em face do passado histórico tomado em sua globalidade) é algo tão pouco evidente *per se* quanto a conseqüência que imperiosamente derivou daí, a saber, a inquietante e sempre renovada necessidade de autocertificação por parte da era moderna. É que a modernidade se viu, pois, impingida à busca de suas bases normativas e de seus critérios de orientação a partir de seu estofo próprio, o que tornou então mais reflexiva a sua relação ao

² Nas palavras de Baudelaire (1996, p. 25): “[...] esse algo, ao qual se permitirá chamar de Modernidade; pois não me ocorre melhor palavra para exprimir a idéia em questão”.

³ Muito embora na modernidade tardia – ou simplesmente na contemporaneidade – assista-se a uma relativa declinação de alguns valores basilares da modernidade (tal como se vê na política e, sobretudo talvez, na educação).

passado bem como aos reclamos de autoridade da tradição, ao mesmo tempo em que a modernidade também teve de se haver com a *impossibilidade* de inaugurar um recomeço de época a partir do “grau zero” da história. Calligaris (2007, p. 4) definiu da seguinte maneira a moderna assunção da *impossibilidade* de se fazer tábua rasa no âmbito histórico:

No começo da Revolução Francesa, o povo queria fazer tábua rasa: eliminar os nobres pela guilhotina e seus vestígios pelo fogo. Após um vigoroso debate, os vestígios foram poupados, e foram inventados os museus públicos. Poucas décadas depois, nasciam os conceitos de patrimônio histórico e de preservação dos monumentos. Ao mesmo tempo, surgia um interesse, que nunca mais se desmentiu, pela narração e pela compreensão da história.

Eis que a abertura espiritual dos modernos ao “novo que há de vir” (isto é, à possibilidade de um futuro diferente, heterogêneo) não acabou senão por revelar a “face de Jano” da modernidade, na medida em que recrudesciu o interesse por parte dos pais fundadores da *polis* moderna pela história e pelo passado. Isto é: a moderna abertura ao tempo futuro terminou por cobrar, aos homens no tempo presente, o estabelecimento de uma dívida *sui generis* em vista do tempo passado. Ou tal como assevera Lajonquière (2003, p. 148):

A gestação de um futuro almejado como diferente entranha uma retrospectiva, o gesto de se inventariar o passado uma e outra vez, de ‘passar a limpo’ a tradição, de ‘negar o que está aí’ – como dizia o moderno Hegel a propósito do pensamento [...], ou seja, [de] experimentar um outro sentido que não esteja contido no passado.

Tal expectativa propriamente secular por um futuro “diferente” irrompeu também, aos olhos modernos, como o reverso da transitoriedade que a partir de então se passou a atribuir ao tempo presente, à “atualidade”. Isto é, a sensação de que na modernidade se aceleravam os desdobramentos históricos – o que encetou um imaginário social articulado em torno das idéias de progresso, de revolução, de crise, de emancipação etc. - traduziu-se como o ponto de fuga das prementes expectativas “advindas” da posteridade terrena, ou seja, das alternativas abertas diante de novos problemas suscitados por um futuro compreendido como heterogêneo. Em vista disso, a consumpção do “agora” se tornava, a cada instante, mais breve, bem como mais escassa a possibilidade de oferecer respostas a tais demandas “oriundas” do futuro, isto é, às expectativas engendradas a partir da responsabilidade assumida – ou rechaçada – no tempo presente em nome das gerações porvindouras.

Por outro lado, o presente deveria continuar se renovando seguidamente em vista do pretérito, posto que a “atualidade” passara a gozar - e tal como é o caso ainda hoje - de um

estatuto enfaticamente novo até mesmo em face da moderna história que a precedera. É que nos tempos modernos a atualidade tem de poder reeditar sempre os seus votos de “despedida” em relação aos passados originariamente compreendidos como exemplares⁴, o que por seu turno exige então dos novos tempos uma notável – embora nunca plenamente assegurada *a priori* – capacidade de re-aguçar a consciência de atualidade, uma vez que a abertura temporal ao futuro bem pode degenerar sob a forma de concepções teleológicas da história e segundo as quais o tempo vindouro é tomado como “favas contadas”, isto é, como o resultado de um desenvolvimento histórico autônomo – para bem ou para mal, rumo ao paraíso ou ao inferno – e que supostamente já não guardaria qualquer vínculo com a assunção ou com o rechaço da responsabilidade política e educacional por parte dos homens no tempo presente⁵.

Por óbvio, a expressiva significância das belas-artes e ainda o peso específico da moda contribuíram sobremaneira para a consolidação da consciência temporal moderna. A “Querela dos antigos e dos modernos” ocorrida na virada do século XVII para o XVIII elevou a temperatura do debate estético entre, por um lado, o classicismo francês (com seu respectivo conceito de sempiterna beleza e de imitação aos modelos da Antiguidade) e, por outro lado, o “partido” dos modernos (com a sua aspiração de autofundamentação estética e com a sua particular compreensão do Belo enquanto condicionado pelo tempo - compreensão essa estribada, por sinal, no conceito aristotélico de perfeição relido à luz da idéia de progresso oriunda das Ciências Naturais). Já no século XIX, Baudelaire deslocaria peculiarmente os rumos dessa discussão, na medida em que para o poeta e crítico de arte francês a compreensão estética e até mesmo histórica do tempo presente já não poderia ser levada a cabo a partir da mera oposição do presente ao passado, ou seja, a partir da rejeição sem mais do passado. É que segundo a peculiar recepção baudelairiana dos desdobramentos da Querela, o Belo se perfaz tanto de um elemento supratemporal, eterno, imutável, quanto de um elemento

⁴ Poderíamos dizer, em termos psicanalíticos, que a “exemplaridade” do passado, na modernidade, perdeu em estofo imaginário o que ganhou em estofo simbólico, na medida em que, como mencionamos acima, a abertura ao futuro impôs ao presente que inventariasse o legado do passado. E tal como se sabe, quem herda os bens e direitos dos velhos leva no “pacote” a sua dívida (isto é, faz sua a dívida deles).

⁵ O “entusiasmo extraordinário pelo que é novo” (ARENDDT, 2000, p. 224), ou seja, o “*pathos* do novo”, não deixa de correr o risco - como de resto tudo o mais - de vir a ser estandartizado, estratificado imaginariamente (no sentido psicanalítico do termo), risco a que também está exposto aquilo que poderíamos designar como “*pathos* do velho”. A título de exemplo, poderíamos mencionar o caso das reformas educacionais iniciadas ainda nas primeiras décadas do século XX e que acabaram rebaixando o “*pathos* do novo” a um mero procedimento formal desprovido de toda fertilidade e, no mais das vezes, desprovido também de qualquer vínculo reflexivo com a tradição escolar, o que veio a domesticar institucionalmente o “*pathos* do novo” no campo educacional até o extremo da obsessão didático-metodológica (a exemplo da que impera hoje hegemonicamente em nosso país). Mas esse tipo de banalização, por si só, não deveria poder desqualificar o moderno “*pathos* do novo” ou justificar o desejo nostálgico de simplesmente substituí-lo pelo “*pathos* do velho”. O presente moderno deveria, pois, poder comportar a tradição e também a inovação (sem que a primeira se fossilizasse, tornando-se estéril; e sem que a segunda se automatizasse, tornando-se insubsistente).

condicionado, circunstancial, e tangido pela transitoriedade do tempo. Ainda que o Belo sempre produza em nós uma impressão una, isto porém em nada contradiz a necessidade de se compreender tal dúplice composição (BAUDELAIRE, 1996, p. 10). No interior dessa visada ao mesmo tempo estética e histórica da modernidade,

A atualidade só pode se constituir como o ponto de intersecção entre o tempo e a eternidade. Com esse contato sem mediação entre o atual e o eterno, certamente a modernidade não se livra do seu caráter precário, mas sim da sua trivialidade: na concepção de Baudelaire, ela aspira a que *o momento transitório seja reconhecido como o passado autêntico de um presente futuro*. (HABERMAS, 2000, p. 14-15, grifos nossos).

Nesse ponto de cruzamento entre o autêntico e o efêmero, a obra de arte, tal como ocorre às formações do inconsciente em meio à vida cotidiana, estanca o *continuum* da banalidade das convenções ordinárias, “pão nosso de cada dia”. A partir da legalidade específica à esfera axiológica constituída em torno da arte moderna e leiga (e no interior da qual as questões teóricas e também as prático-morais podem ser como que colocadas entre “parêntesis”), a extracotidianeidade exibida sobretudo pelo dândi mas também pelo gênio, pela criador de moda e até pela criança personificam o combate estético travado pelo elemento fugaz e relativo do Belo contra o escoamento convencional, trivial da atualidade moderna, ensejando com isso que se adivinhe a sempiterna beleza em meio ao circunstancial e ao momentâneo, tal como o pintor de costumes o faz de forma paradigmática. Ao menos ao se levar isso em conta, não se deve deixar então de sublinhar que a fungibilidade do “agora” nos tempos modernos não pode necessariamente ser interpretada enquanto signo da ausência ou do declínio do sentido de responsabilização pela durabilidade ou permanência do mundo e da cultura. Ou nas palavras de Baudelaire (1996, p. 8):

[...] mesmo amando tanto a beleza geral, expressa pelos poetas e artistas clássicos, nem por isso deixa de ser um erro negligenciar a beleza particular, a beleza de circunstância e a pintura de costumes. [...] O passado é interessante não somente pela beleza que dele souberam extrair os artistas para quem constituía o presente, mas igualmente como passado, por seu valor histórico. O mesmo ocorre com o presente. O prazer que obtemos com a representação do presente deve-se não apenas à beleza de que ele pode estar revestido, mas também a sua qualidade essencial de presente.

Na dinâmica de uma modernidade que de modo não-compulsivo almeja, uma e outra vez, esclarecer a si mesma - posto que toda nova “clareagem”⁶ inexoravelmente produz restos não-esclarecidos, isto é, implica sempre, como diz Lajonquière, um “avesso de sombra” (2006, p. 91) -, também a insurgência de Walter Benjamin contra a filosofia da história e o historicismo pode ser interpretada enquanto uma tentativa (entre não poucas) de re-afiar (a partir da constelação baudelairiana de atualidade e eternidade) a consciência histórica de um “tempo presente” marcado a ferro e fogo pela *contingência e transitoriedade* (mas que não obstante isso deve poder encontrar em foro próprio os seus princípios de validação⁷). Segundo a visada habermasiana (2000, p. 17-24) acerca das teses de história de Benjamin, a menos que na transitoriedade do tempo presente os homens também se responsabilizem pelas expectativas não redimidas das gerações que no passado foram expostas a toda sorte de opressão, a abertura profana do horizonte temporal às expectativas do futuro pode se petrificar sob o modelo de um processo histórico homogêneo, contínuo e previsível, e em que a possibilidade de um “novo início” – nas palavras de Arendt - simplesmente fique obliterada. Diante, pois, do risco de um progressismo que ameace desfalar o valor da tradição compartilhada e da memória de longo curso (ou mesmo, que escamoteie na própria trama da transmissão cultural ou na da tradição historiográfica as expectativas de um passado oprimido), a relação do presente ao futuro só pode ser re-investida de significância quando a pressão das expectativas provenientes do desse futuro é somada no tempo presente à pressão das expectativas advindas do passado, e de tal modo que a compreensão histórica do tempo pretérito seja uma vez mais alçada a sua devida relevância⁸. Esta dúplici pressão que tanto o

⁶ “Clareagem” é um neologismo proposto por Kupfer (cf. LAJONQUIÈRE, 1999, p. 130) para traduzir a “éclairage” mannoniana. A pretensão de uma “iluminação” mais comedida condiz com um contexto como o nosso em que (e tal como ocorre desde a primeira geração de neo-hegelianos) demanda-se um paradigma de racionalidade mais modesto que aquele concebido pelo “último” dos filósofos, Hegel, (cf. HABERMAS, 2000, p. 295), embora nem por isso se deseje abrir mão da racionalidade propriamente dita. Tomando, entretanto, essa pequena reflexão em um sentido mais metafórico e a um só tempo aludindo também à castração simbólica (segundo a terminologia psicanalítica), talvez não seja de somenos importância, afinal, lembrar que a sabedoria da língua corrente registra, com suficiente clareza, que uma mãe não dá a luz ao seu filho, mas dá à luz o seu filho.

⁷ Isto é, que deve poder adquirir simbolicamente (em termos psicanalíticos) aquilo que herda do passado (o que quer dizer também que a modernidade já não quer mimetizar imaginariamente esse passado).

⁸ Isto compartilha com um dos aforismos de René Char citado por Arendt (2005, p. 31) uma particular similitude: “A ação que possui sentido para os vivos somente tem valor para os mortos e só é completada nas mentes que a herdam e questionam”. Nesses termos, a responsabilidade que vicariamente recai hoje sobre os ombros de cada brasileiro com respeito ao nosso passado escravocrata referenda a perspectiva em questão, isto é, legítima a pressão exercida por um passado não-reconciliado (e que, por óbvio, é irreparável) sobre um tempo presente que ainda segue marcado pela mais terrível iniquidade social. É de se lamentar, no entanto, que atualmente as éticas particularistas rebaixem tal responsabilidade coletiva pelo passado ao nível da mera culpa individual ou grupal.

passado quanto o futuro exercem sobre o presente foi elucidada da seguinte maneira por Habermas:

Ao nos apropriarmos de experiências passadas para a orientação no futuro, *o autêntico presente se preserva como local de prosseguimento da tradição e da inovação, visto que uma não é possível sem a outra [...]* (HABERMAS, 2000, p. 21, grifos nossos).

Nesses termos, não paira então dúvida de que quando o passado não mais propaga “sua luz sobre o futuro, a mente do homem vagueia nas trevas” (ARENDDT, 2000, p. 32). Contudo, a mimese de um passado compreendido como imaginariamente paradigmático já não condiz com os termos pelos quais a consciência de época moderna veio a lume, isto é, com os princípios em virtude do que a modernidade se atribuiu a prerrogativa simbólica de fazer um balanço das tradições históricas. Na esteira de um impasse dessa dimensão, a análise de Gagnebin sobre a influência que Proust exerceu no pensamento de Benjamin e sobre o caráter *sui generis* da leitura que este último empreendeu em relação à obra do primeiro pode, quiçá, nos ajudar também a compreender um pouco melhor o jogo de “analogias e semelhanças” que a modernidade exerce em vista do pretérito:

O golpe de gênio de Proust está em não ter escrito “memórias”, mas, justamente, uma “busca” [“A la Recherche du Temps Perdu”], uma busca das analogias e das semelhanças entre o passado e o presente. Proust não reencontra o passado em si – que talvez fosse bastante inosso – mas a presença do passado no presente e o presente que já está lá, prefigurado no passado [...] (GAGNEBIN *in* BENJAMIN, 1993, p. 15).

O que está posto em jogo para Benjamin portanto é o estabelecimento, em um presente autêntico, e tal como faz a moda ao extrair do transitório o eterno, de uma correspondência clarividente com o pretérito, e a qual venha a interromper o *continuum* da história, a exemplo da invocação por conta dos revolucionários franceses à república romana, invocação essa que talvez se possa ilustrar por meio da consagrada frase com a qual Marx insistiu inúmeras vezes sobre o fato de, no verão de 1789 em Paris, a Revolução ter advindo ao mundo sob trajes romanos⁹.

⁹ Tal ilustração, por si só, desafia a idéia segundo a qual a Revolução Francesa é concebida como o “túmulos” da dívida simbólica com respeito ao passado (no sentido psicanalítico do termo). Recorrendo uma e outra vez a Baudelaire (1996, p. 9), podemos arrematar a idéia: “O passado, conservando o sabor do fantasma, recuperará a luz e o movimento da vida, e se tornará presente”. Eis aí o teor marcadamente simbólico da presença do passado no presente aberto ao futuro.

1.2 Rebeldia moderna em face da tradição: oportunidade para a reflexão

Mutatis mutandis, também Hannah Arendt parece afinal ter em vista esses invulgares e escorregadiços episódios do tempo presente mediante os quais se pode estilhaçar com o *continuum* da história, isto é, interromper a inércia de um processo histórico que se tornou automático¹⁰. Talvez seja mesmo por esse motivo que a autora, sem ter tido a pretensão de destorcer a famosa parábola com que Kafka procurou desvelar a estrutura da temporalidade humana, tenha no entanto subtraído dela os resquícios de linearidade. Arendt (2000, p. 36) esboça da seguinte maneira a parábola em questão:

A cena é um campo de batalha no qual se digladiam as forças do passado e do futuro; entre elas encontramos o homem que Kafka chama de “ele”, que, para se manter em seu território, deve combater ambas. Há, portanto, duas ou mesmo três lutas transcorrendo simultaneamente: a luta de “seus” adversários entre si e a luta do homem com cada um deles.

Por certo, na hipótese da ausência mesma do homem, ou melhor, na falta d’*ele*, nem o campo de batalha e nem tão pouco o estreito “território” - ou mais claramente, a atualidade - em que *ele* se situa “estariam lá”. É devido exatamente à presença d’*ele* que o passado, o presente e o futuro podem chegar a se inscrever, ou seja, que “a eterna quietude do ser-para-sempre” (ARENDR, 2000, p. 71) dá lugar à luta infatigável em que não apenas o futuro infinito (o “não ainda”) nos impele em direção ao passado, como também o infinito passado (o “não-mais”) nos arroja em direção ao futuro. Entretanto, diz Arendt, muito embora a metáfora elaborada por Kafka se safe plenamente da unidirecionalidade temporal (uma vez que nela passado e futuro se movem no mesmo sentido porém em *direções opostas*), essa metáfora, como dizíamos, não chega no entanto a se subtrair do modelo tradicional em que o devir do tempo é concebido de forma retilínea, isto é, em que o tempo é suposto mover-se eternamente em linha reta. A propósito, tal linearidade subjacente à apreensão tradicional do tempo condiz bem com o objetivo perseguido pela Filosofia desde Parmênides até Hegel (cf. ARENDR, 2000, p. 37), e por meio do que se pretendeu instalar o pensamento propriamente dito em um nicho transcendental e em que, no tempo presente, o espírito pudesse se evadir - por meio da “vida contemplativa” - da dúplici pressão do passado e do futuro, colocando-se

¹⁰ “Na história, esses intervalos mais de uma vez mostraram poder conter o momento da verdade” (ARENDR, 2000, p. 36).

fora e acima dela como que por intermédio de um ponto de fuga graças ao qual o *ele* de Kafka pudesse mentalmente se privar da contenda.

Já em oposição a isso - e caso se desejasse mesmo estilhaçar o metafísico e tradicional *continuum* da linha do tempo - então o “território” d’*ele* teria, antes, de ser concebido como um “paralelogramo de forças” (ARENDT, 2000, p. 38) onde as ondas do futuro e também as do passado - interceptando-se mutuamente no tempo presente e irradiando-se então sobre o homem – embater-se-iam enviesado e não mais frente a frente, e de modo tal que uma força resultante ou uma “força diagonal” entre elas apontasse virtualmente para uma linha infinita - posto que advêm do infinito as “ondas” que a originariam – e ao longo da qual o pensamento, em sua legitimidade teórica própria, pudesse judiciousa e gradualmente se deslocar sem que isso em absoluto implicasse uma “batida em retirada” rumo ao supra-sensível (ou seja, de maneira que na esfera da “vida contemplativa” o pensamento já não se consumasse a despeito do tempo histórico e do espaço político)¹¹. De toda forma, é importante lembrar aqui que nossa autora não nutre ilusões quanto à possibilidade d’*ele* em algum momento vir a encontrar esse ponto idealmente equidistante entre o passado e o futuro e o qual lhe permitiria emitir um juízo infalível acerca dos desdobramentos históricos - quer seja sobre os eventos que se foram, quer sobre os que ainda virão¹². Ao contrário, é mais provável que *ele* - em meio às tentativas reiteradas de se haver com a lacuna contenciosa onde transcorre a sua existência finita - pereça de exaustão quer ou não se torne ciente acerca da hiância temporal que o engolfou.

É claro que Arendt (2005, p. 36) adverte que o “evento-pensamento” ou o “fenômeno mental”, desvelado pela parábola kafkiana (e onde em virtude da natureza teórica do evento o herói só pode mesmo ser um *ele* e não “alguém”) perde todo o sentido ao ser decalcado sobre

¹¹ Talvez, aqui, se possa levantar a questão sobre em quais termos, para Arendt, o pensamento - isto é, “o diálogo do eu consigo mesmo” como diz Celso (LAFER in ARENDT, 2005, p. 17) - possuiria uma estrutura discursiva monológica. A estrutura discursiva dialógica, segundo o autor, referir-se-ia exclusivamente ao contexto da política, cuja essência “está na concordância potencial com os outros” (ibid.). Resulta daí que os juízos produzidos no campo político seriam, em Arendt, desprovidos de validade universal, retendo apenas uma validade local. Não obstante isso, pode-se admitir com razoabilidade que a “estrutura discursiva monológica” representa, antes, uma entronização subjetiva da estrutura discursiva dialógica (o que não significa que tenhamos perdido de vista a inerência desses processos secundários aos primários, no sentido da psicanálise), e que, por conseqüência direta, a racionalidade (poder-se-ia dizer o *logos*) é de natureza pública “de alfa a ômega”, ou seja, a racionalidade é compartilhada discursiva e publicamente no mundo em comum pelos sujeitos, não sendo redutível a uma espécie de “faculdade estritamente subjetiva”. É típico do mentalismo moderno (ou do já esgotado paradigma da Filosofia da Consciência) supor exatamente o oposto disso, tal como ocorre em particular às psicologias do desenvolvimento que concebem a subjetividade humana como o resultado da atualização de potências interiores ao indivíduo (estorvo esse de que elas não se livram nem mesmo quando supõem que as ditas “capacidades interiores” se desenvolvem mediante interações sociais). Para Arendt, tal “subjetivismo” é tributário da “alienação do mundo” que marcaria estruturalmente a era moderna.

¹² Em termo psicanalíticos, só alguém não-castrado poderia ocupar o ponto equidistante entre o passado e o futuro.

o registro do tempo histórico (onde afinal não há, propriamente falando, fraturas). A propósito, esse pequeno intervalo de “não-tempo” que unicamente o pensamento é capaz de manter “suspenso no ar” não pode sequer ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos e nem herdado pelos mais novos dos mais velhos, sendo ele passível apenas de designação, de apontamento. Conforme afirma a autora: “cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre o passado infinito e o futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo” (ARENDR, 2005, p. 36). Ao contrário, portanto, do que se passa com a transmissão do mundo humano e da cultura, o “interstício” do tempo presente não pode ser legado de geração a geração, devendo a cada vez ser redescoberto e “preenchido” pelos mais novos¹³. Por outro lado, é graças a esse intervalo intemporal descerrado pelos processos recônditos do espírito que se pode salvar do olvido e da ruína o que quer que ao longo da história humana tenha alguma vez tomado curso. Em que pese, porém, que a herança cultural do passado não possa substituir o exercício mesmo de pensar - ou de se haver simbolicamente com a hiância do tempo presente - e que cada ser humano pode ou não levar a cabo uma vez mais, o legado ancestral indubitavelmente acumula e difunde em proveito dos vivos a “experiência de luta” (ARENDR, 2005, p.40) no *front* do tempo adquirida por aqueles que não mais se contam entre esses mesmos vivos no mundo.

Com respeito a esse ponto, talvez seja necessário sublinhar uma importante distinção conceitual antes de seguirmos a diante, evitando assim um mal-entendido que nos parece recorrente. É que não se deveria confundir, por um lado, a herança cultural do passado com, por outro lado, a tradição enquanto tal, uma vez que, de acordo com Arendt, a tradição não é propriamente o passado mas o “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado [...]” (ARENDR, 2000, p. 130). Ora bem, se o advento da modernidade marcou o início do esfacelamento da tradição, isso contudo não fez cessar, sem mais, a transmissão de toda e qualquer forma de herança cultural do passado ao presente e ao futuro. O decisivo é que, para Arendt, especificamente a “grande tradição” iniciada quando os romanos fizeram do passado clássico dos gregos o seu próprio passado - e que depois foi redourada pelo Cristianismo de modo singular - tenha deixado de conferir à herança legada pelos velhos aos novos o “acabamento” pelo qual esta última podia ser organizada e estruturada de forma a assegurar que o passado clássico da Antiguidade seguisse possuindo “uma influência formativa permanente sobre a civilização européia” (ARENDR, 2000, p. 53). Supomos que é

¹³ O que equivaleria a dizer que cada novato tem de adquirir aquilo que herda, em termos freudianos. E muito especialmente na modernidade há então que se “pagar” simbolicamente (no sentido psicanalítico) pela herança recebida, uma vez que a tradição já não a pode dar “de graça” tal como outrora.

nesse sentido que se pode compreender o aforismo de René Char citado por Arendt (2000, p. 28), e segundo o qual a “nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento” (ou seja, sem que a tradição tivesse já forças, como outrora, para estabelecer uma consolidação da herança do passado – sendo isso exatamente o que lhe conferia autoridade sobre a formação da Cultura e das subjetividades do presente e também do futuro). Afinal, para que em um dado momento possa vir a ser decantada - a partir de um acontecimento vivido – uma “história” apta a ser narrada aos que deverão um dia herdar e questionar esse acontecimento, é preciso que uma articulação operada pela memória dos vivos - articulação essa que é portanto posterior ao acontecimento em si - possa conferir ao ocorrido uma espécie de “remate final”, como dissemos acima. Sem isso, o sentido do acontecimento se dissolve no ar ante os olhos dos vivos no momento mesmo em que eles testemunham tal ocorrência (e de modo tal a não poderem sequer retê-lo na memória), restando também obstruída a ressonância que o sentido ou a “história” em questão viria a produzir junto aos ouvidos daqueles que um dia contar-se-ão entre os vivos no mundo. Por sinal, não teria sido senão um infortúnio dessa magnitude o que acometeu, ao menos segundo o ponto de vista de Arendt, as grandes revoluções da era moderna (a Americana e a Francesa), além da *Résistance* francesa durante a segunda guerra mundial, e até mesmo a Revolução Húngara de 1956, fazendo com que o “tesouro” desses eventos momentosos da história contemporânea em cada caso se dissipasse subitamente na atmosfera. A brevíssima irrupção da liberdade pública (e de sua correlata, a felicidade pública) – ou seja, “o tesouro perdido das revoluções” (ARENDR, 2005, p. 30) - não apenas não pôde ser compreendida pelos herdeiros desses eventos memoráveis: ela nem mesmo chegou a ser entendida pelos seus contemporâneos (ao menos de um modo que, de acordo com o ponto de vista de Arendt, se pudesse designar legitimamente como durável). E isso em virtude de que a grande tradição – que principiou com a fundação da cidade de Roma e a irradiação no espaço e no tempo da autoridade formativa de seus ancestrais fundadores sobre as culturas e as gerações que a sucederam¹⁴ – já apresentava então sinais insofismáveis de seu declínio, arrastando consigo o mais alto sentido que a palavra liberdade houvera, ao menos de acordo com Arendt, um dia abarcado, e que coincidia com aquele que a *polis* grega lhe atribuiu¹⁵.

¹⁴ O que, conforme dissemos antes, corresponderia miticamente a um “passado vivido em companhia dos deuses” (LAJONQUIÈRE, 2003, p. 148), e cuja autoridade, segundo Arendt, assegurou às instituições políticas romanas “durabilidade, continuidade e permanência” (ARENDR, 2005, p. 170).

¹⁵ Inegavelmente, sob tal concepção de liberdade pública, aquilo que aos olhos dos revolucionários e dos resistentes aparecia como libertação, aparece mais restritamente enquanto mera liberação.

Retomemos agora o veio principal de nosso pensamento. Eis que a brecha do tempo presente é “coeva da existência do homem sobre a terra” (ARENDT, 2000, p. 38) e, portanto, é inerente à condição humana (não sendo assim uma “característica” circunscrita apenas aos tempos modernos). Em vista disso, é digno de nota que, posteriormente ao declínio da grande tradição, e mais particularmente, quando na esteira dele se constatou com perplexidade “que as velhas questões metafísicas eram desprovidas de sentido” (ARENDT, 2000, p. 32) (o que de certo modo é sinônimo de “secularização do Ocidente”), então o problema da lacuna do presente acabou alcançando o estatuto de uma preocupação geral sentida agora em toda parte, já não ficando restrita apenas às especulações metafísicas dos filósofos acerca da natureza do pensamento: eis que na modernidade laicizada a lacuna entre o passado e o futuro “tornou-se realidade tangível e perplexidade para todos, isto é, um fato de importância política” (ARENDT, 2000, p. 40).

Uma vez que a tradição (que validava as prerrogativas assumidas pelo tempo passado sobre o presente e o futuro) cessou de “transportar” a lacuna da atualidade (o que filosoficamente significou que o pensamento, em sua figuração tradicional, já não reunia forças nem para formular perguntas e nem para elaborar respostas que estivessem à altura dos novos tempos), isto é, uma vez que a propagação da herança cultural perdeu a “chancela” da autoridade do passado através da qual durante milênios a transmissão e a recepção dos bens espirituais pôde transcorrer “espontaneamente”, foi que emergiu da moderna concretude dos incidentes da história e dos desdobramentos da política um novo “apelo ao pensamento”, pensamento esse que, tendo sido lançado para fora do quadro referencial da tradição por circunstâncias externas a ele, viu-se convocado a urdir então certa “experiência de luta” no interior do campo de batalha do tempo, uma vez que a grande tradição já não mais podia assegurar por si mesma a “transposição” da lacuna temporal do presente¹⁶. Podemos imaginar, assim, a sobrecarga a que se expõe o exercício mesmo de pensar quando através deste se espera não exatamente engendrar respostas categóricas e definitivas (poderíamos dizer, respostas metafísicas), mas “esclarecer as questões e adquirir alguma desenvoltura na confrontação com problemas específicos” (ARENDT, 2000, p. 42), ou seja, quando o pensamento - e mesmo sem que se lhe atribua por ingenuidade o pretense papel de substituto da tradição - é instado a tentar produzir respostas para questões e problemas que já não podem

¹⁶ No século XIX, filósofos como Kierkegaard, Marx e Nietzsche tiveram de manter, a um só tempo, um pé na tradição do pensamento filosófico e outro fora dela (cf. ARENDT, 2005., p. 57-58). Já no século XX, o “apelo ao pensamento” foi antecedido, na verdade, por um apelo à ação. Tal foi o que se sucedeu com os existencialistas franceses, para quem o “fim” da Filosofia conduziu primeiramente a uma fuga para a ação, sendo que apenas para a geração que lhes foi posterior, a dos literatos que assumiram a iniciativa da Resistência, é que o apelo converteu-se então em um retorno ao pensamento (ibid. p. 34-35).

ser apaziguados mediante a pura incidência da rubrica tradicional ¹⁷. Lembremos com respeito a esse ponto a citação de Hamlet por Arendt (2000, p. 242, grifo da autora): “*O tempo está fora dos eixos. Óh ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem*”. Embora o restabelecimento do mundo sobre seus “eixos” tenha sido desde sempre um desafio lançado a cada nova geração de seres humanos que aportou no mundo, quando nos tempos modernos recaiu sobre a alçada do pensamento uma responsabilidade de tal magnitude, isso não pôde senão entronizar uma “crise” *sui generis*, uma vez que o peso específico da “aquisição daquilo que se herda” com respeito às tradições teve de compensar a relativa retenção do fluxo bem mais “espontâneo” da cadeia tradicional. Por certo que a herança cultural do passado sempre teve de ser - tanto ontem quanto hoje - transmitida simbolicamente pelos velhos e simbolicamente apropriada pelos novos, pelos ingressantes na cultura. Porém, tal apropriação converteu-se em algo relativamente mais “crítico” quando a tradição deixou de se apresentar como um “dado” por si mesmo evidente (ou munido de espessa consistência imaginária, no sentido psicanalítico), tendo então os homens a partir desse momento de “pagar” simbolicamente - mais que do que já o fora imprescindível no passado - por aquilo que deixava de ser “graciosamente” oferecido e que passava desse modo a exigir uma conquista mais reflexiva, mais “estruturalmente aberta”, mais *significante* portanto¹⁸. Com respeito à “crise” engendrada pelo moderno esfacelamento da tradição, Carvalho (2007, p. 19) esclarece:

[...] se o termo ‘crise’ nos remete a idéias de um tempo de incertezas e perigos, também sugere a noção ‘de um tempo decisivo’; o momento que exige discernimento e intervenção. Não se trata, pois, necessariamente do prenúncio de um desastre ou de um processo agudo de degeneração[...].

Com efeito, é a “crise” constitucional da modernidade - ou seja, a crise que deriva de seu renovável desígnio (nunca dado ou garantido *a priori*) de autodiagnose do presente em face do futuro e do passado - o que proporciona uma oportunidade ímpar à reflexão, ou seja, o que açula o exercício mesmo de pensar, e o qual agora se vê submetido à pressão

¹⁷ Poderíamos dizer que, ali onde a tradição já não satura imaginariamente a lacuna do presente, então a aquisição da herança do passado tem de ser incrementada em seu estofo simbólico.

¹⁸ De alguma forma, isto é o que faz com sempre se coloque, e quase desde o nascedouro da modernidade, a mesma pergunta acerca do laço-social moderno, embora seja feita ela sob figurações as mais variadas: o laço-social moderno - menos coeso e mais “lasso” que o pré-moderno - seria viável mesmo após a secularização sócio-cultural? Estando “Deus” morto? Após o declínio do patriarcado? Ou depois do ocaso da “exemplaridade” que o passado possuía sobre o presente no seio da tradição greco-romano-cristã? De um modo ou de outro, essas perguntas só se tornam possíveis por que o problema da autocertificação crítica da modernidade (da aquisição simbólica muito mais do que imaginária da tradição) se impõe até mesmo aos que pretendem recusar a pertinência desse atributo singular dos tempos modernos.

multilateral tanto dos incidentes do tempo histórico quanto dos percalços do espaço político. Eis que não é então por outro motivo que na modernidade a interpretação do passado e a reflexão sobre o futuro - as quais enfeixam em si mesmas a experiência de luta temporal do pensamento – já não podem ser consumadas a menos que, respectivamente, um viés experimental e também um viés crítico (ARENDT, 2005, p. 41) sejam sempre levados em conta aí¹⁹. Logo, de modo algum é justificável tomar-se “[...] a análise crítica de Arendt acerca das características do mundo moderno [...] como uma manifestação de nostalgia do mundo grego-romano” (CARVALHO, 2007, p. 25).

Arendt (2005, p. 41) não pretendeu reatar o fio da tradição, mas exercitar o pensamento na medida em que pensar tornou-se ainda mais imperioso do que o fora em qualquer outra circunstância histórica, uma vez que o mundo moderno se viu então “invadido por problemas e perplexidades novas com as quais nossa tradição de pensamento era incapaz de lidar” (ARENDT, p. 54)²⁰. E ao contrário do que podem sugerir as aparências, é precisamente com o fim da confiança inquestionada na tradição (com o declínio de seu lastro imaginário, em sentido psicanalítico) que então os valores, os conceitos e as categorias a ela referidos se tornam insuportavelmente tirânicos para os seres humanos e terrivelmente destrutivos para a o mundo:

O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e das categorias cediças e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda a sua força coerciva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo *se rebelam mais contra ela* (ARENDT, 2005, p. 53, grifo nosso).

Poderíamos asseverar, à guisa de conclusão parcial, momentânea, que diante da força reificante e coerciva das noções puídas da tradição, o reclamo nostálgico que gira hoje em

¹⁹ Arendt chega a afirmar que há até mesmo “um componente *experimental* na interpretação *crítica* do passado” (Ibid. p. 41. Grifos nossos).

²⁰ Claro que, para Arendt, não se deve incumbir o pensamento com atribuições que são da competência da política e da ação (CARVALHO, 2007, p. 25). Ou seja, a reflexão não pode, por si mesma, e ao contrário do ocorre com a liberdade no âmbito da esfera pública, “chamar à existência o que antes não existia” (ARENDT, 2005, p. 198), o que substancialmente exige o acordo entre muitos. No entanto, a reflexão, à medida que desvela a estrutura íntima de conceitos tradicionais que se tornaram “ocos” na modernidade, não deixaria de colaborar mediante isso para a restituição discursiva desses componentes (quando é o caso) ao âmbito do mundo em comum, desde que, não sendo rejeitados pelas modernas apreciações críticas e experimentais que os sujeitos empreendem, possam ser reformulados (em menor ou maior grau, parcial ou totalmente) ou revalidados graças a elas (e isso sem que se mencione a criação de componentes inéditos), e de tal modo a eventualmente reassumirem, após esse crivo reflexivo de natureza intersubjetiva, um sentido publicamente compartilhado. Na pior das hipóteses, o pensamento poderia, ao menos, fornecer subsídios em comum para o debate político uma vez que “em toda a crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós” (ibid. p. 227).

torno do declínio da autoridade do passado talvez não compute a diferença que se aninha entre o contemporâneo e hegemônico rechaço ao passado, por um lado, e a *rebeldia* em face da tradição, por outro, que a modernidade tornou possível. Tal *rebeldia* moderna não pressupunha a rejeição da *transmissão*, mas precisamente requeria, em nome da tentativa de encetar o novo, que *algo* do velho se tornasse uma vez mais presente muito embora em conservando “o seu sabor de fantasma” (BAUDELAIRE, 1996, p. 9)²¹.

Mas haja vista que foi, pois, no Renascimento, pela primeira vez, e mediante um *salto de tigre* no céu da grande tradição, que os homens se *rebelaram* contra ela, é que forçosamente teremos de fazer alguma alusão a esse período da História em que, indo “diretamente” à fonte (ARENDR, 2005, p.53), desejou-se provar e beber dela.

²¹ Conservar o sabor de fantasma do passado possui mais potestade simbólica do que a conservação em “em carne e osso” da tradição, isto é, do que da conservação da tradição em sua consistência imaginária.

SEGUNDO CAPÍTULO

O LEONARDO DE FREUD ENQUANTO PRECURSOR DA REBELDIA MODERNA

2. O Leonardo de Freud enquanto precursor da rebeldia moderna

Embora a prática mais sistemática de se levar a cabo *experiências de ordem empírica* não tenha despontado centralmente a partir das *experimentações racionais* consumadas pelos artistas do renascimento, mas sobretudo, e tal como afirma Carvalho (comunicação pessoal)²², a partir do universo cultural e profissional dos artesãos, deter-nos-emos aqui sobre a influência – mais restrita, sem dúvida – desses artistas do renascimento em face da posterior consolidação da experimentação racional e empírica enquanto princípio elementar de pesquisa nas ciências naturais modernas. É, por sinal, nesses termos que Max Weber (2004, p. 33-4) compreende as experimentações empreendidas por Leonardo da Vinci e seus coetâneos com vistas à renovação dos domínios da arte (além daquelas efetuadas pelos músicos do século XVI com o cravo). Nem as experiências fisiológicas na Índia com interesse na Ioga, nem as experiências matemáticas na Grécia com interesse militar, e nem por fim as experiências na Idade Média com interesse na mineração permitiam inferir um sentido semelhante ao que veio a ser partilhado pelos artistas da renascença com respeito à experimentação racional, e segundo o que esta última era compreendida como o meio mais apropriado e seguro para condução à “verdadeira *natureza*” (WEBER, 2004, p. 33-4, grifo do autor). Os renascentistas supunham, exatamente, que era devido ao controle obtido por eles sobre a experiência que, por fim, se poderia assegurar o acesso à “arte *verdadeira*”. Apenas mais tarde é que, graças a Galileu, o *princípio* da experimentação racional migraria para o domínio das ciências naturais, bem como, graças a Bacon, para o domínio especulativo da teoria filosófica²³.

Entretanto, o ideal que permeava as experimentações empíricas no campo das artes - e posteriormente no campo das ciências naturais - não era outro, nessa aurora dos tempos modernos, senão o de perscrutar os rastros deixados por Deus quando da criação do mundo. Naturalmente, isto colocava em jogo a tradição medieval e os comentadores de Aristóteles, uma vez que, sob a influência indireta do protestantismo, a noção de Deus – cujos “caminhos não são os nossos, nem seus pensamentos os nossos pensamentos” (WEBER, 2004, p. 35) - somente poderia ser apreendida pelas ciências naturais através do deciframento do mundo físico, posto que foi sobre este último que, em um passado imemorial, se imprimiram como rastros na areia as pegadas divinas.

²² Informação fornecida por Carvalho durante o processo de Qualificação desta dissertação, no ano de 2007.

²³ De acordo com Arendt, pode-se dizer que Galileu foi como que um “discípulo” de Leonardo (ARENDR, 2001, p. 271). Para Freud, o renascentista foi precursor de Bacon e de Copérnico, “igualando-se a eles em valor” (FREUD, 1910a, p. 75).

Também para Freud as pesquisas de Leonardo da Vinci estiveram, ao menos inicialmente, a serviço de sua arte, de modo que as experimentações empíricas envolvendo a luz, as cores, as sombras e a perspectiva deveriam propiciar-lhe a mais exímia imitação da Natureza, permitindo-lhe ademais indicar a seus contemporâneos o caminho que a ela conduziria²⁴. Posteriormente, Leonardo pesquisaria ainda os animais, as plantas e as proporções do corpo humano e, após conhecer sua forma exterior, dedicar-se-ia à estrutura interior dos modelos (na medida em que ela influi na aparência externa de seus corpos), dissecando para esse fim cadáveres humanos e de animais. Na esteira de suas pesquisas - mas excedendo a partir daí por completo a demanda de investigação determinada pelos pressupostos intrínsecos à arte - Leonardo estabeleceria nada menos que os princípios gerais da mecânica moderna, a história da estratificação e fossilização do vale do Arno e, como se isso já não fora o bastante, registraria em um de seus livros o culminante conhecimento de que “o sol não se move” (cf. FREUD, 1910a, p. 84-85; 1910b, p.1585):

“Suas investigações estenderam-se praticamente a quase todos os ramos da ciência natural e em cada um ele foi um descobridor ou, pelo menos, um profeta e um pioneiro” (FREUD, 1910a, p. 85).

Para o pai da psicanálise, Leonardo foi autenticamente o “primeiro cientista natural moderno” (FREUD, 1910a, p. 128), ou seja, o primeiro investigador após os gregos imbuído da coragem de perscrutar a natureza com base tão somente na “observação” e nos juízos daí decorrentes (isto é, sem ter os olhos assestados na autoridade da tradição medieval)²⁵. A propósito disso, Freud destaca uma célebre frase do artista florentino que desvela o teor de independência e autonomia de suas pesquisas científicas em face da autoridade do passado (frase que aponta, portanto, para o modo “antecipadamente” moderno com que Leonardo se havia com a autoridade da tradição): *“Aquele que apela para a autoridade quando existe*

²⁴ Não obstante isso, para Freud é admissível supor que o renascentista, já a essa altura, superestimasse o valor da experimentação empírica em vista das finalidades propriamente estéticas que deveriam determinar tais investigações.

²⁵ Se os contemporâneos de Leonardo já o reconheciam como um dos maiores artistas da renascença italiana, coube aos modernos (cf. FREUD, 1910a, p. 73) reconhecer a proeminência de Leonardo também enquanto cientista. Lacan (1956-57, p. 442), com base em Koyré, concorda, apenas em termos, com essa idéia: “Duhem, por exemplo, diz que Leonardo da Vinci havia entrevisto a lei da queda dos corpos, ou mesmo o princípio da inércia. Um exame um pouco rigoroso do ponto de vista da história das ciências mostra que não é nada disso. Todavia, é claro que Leonardo da Vinci fez descobertas surpreendentes, e que os desenhos que ele nos deixa da ordem da cinemática, da dinâmica, da mecânica, da balística, dão conta, com freqüência, de uma percepção extraordinariamente pertinente, muito à frente de seu tempo [...]”. Para Lacan, Leonardo não deixaria de ser um “precursor espantoso do pensamento moderno” (ibid., p. 442), muito embora ele não tenha levado a matematização do real ao ponto em que Galileu o faria, por óbvio, e nem tenha estabelecido uma relação propriamente de domínio em face da natureza (outro importante primado científico moderno).

diferença de opinião, está fazendo mais uso da memória do que da razão [l'ingegno]" (1910a, p. 128, grifo do autor)²⁶.

Mas enquanto as experimentações eximidas de pressupostos escolásticos²⁷ ainda granjeavam espaço no Renascimento – época da história em que, afinal, a autoridade da Igreja começou a ceder em vista da autoridade dos Antigos -, Leonardo já se distanciava dos comentadores de Aristóteles e dos filósofos neo-platônicos, acercando-se ele dos desprezados alquimistas, e em cujos laboratórios, tão somente, a pesquisa experimental encontrava sob tais circunstâncias algum abrigo. De mais a mais, ao passo em que declinavam em Leonardo os impulsos para a atividade artística e inversamente ascendiam nele os impulsos para a atividade de pesquisador (levando-o não apenas a deixar inacabadas suas obras de arte mas a desinteressar-se até mesmo pelo fim que levavam), o seu “destino” então se consolidava, tornando-se o renascentista um homem irremediavelmente solitário e incompreendido pelos seus pares (para quem o seu diletantismo experimental obstava o dom sublime do artista, impedindo-o de assim atender as encomendas que o enriqueceriam, e também levantando contra ele suspeitas de envolvimento com a magia negra). Freud, já quase ao final do estudo dedicado ao gênio da Renascença, afirma textualmente (1910a, p. 136) não ter almejado outra coisa senão explicar a transferência de interesse do campo da arte para o das ciências ao longo da vida de Leonardo (e a estreita relação dessa transferência com a característica inibição sexual que marcou a vida do renascentista). Com o objetivo de retomarmos aqui alguns dos argumentos que foram utilizados por Freud ao legitimar seu ponto de vista acerca do deslocamento desiderativo de Leonardo da Vinci, introduziremos a seguir - e mesmo que apenas de modo parcial - alguns conceitos basilares de psicanálise.

2.1 Alguns fundamentos da psicanálise

Desde que a teoria psicanalítica franqueou a compreensão de que as pulsões sexuais são particularmente suscetíveis à sublimação (ou seja, de que estritamente no caso dos seres humanos - e ao contrário portanto do que ocorre com os animais a respeito de seus comportamentos regulados instintivamente - os objetivos (FREUD, 1910, p. 86) ou os fins (FREUD, 1905, p. 167) visados pelo impulso sexual podem ser em parte substituídos por

²⁶ Em contrapartida, vale lembrar da seguinte “profecia” leonardesca: “Felizes são os que derem ouvido às palavras dos mortos. – Ler as boas obras e observá-las” (Da Vinci, 2004, p. 97). Eis que o que estamos chamando de “rebelia à tradição” não implica a rejeição sem mais à tradição.

²⁷ Claro que não devemos subestimar o caráter antecipadamente moderno da chamada “escolástica tardia”.

outros objetivos ou fins que - não possuindo tal caráter sexual - encontram respaldo em valores socialmente compartilhados), tornou-se possível afirmar que uma parcela da “força” derivada das pulsões sexuais é inconscientemente orientada para uma série de outras atividades que pertencem ao mundo em comum aos seres humanos, dentre as quais, por óbvio, as atividades pertinentes ao exercício de uma profissão²⁸. No entanto, uma vez que determinada atividade se torna caracteristicamente intensa ou particularmente desmedida em vista de outras iniciativas do sujeito (tal como foi o caso com a pulsão de saber em Leonardo), admite-se que o “destino” reservado ao referido impulso tenha talvez sofrido sua prefiguração – mas não necessariamente sua figuração enquanto tal - em um período mais remoto que aquele de sua irrupção visível²⁹.

De modo particular, conhecemos graças à psicanálise a materialidade sutil das razões que levam as crianças a se inquietarem profundamente com a questão da origem dos bebês; ou ainda, com a participação que nessa origem tem o pai; ou com o caráter sádico atribuído àquilo que se supõe constituir a relação sexual; ou mesmo, com o modo pelo qual chegam os bebês a adentrarem na barriga de suas mães (além de por meio de onde eles enfim a deixam), dentre outras tantas inquietações embaraçosas e de gênero assemelhado³⁰. A solução do enigma da origem dos bebês desponta, pois, como uma “exigência vital” (FREUD, 1908, p. 215) à criança que se supõe ameaçada pela perda do investimento narcísico que lhe creditam os pais, uma vez que o nascimento de um irmãozinho entroniza este último no “*centro e âmago da criação – His Majesty the Baby*” (FREUD, 1914, p. 108, grifo do autor), posição costumeiramente reivindicada com exclusividade pelas crianças pequenas. De início, o infantil observador supõe que o seu pensamento poderá por si mesmo evitar ou ao menos adiar a tão

²⁸ Conforme já sugerimos na nota 11 do capítulo I desta monografia, a subjetividade (e, portanto, as pulsões psíquicas que a aguilhoam) não deriva da atualização de potências interiores ao organismo (razão pela qual as referidas pulsões, por sua vez, não são redutíveis a “instintos naturais”). Se é verdade que o “feixe de neurônios” representa uma condição sem a qual a subjetividade não é possível (*conditio sine qua non*), por outro lado, a linguagem representa a condição pela qual (*conditio per quam*) a subjetividade pode propriamente vir a despontar, desde que em dado momento os investimentos pulsionais arcaicos da criança com respeito a sua mãe possam ser recalcados em nome da Lei simbólica que proíbe o incesto (e cujo estofo – vale a pena sermos redundantes aqui - é estritamente da ordem da linguagem), constituindo-se com isso o indissolúvel núcleo infantil e sexual do inconsciente (e o qual, em razão do princípio do “retorno do recalcado”, a partir disso sobredeterminará as funções conscientes do sujeito). Logo, os processos psíquicos inconscientes são de tal ordem que se é obrigado a supô-los por conta de seus efeitos (embora nada se saiba deles em si mesmos), do mesmo modo que se é obrigado a supor quaisquer processos psíquicos atribuíveis a terceiros (cf. FREUD, 1932a, p. 75).

²⁹ Relembremos aqui a citação que fizemos há pouco de Gagnebin (GAGNEBIN in BENJAMIN, 1993, p. 15): “[...] Proust não reencontra o passado em si – que talvez fosse bastante inosso – mas a presença do passado no presente e o presente que já está lá, prefigurado no passado [...]”.

³⁰ Não é demais lembrar, no entanto, que Freud (1925, p. 314) minimizou em sua teoria a relevância da questão da origem dos bebês a favor das conseqüências para o psiquismo infantil implicadas pela diferença anatômica entre os sexos.

indesejada aparição do “intruso”. Contudo, logo uma força auto-sustentada e independente dessa crença taumaturga passa a motorizar sua curiosidade sexual: a pulsão de saber (*Wissenstrieb*), que é uma “forma sublimada de dominação” (FREUD, 1905, p. 183) e subsidiada ainda pela pulsão escopofílica - a qual faz dos olhos zonas erógenas propriamente ditas (cf. FREUD, 1905, p. 160)³¹.

Freud em inúmeras oportunidades (1905, 1908, 1910, 1923, 1924, dentre outras) insistiu que as crianças acabam por elaborar *teorias sexuais infantis* com vistas a dar cabo desses tantos enigmas, e que tais “teorias”³² representam um marco primordial na insipiente independência psíquica (e até mesmo intelectual) que os pequenos nesse momento apenas começam a delinear em relação à autoridade de seus pais (FREUD, 1910, p. 87). Contudo, incorreríamos em erro se abstraíssemos desse quadro o fato decisivo de que as pesquisas sexuais infantis amparam-se inconscientemente na atribuição de um “saber” aos adultos acerca daquilo de que as crianças tanto interrogam em suas séries incansáveis de recorrentes “porquês”. Em outras palavras, as investigações sexuais infantis orbitam necessariamente o campo transferencial imantado pelo mundo dos adultos, sendo acicatadas pela presença mesma de um adulto primordial – precursor de toda uma longa série paterna no interior do campo da transferência – e que aos olhos da criança detém supostamente o “saber” sobre o enigmático desejo inconsciente que a mobiliza e a inquieta. É, portanto, precipuamente sob efeito transferencial que as crianças inquirem os pais a apresentarem respostas sobre a origem dos bebês, muito embora tais respostas paradoxalmente acabem sendo frustrantes aos olhos dos pequenos (para dizer o mínimo), posto que se mostram evasivas ou mesmo mitológicas – e quando não, simplesmente repreensivas (lembramos, afinal, que o desejo inconsciente – sexual e infantil – do adulto está em jogo, e que nem mesmo o atual receituário (psico)pedagógico é capaz de suprimi-lo ao supostamente assegurar que a oferta de argumentos “racionais” e “cientificamente ajustados ao nível cognitivo das crianças” solucionará o impasse). É, pois,

³¹ “A progressiva ocultação do corpo humano advinda com a civilização mantém desperta a curiosidade sexual, que ambiciona completar o objeto sexual através da revelação das partes ocultas, mas que pode ser desviada (“sublimada”) para a arte, caso se consiga afastar o interesse dos genitais e voltá-lo para a forma do corpo como um todo” (FREUD, 1905, p. 148). Com respeito ao isso, vejamos este belo exemplo que nos dá Baudelaire (1996, p. 19-20): “Um de meus amigos dizia-me que, ainda pequeno, via seu pai lavando-se e que então contemplava – com uma perplexidade mesclada de deleite – os músculos dos braços, as gradações de cores da pele matizada de rosa e amarelo, e a rede azulada das veias. [...] A forma já o obcecava e o possuía. [...] É preciso dizer que essa criança hoje é um pintor célebre?”.

³² Como assevera Voltolini (comunicação pessoal - aula proferida na pós-graduação da FEUSP, no segundo semestre de 2005), isso não faz das crianças “pequenos cientistas”. Afinal, Freud não utilizou a palavra “teoria” no mesmo sentido com que hoje a empregamos costumeiramente. Quando tinha em vista o referido sentido, Freud reservava para ele o termo “metapsicologia”. É que já as teorias sexuais infantis (*infantile sexualtheorien*) - embora contenham suas “reliquias”, isto é, partículas ou fragmentos de verdade - sempre recaem em um engodo (cf. FREUD, 1908, p. 218-19).

inevitável que brote a partir disso uma suspeição não declarada por parte do “pequeno pesquisador” com respeito às respostas que lhe oferecem seus pais, e que daí afora as investigações prossigam então no mais absoluto sigilo. Atinge-se assim, como diz Freud, o âmago mesmo do primeiro “conflito psíquico” (1908, p. 217) entre as gerações, na medida em que as “teorias” que mais parecem satisfazer a criança estão fadadas a se esgrimirem com a autoridade dos pais (que por sua vez representam de modo sempre singular e irrepetível – ou deveriam representar - a autoridade da Cultura perante os pequenos)³³. É que enquanto uma parte das “teorias” serve de estofa a conteúdos conscientes na medida em que não se contrapõe aos valores da autoridade parental, a porção contraposta é oportunamente recalçada não obstante as provas coligidas pela criança a favor de tal partido: “está assim formado o complexo nuclear de uma neurose” (id., ib.).

O desfecho das pesquisas sexuais infantis, desse modo, não poderia estar senão tomado em desfortúnio para os pequenos. Muito embora o menino e a menina tenham podido em dado momento “supor” (à luz da organização pré-genital oral, ou na dita fase oral-canibal) que o bebê chega à barriga de sua mãe pela mesma via com que o fazem também os alimentos; e que depois (à luz agora da organização pré-genital sádico-anal, em que as inclinações coprófilas ainda não foram recalçadas) o bebê vem a ser expulso dali como de resto acontece igualmente com as fezes³⁴; meninos e meninas, contudo, seguem desconhecendo (à luz da organização psicosexual fálica) a cavidade da vagina - ou como diz Freud, “o genital feminino

³³ O “primeiro” conflito psíquico entre as gerações é um marco para a ainda insipiente “autonomia” dos pequenos. E tal como se vê, a “rebeldia” aí em jogo por parte dos recém-chegados diz respeito tanto à identificação aos pais quanto à diferenciação em vista deles, diz respeito tanto à alienação aos velhos como à separação psíquica em face deles. Como se pode deduzir daí, a idéia de entregar as crianças “a seus próprios recursos e meios” é absurda porque desconsidera, dentre outras coisas, o campo transferencial em jogo.

³⁴ Uma professora do ensino infantil relatou-nos há pouco tempo que seu aluno de três anos convocou-a jactanciosamente a ir apreciar o que tinha feito ele em pleno parquinho da escola. Por óbvio, o menino foi lhe mostrar o que ele houvera evacuado. Vale destacar que a linguagem corrente parece guardar muitas “reliquias” desse estágio pré-genital, especialmente no que toca talvez a dois dos cinco termos que pertencem à conhecida “equivalência inconsciente” elucidada por Freud (1915): excrementos e dinheiro. “Cofrinho”, por exemplo, é uma alusão popular ao ânus, ou ao vinco superior das nádegas quando este se sobressai ao cóis da calça; e “passar o cartão” designa uma forma de bolinação sobre a região das nádegas; em “O Auto da Compadecida”, de Suassuna (2005), há o conhecido gato que “descome” dinheiro (uma variação, talvez, da galinha cuja cloaca produz ovos de ouro); facilmente se confunde em português a palavra “poupança” com “popança” (ademais, as moedas são depositadas em “porquinhos”); por meio de uma expressão corrente dizemos que alguém “é podre de rico”; “obrar” pode significar também defecar, e, acerca do intestino, costuma-se dizer que está ou não “trabalhando” pontualmente (as evidentes conotações das palavras “trono” e “troninho” dispensam maiores comentários). Por fim - e desde já apresentando ao nosso leitor as devidas escusas pela utilização aqui de palavras que não são condizentes com as formalidades que nos cercam, e manifestando ademais que a nossa intenção, em absoluto, não é a de suscetibilizar idiosincrasias e nem mesmo a de ferir convenções -, é de se sublinhar que muitos atores e comediantes, antes de suas apresentações, desejam-se mutuamente “sorte” proferindo a palavra “merda”; e quando alguém logra êxito casualmente (ou a despeito de suas intenções), chama-se a isso de “cagada” (golpe de sorte), ou então se diz que tal pessoa nasceu com o traseiro assestado para lua; ao sujeito que porta muito ostensivamente um bem associado à riqueza, sabe-se já o destino final que se costuma sugerir para o tão venerado objeto. Certamente, haverá ainda muitas outras conotações que não é o caso agora de explorar.

permaneceu irrevelado” (1924, p. 218) -, sendo que tão somente o seu desvelamento é o que poderia lhes proporcionar a solução para o problema que tanto os aflige³⁵.

Para dificultar as coisas, o alto valor do investimento narcísico que à certa altura o menino credita ao pênis faz com que ele esconjure inconscientemente a possibilidade de que os adultos - homens ou mulheres que ele ama e por quem é amado - sejam desprovidos de um tal “requisito” (requisito imbuído a seus olhos de tão destacada e insofismável relevância narcísica)³⁶. Ademais, enquanto tal premissa (fálica) se mantém intocada para o menino, ele a todo custo lhe permanece fiel, até mesmo em vista da “ausência de pênis” na menina: “o dela ainda é muito pequeno”, pensa ele, “mas vai aumentar quando ela crescer” (FREUD, 1908, p. 219). Tal convicção, porém, deve em algum momento ser sacudida, e sem o que o menino não abriria mão de sua crença infantil e animada por um desejo. É nessa conjuntura que se fazem então sentir os efeitos da ameaça de castração, sob cuja luz imaginária o pequeno interpreta agora as repreensões que os pais ou os cuidadores lhe dirigem quando o flagram a brincar com a mão no pênis (lembramos que esta parte do corpo adquiriu para a criança o estatuto de objeto primordial da pulsão auto-erótica, tornando-se a “sede” das excitações erógenas), e mesmo quando as repreensões parentais estão tomadas da máxima “candura”³⁷. Eis que ao longo da organização genital fálica é o irrompimento da ameaça de castração que leva o menino a poder admitir que o infortúnio da mutilação tão temida já se abateu ao menos sobre as mulheres, exceção feita a algumas poucas privilegiadas que lhe são particularmente caras, e mais em especial à sua mãe - e ainda que por hora o menino possa tão-somente tomar aquelas enquanto “desprovidas de pênis”, castradas - o que significa que, propriamente, a diferença anatômica entre os sexos ainda não se lhe impôs:

A falta de pênis é vista como resultado da castração e, agora, a criança se defronta com a tarefa de chegar a um acordo com a castração em relação a si própria (FREUD, 1923, p. 182).

³⁵ A primazia atribuída a determinada zona erógena dirige e organiza a constituição psicosexual da criança, embora tal primazia seja sempre tributária do “mundo dos outros que falam” (LACAN, 1953-54, p. 198). Vide nota seguinte.

³⁶ Conforme Mezan (2002, p. 320-21), “o pênis é uma entidade biológica, mas o falo é um objeto psíquico, e as idéias de poder e prestígio a ele associadas só fazem sentido numa perspectiva intersubjetiva”. Nessa mesma linha de pensamento, também as “mamas” (entidades biológicas) não são o mesmo que os “seios” (objetos psíquicos). Para uma melhor compreensão, porém, dos efeitos da variância das contingências históricas sobre esses objetos psíquicos fantasmáticos, ver Lajonquière (2000, p. 55-59).

³⁷ “Ainda em fase de maturação, [a criança] interpreta um acontecimento sexual de forma imaginária, não adequada ao sentido que lhe é dado pelos adultos” (COSTA, 1986, p. 97). Tais admoestações parentais costumam também ocorrer em virtude da incontinência noturna da criança (cf. FREUD, 1905, p. 178-79; 1924, p. 219; 1925, p. 312), ao que o adulto – não sem boas razões – “compara” à poluição noturna. Para a criança, a enurese noturna se relaciona inconscientemente à excitação que o próprio complexo de Édipo suscitou e que muitas vezes não teve vazão pela via do onanismo da primeira infância, alvo mesmo das repreensões parentais (cf. FREUD, 1925, p. 311).

E é especialmente o penoso desapontamento (FREUD, 1924, p. 217) ou o dano narcísico (1923, p. 183) resultante do fim dessa convicção com respeito à figura materna (último bastião da onipotência infantil fálica) o que enseja a interdição dos investimentos libidinais incestuosos do menino. Isto é, a ação do recalque sobre as pulsões edipianas (ou mais detalhadamente, a dessexualização, sublimação, inibição, e ainda a transformação delas em pulsões de afeição) é tornada possível na medida em que não apenas a masturbação em si mesma parece colocar em risco, aos olhos do menino, o seu pênis, senão que a pretensa “satisfação” do amor edipiano recebe agora a mesma conotação. Isto é: aquilo que em dado momento implicou para o pequeno o reconhecimento de um risco narcísico efetivo (“algumas mulheres não têm pênis, então eu bem posso vir a perdê-lo também”) encontra personificação agora na figura mesma de sua mãe, objeto primordial de seu amor no complexo de Édipo. É precisamente sob tal circunstância - e tendo então em vista a preservação do pênis - que o menino inconscientemente abandona os seus investimentos libidinais arcaicos e incestuosos, sendo estes últimos substituídos por identificações psíquicas ao casal parental³⁸, de maneira que a autoridade dos pais – e muito especialmente neste caso a autoridade paterna - é introjetada pelo ego da criança, facultando assim a constituição em seu psiquismo do superego, instância precipuamente responsável por obstar o retorno dos investimentos libidinais arcaicos, isto é, responsável por assegurar psiquicamente a proibição ao incesto³⁹.

O fim da convicção infantil fálica com respeito à mãe – e a conseqüente dissolução do complexo de Édipo com vistas à preservação do pênis - descerra para o menino o mundo das mulheres, podendo também, por outro lado, inscrever-lhe uma “repulsão” (em nível estritamente psíquico, é bom que deixemos isto claro) ao órgão genital feminino (o qual, por assim se dizer, aparece aí como “desprovido de pênis”), encetando desse modo a constituição homossexual da subjetividade masculina, e o que talvez encontre uma ilustração mitológica na petrificação (que Freud relaciona à ereção viril) sofrida por aquele que fita a terrível Medusa (1922, p. 2697; 1923, p. 183); ou que se pode ainda ilustrar pela inabordabilidade de Palas Atena, deusa em cuja égide é vista a efígie apotropaica da referida Górgone⁴⁰.

³⁸ Ou em outras palavras, a pretensão de “ter” o objeto amado se transfigura em “ser” como os pais, em parecer-lhes.

³⁹ Em outros termos, o ego se identificou aos objetos perdidos para poder “atrair” para si, mediante tal identificação, os investimentos libidinais primitivos do id dirigidos a tais objetos.

⁴⁰ Lembremos que Perseu acolhe também por amor a Dânae, sua mãe, a missão de cortar a cabeça da mais famosa Górgone. Segundo o dicionário Houaiss (2001, p.1467), górgone, por derivação de sentido, significa “mulher monstruosa, tanto pela fealdade física, como pela perversidade do caráter”; ainda de acordo com a mesma fonte, as “górgones” são também, e com dada frequência, utilizadas como elemento decorativo, sobretudo em chafarizes, onde a água lhes flui pela boca escancarada – o que consideramos muito expressivo.

Já as meninas, por seu turno, manifestam inegável curiosidade com respeito ao sexo de seus irmãozinhos ou de seus amiguinhos de brincadeiras, não iludindo o assentimento conferido por elas ao voto dos meninos no tocante à investidura narcísica em questão. Com efeito, parece ser o caso de que as meninas nutrem inconscientemente durante algum tempo o desejo de que tal “apêndice” chegue a nelas se desenvolver; ou então fantasiam já ter alguma vez possuído um “pedúnculo” daquele feitio, tendo ele sido amputado em vista de alguma punição pessoal (e de tal modo que a “falta” de pênis não é assim referida pelas meninas a uma característica universal do sexo feminino). Em outras palavras, o complexo de castração não deixa de, à dada altura, fazer também seus efeitos sobre a vida anímica das pequenas. Entretanto, a aceitação feminina da castração como “fait accompli” é perfeitamente distinguível da angústia de castração que acomete aos meninos. Além disso, a assunção por parte da menina da “ausência de pênis” em sua mãe – a quem inconscientemente passa a responsabilizar por seu suposto desfavorecimento – é responsável nesse caso pela deflagração do complexo de Édipo (ao contrário do que ocorre com os meninos para quem o complexo de castração “liquida” o complexo de Édipo), podendo por outro lado franquear também a constituição de uma subjetividade feminina homossexual⁴¹. A renúncia narcísica ao pênis impõe, entretanto, compensações psíquicas próprias à vida anímica das meninas, sendo talvez

Também a figa (amuleto, talismã) - e cuja etimologia, segundo o mesmo dicionário, remete em latim a “figo” ou a “vulva, gesto obsceno” - representa os lábios da vagina atravessados pelo membro viril, possuindo tal amuleto um claro caráter apotropaico. Sentido semelhante a esse há no caso do menino que, na primeira infância, exhibe recorrentemente seu sexo como que atestando aos outros que a castração afinal não o acometeu. Mantém ainda certa relação com isso o gesto obsceno feito com o dedo do meio em riste e a que indiferentemente recorrem tanto os homens como as mulheres. Por fim - e novamente apresentando as devidas vênias pela utilização de palavras inapropriadas e pelas quais o nosso leitor haverá de nos perdoar -, é curioso que homens e mulheres lancem mão igualmente de palavras que designam o órgão sexual masculino como um termo hiperbolizante: “é duca!” (que corresponde aproximadamente ao antigo “pacas”), ou “e o cacete a quatro” (que, no caso, corresponde aproximadamente a *et cetera*). Claro que - e tal como é de hábito - existam ambivalências aí (algo que é “cacete” é enfadonho; ou ainda: a mesma palavra seguida de uma interjeição costuma ser utilizada, por exemplo, em caso de profunda irritação nervosa). Por outro lado, se se quer empregar com sentido hiperbolizante uma palavra do gênero feminino, o termo normalmente escolhido para essa finalidade costuma ser “puta” (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 2339). Com esta última palavra, recaímos na ambivalência que a imagem da górgona contempla, e que medeia entre “hedionda”, “pútrida”, “impura”, por um lado, e por outro lado, “garota”, “moça”, “pura”.

⁴¹ Apenas a título de provocação intelectual, poderíamos dizer que, na verdade, anteriormente ao complexo de castração, “as meninas não existem”. É que, de saída, as meninas têm em uma mulher, sua mãe, o seu primeiro amor (tal como ocorre aos meninos), e à certa altura de sua constituição psicosssexual elas também estão tomadas na crença infantil em torno da primazia do falo (tal como é o caso também dos meninos). Ou seja, é o complexo de castração que, nas meninas, prepara o solo em que poderá florescer o complexo de Édipo, fazendo delas “pequenas mulheres” à medida em que assesta o seu amor edipiano agora em direção ao pai (e isso às custas de uma hostilidade não necessariamente supercompensável em vista da figura materna, embora às vezes amainada parcialmente), e também à medida em que promove processualmente o ocaso da primazia erógena do clitóris, cuja estimulação, por assim se dizer, é marcadamente “masculina” (como veremos logo adiante).

a sua personificação mais significativa o bebê (o qual a menina sonha em ganhar sob a modalidade de um presente de seu pai, com quem ela então diz que se casará um dia)⁴².

Ao longo do processo de organização psicosexual fálica (e que aqui estamos procuramos pensar a partir de um ponto de vista distinto do da psicologia do desenvolvimento com suas etapas evolutivas), a homologia anatômica entre os genitais masculino e feminino aparece de forma especialmente exacerbada, e a tal ponto de - no tocante em particular às meninas - o clitóris então se “comportar” como se fosse um pequeno pênis. Ou como diz Freud:

Com seu ingresso [o das meninas] na fase fálica, as diferenças entre os sexos são completamente eclipsadas pelas suas semelhanças. Nisto somos obrigado a reconhecer que a menininha é um homenzinho (FREUD, 1932b, p. 119).

Por óbvio, não é sem razão que o adjetivo empregado com respeito à organização psicosexual em tela seja “fálico” e não “clitoridiano”, mesmo no caso das meninas. É que sob tal circunstância, o clitóris torna-se para elas o objeto primordial da pulsão auto-erótica (ou seja, sua principal zona erógena⁴³), e cuja estimulação manual, sendo assim, assume um caráter semelhante ao da masturbação nos meninos, ao tempo em que a cavidade vaginal ainda não apresenta maior significância (isto é, as pulsões vaginais não desmentem, em tal contexto, a centralidade que o clitóris detém na genitalidade feminina). Segundo Freud (1932b), a sensibilidade e a significação do clitóris para a menina - a partir dos desdobramentos da castração simbólica, mas também especialmente às vésperas do advento

⁴² Freud não via com bons olhos a dissolução apenas gradativa do complexo Édipo nas meninas (em contraste com a “pronta” liquidação do Édipo dos meninos promovida pelo reconhecimento inconsciente da castração materna), e o que faria com que nelas a formação do superego não atingisse a robustez e a independência pelas quais se confere a ele sua importância na vida em sociedade (FREUD, 1924, p. 223; 1925, p. 319; 1932c, p. 128). Como se sabe, essa conclusão de Freud atraiu críticas contundentes por parte das feministas. Mesmo que tais reclamos contenham seu quinhão de verdade, eles talvez olvidem, no entanto, a crítica de Freud a Adler (1925, p. 315), e de acordo com a qual Freud afirma que, quando se tenta explicar o “mundo inteiro” exclusivamente pelo ponto de vista das consequências da castração, subtrai-se a importância da sexualidade para assim colocar em seu lugar a importância do desejo de poder. No mais, seria preciso lembrar também que, ainda segundo Freud, o complexo de castração inibe e restringe a masculinidade a favor da feminilidade (1925, p. 319). Afinal, é a castração que põe fim à organização genital fálica tanto nos meninos quanto nas meninas (1924, p. 219). Ou como diz Lajonquière, “A castração ordena o desejo porque *recoloca o falo no seu justo lugar, em sua dimensão simbólica*” (1998, p. 215, grifos nossos).

⁴³ Não obstante a centralidade que ao longo da organização genital infantil o pênis detém com respeito ao autoerotismo (e que o clitóris, nesse contexto, detém por derivação fantasmática), nem por isso as pulsões na criança já se encontram - tal como propriamente ocorrerá na vida adulta - conjugadas sob o feixe da pulsão sexual, em que a possibilidade de reprodução e o estabelecimento de um objeto sexual já estão consumados (vale sublinhar que Freud, em um momento posterior de sua obra (1923, p. 180; 1924, p. 218), viria a atribuir como o fator determinante para a devida diferenciação entre a organização genital infantil e a adulta a premissa universal do falo). É por isso que as pulsões na criança recebem o qualificativo de “parciais”, o que, é claro, deve-se também a poderem elas - não tendo sido ainda coligidas pela pulsão sexual - como que fazer valer suas aspirações autônomas de satisfação. Devido às mesmas razões, fundamentalmente, utiliza-se a expressão “pulsão auto-erótica”, na medida em que esta encontra satisfação no próprio corpo e não exatamente em um objeto sexual.

da adolescência - virão a ser ou não estendidas para a vagina mediante um trabalho psíquico que não encontra qualquer paralelo no caso dos meninos.

Pode-se efetivamente considerar a homologia entre os genitais como a “reliquia” ou o fragmento de verdade que a infantil premissa universal do falo comporta. É que tanto o clitóris - “o *pequeno órgão erétil* do aparelho genital feminino” (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 742, grifos nossos) - quanto o pênis provêm embrionariamente das mesmas células germinativas. Por sinal, outras semelhanças não são nesse caso meras coincidências: o ápice bulboso do clitóris é chamado de “glande”, e “prepúcio” é o nome da película que se encontra imediatamente acima dele. Segundo ainda o dicionarista Houaiss (2001, p. 1303), por “falo” pode-se mesmo compreender, em termos de anatomia geral, tanto o pênis quanto o clitóris, ou ainda o órgão embrionário indiferenciado que os origina. Se afinal – e como diz a biologia – é possível asseverar que o pênis é de certa forma um clitóris superdesenvolvido (pois a influência dos hormônios maternos direciona inicialmente o desenvolvimento do corpo dos embriões para uma forma feminina), do ponto de vista estritamente fantasmático o clitóris representa, ao menos durante o processo de organização genital infantil, um pênis atrófico⁴⁴. Em outras palavras, ainda que biologicamente seja uma tolice incomensurável pretender estipular a “superioridade” deste órgão sobre aquele ou vice-versa, em nossa constituição psíquica, ao contrário, as atribuições imaginárias não são em absoluto isentas de implicações. Supomos que é especificamente nesse sentido que se pode então admitir que o recalçamento da infantil “inveja do pênis” repercute de modo singular na vida anímica feminina (e inclusive, é claro, em sua etapa adulta), candidatando assim um bebê a saturar imaginariamente tal ferida narcísica infantil⁴⁵. Ademais, a possibilidade de que um recém-chegado ao mundo venha a

⁴⁴ Vale a pena lembrar a piada ingênua sobre a menininha que pede emprestado ao menininho o brinquedo que é dele. Recusando-se a emprestá-lo, ele responde: “- Quem mandou você quebrar o seu?!”. Há pouco tempo foi-nos narrado por uma pedagoga a seguinte história: tendo levado ela os seus pequenos alunos de três a quatro anos de idade ao banheiro, um dos meninos do grupo exclamou sem mais: “Olha! As meninas não usam o pipi para fazer xixi!”, ao que uma das meninas prontamente respondeu: “Usamos, sim!”. Enquanto uma mãe banhava sua filha e cuidava particularmente do asseio genital da criança de quatro anos, esta lhe perguntou aludindo ao clitóris: “- Mamãe, o que é isto aqui, que está crescendo?”. Em uma propaganda televisa que anunciava um casal de bonecos bebês, a apresentadora, uma menina de sete ou oito anos, destacava que o bebê já vinha com pipi, enquanto “a boneca vem com...”, dissimula ela hesitação, “...vem com...pipinha!”. Já uma piada menos inocente – e que aponta para o destino final de toda essa estória – conta que o menininho perguntou à menininha se ela possuía “um destes aqui”. Ela diz que não, mas que sua mãe lhe assegura que, possuindo “uma destas aqui”, ela no futuro bem poderá vir a possuí-los se assim o desejar. Ou como diz Freud (1923, p. 184): “A vagina é agora valorizada como o lugar de abrigo para o pênis; ingressa na herança do útero”.

⁴⁵ Curiosamente, há um termo ainda usual em nossa língua, “bacuri”, que designa, segundo o Dicionário Houaiss (2001, p. 374), “bebê do sexo masculino, menino pequeno”. Embora a origem etimológica da palavra “bacuri” seja obscura, não se descarta sua relação com “bacorinho, bacorim”, conforme se pode ler à mesma fonte. Quem já andou pelos interiores de Minas Gerais bem sabe que a palavra “bacorinha” (pronuncia-se “bacurinha”) designa chulamente o sexo feminino, a vulva (além de designar em outros contextos culturais – o que é muito expressivo – um certo tipo de chapéu alto e também uma pequena mala ou pacote). Daí que – e podemos adiantar que isto é um tanto jocoso – se diga correntemente de uma menina arteira que ela “parece estar com

ingressar na Cultura – isto é, a possibilidade mesma de sua constituição subjetiva – está paradoxalmente cifrada tanto na inconsciente atribuição fálica ao bebê por conta de sua mãe (para quem ele a faz imaginariamente completa), quanto na posterior incidência da castração simbólica (regulada portanto pela Lei que proíbe o incesto) sobre essa “simbiose” mutuamente narcísica.

Enfim, na chamada fase fálica, meninos e meninas já não dispõem - sobretudo em virtude da primazia do falo (FREUD, 1923, p. 180), mas também em razão do recalçamento de parte dos “conhecimentos” adquiridos durante as organizações pré-genitais (FREUD, 1908, p. 228) - de meios para “adivinhar” como são feitos os bebês e por onde eles nascem, de maneira que o objetivo central de suas investigações malogra inapelavelmente, sendo essa ainda a razão por que o destino final das pesquisas sexuais infantis é marcado por uma “enérgica repressão sexual” (FREUD, 1910, p. 87), ou seja, pelo recalçamento de parte das “teorias” até então engendradas (ensejando, diga-se de passagem, a irrupção do período de latência), e o que, a partir daí, faz das ditas “teorias” o protótipo ou a matriz inconsciente para quaisquer pesquisas ou investigações que o adulto venha a realizar no futuro. Em outras palavras: as inscrições inconscientes que se produzem em virtude das vicissitudes singularmente enfrentadas pelas crianças em suas investigações sexuais marcam de forma indelével as estratégias (ou possibilidades simbólicas) que mais tarde o adulto agenciará com vistas à resolução de toda sorte de problemas que se lhe apresentem. No entanto, resta ademais dizer que nem só de ações cognitivo-instrumentais (isto é, voltadas para a resolução de problemas) vive o homem. De acordo com Lajonquière (1998), é mesmo em função das já mencionadas representações inconscientes que uma criança reconstrói (ou eventualmente se encontra em dificuldades de reconstruir) toda sorte de conhecimentos socialmente compartilhados, e até mesmo aqueles que são pertinentes ao campo da Biologia e que dizem respeito assim à diferença anatômica entre os sexos. É que, como já o dissemos, a mencionada diferença somente se inscreve como tal para uma criança sob a condição desta última vir a ser despojada de sua representação inconsciente de falo imaginário de sua mãe⁴⁶, e de tal forma que é graças à reformulação da

fogo na bacurinha”. Porém, “bacorinho” é, por outro lado, o nome que se dá ao bebê, à criança pequena, por alusão talvez ao leitão (“bácoro”), ou ao vitelo. A relação, portanto, entre bacurinha e bacorinho (e, por derivação com esta última palavra, talvez “bacuri”) não poderia ser mais estreita, o que é assinalado também pelo fato de que a simples mudança de gênero entre tais palavras acaba por lhes conferir significados distintos. Ao menos em nosso contexto, poderíamos sugerir, a partir dessa relação, que o bebê - sobretudo o do sexo masculino (bacuri, bacorinho), mas também o do sexo feminino (bacurinha) - está como que investido narcisicamente de “algo” capaz de, ao menos do ponto de vista fantasmático, como que se incorporar ao eu-ideal feminino, sendo exatamente o que o tornaria assim “indefectível”. Ou parafraseando Freud: “o antigo desejo masculino de posse de um pênis ainda está ligeiramente visível na feminilidade alcançada desse modo” (FREUD, 1932d, p. 128).

⁴⁶ Sob os efeitos da castração simbólica, como mencionamos acima.

premissa fálica que as ações comunicativas, isto é, aquelas voltadas para o entendimento mútuo entre sujeitos (cf. HABERMAS, 2000), e não necessariamente para a resolução de problemas, são tornadas então possíveis.

Em resumo, a constituição do complexo de Édipo – ou, mais sumariamente, da atitude edipiana pela qual o menino vê na mãe uma propriedade sua e a menina deseja ser o alvo primordial do amor de seu pai (FREUD, 1924, p. 217) – é motorizada inconscientemente pelos próprios adultos; e é ela que perfaz a condição por excelência pela qual um recém-chegado ao mundo pode vir a transpor a distância inter-litorânea que separa a biologia da cultura. Porém, a “falta de sucesso” (FREUD, 1924, p. 217) do complexo de Édipo – insucesso esse que tem por pivô o complexo de castração - representa um fator indispensável para que as crianças oportunamente possam voltar as costas ao complexo edipiano, renunciando elas assim ao investimento pulsional arcaico sobre a figura de seus pais para então se identificarem inconscientemente a estes últimos, constituindo por meio de tal operação psíquica uma subjetividade masculina ou feminina (a qual, de resto, pode estar em acordo ou não com o sexo biológico⁴⁷). É, pois, unicamente sob tais premissas que pode o superego vir a despontar como o herdeiro do complexo de Édipo - herança essa que resguarda especial significação para a presente pesquisa, na medida mesmo em que o superego, segundo Freud (1932a, p. 72), é o “veículo da tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração” (e o que, por sinal, pode ser ontogeneticamente explicado pelo fato de que o superego de uma criança não é, no fim das contas, constituído simplesmente a partir do “modelo” de seus pais, mas sim a partir do superego mesmo de seus pais). Diz-nos Freud:

A humanidade nunca vive inteiramente no presente. O passado, a tradição da raça e do povo, vive nas ideologias do superego e só lentamente cede às influências do presente no sentido de mudanças novas; e, enquanto opera através do superego, desempenha um poderoso papel na vida do homem,

⁴⁷ Mesmo sendo fato que Freud compartilhou alguns dos preconceitos que eram típicos dos intelectuais e cientistas de seu tempo, por outro lado Freud esteve adiantado até mesmo em vista de algumas das discussões teóricas ou éticas que marcam nossa época. Destaque-se que, para o psicanalista vienense, não há sentido em se falar, psiquicamente, em termos de um “terceiro sexo”. Para o pai da psicanálise, todos os seres humanos, homossexuais ou heterossexuais (e até os abstêmios e bissexuais, de que não falamos aqui) são subjetivados fundamentalmente do mesmo modo, isto é, a partir da condição de um objeto alienado ao desejo inconsciente materno, e que por força da castração simbólica é arrojado então como sujeito do desejo inconsciente. Nesses termos, não apenas os homossexuais têm de se haver com moções pulsionais de teor heterossexual, como também os heterossexuais têm de se haver com moções pulsionais de teor homossexual (FREUD, 1905, p. 157). Sem dúvida, o particularismo ético que é hegemônico em nosso tempo não chega à altura dessa reflexão freudiana. Nela, o pressuposto universalista não só não elide a singularidade subjetividade como a subjetivação propriamente dita não depõe contrariamente ao universalismo (por certo, estamos nos referindo aqui ao universalismo em sua legítima estrutura discursiva dialógica, tal como o mencionamos na nota 11 do Capítulo I).

independentemente de condições econômicas [no sentido das “bases materiais”, ou da visão materialista da história] (FREUD, *ibid.*).

2.2. Leonardo e a função materna

Feitas essas observações, voltemos a pouco e pouco a Leonardo e a seus avatares desiderativos. Íamos dizendo que ao cabo das pesquisas sexuais infantis uma “enérgica repressão sexual” (FREUD, 1910a, p. 87) prepara o terreno para o período de latência, momento esse bastante oportuno para a iniciação educacional das crianças, uma vez que a pulsão de saber se encontra aí em condições de assumir um dentre os três “destinos” atribuídos a ela por Freud (FREUD, 1910a, p.87-8), e que Lajonquière (1998, p. 232-33) compreende enquanto destinos ou vicissitudes “ideais” da pulsão, sendo portanto tais destinações insuficientes para a predicação dos rumos da pulsão de saber de um sujeito em sua singularidade:

[...] a *pulsão de saber* traça para cada sujeito um percurso tortuosamente singular na medida em que [1] parte da sua energia (a libido) sucumbe ao recalque, [2] parte sexualiza os Conhecimentos e [3] outra parte acaba sublimando-se. (LAJONQUIÈRE, 1998, p. 233, grifo do autor).

Na situação 1, tanto a sexualidade quanto a pulsão de saber ficam sujeitas à inibição neurótica, ao recalque. Na situação 2, o recalque não é suficientemente “forte” para obstar que as atividades sexuais de pesquisa retornem disfarçadamente do inconsciente sob a forma de uma atividade investigadora neurótico-obsessiva, o que confere a esta última um caráter interminável tal como no caso das pesquisas infantis (muito embora sexualizado e prazeroso o bastante a ponto de torná-la um substituto - parcial ou não - para as atividades propriamente sexuais). Na situação 3, embora ocorra também a repressão sexual, a libido contudo se furta a ela, sendo sublimada em desejo de saber e incrementando assim a pulsão investigativa. Também nesse terceiro caso se faz entrever um caráter obsessivo e até mesmo substitutivo em relação à atividade sexual, com a diferença notável, entretanto, de que a inibição neurótica não se faz presente aí, e de tal modo que a pulsão se vê assim livre dos complexos primitivos da investigação infantil, podendo ater-se mais estritamente aos objetivos intelectuais da pesquisa, ao tempo em que não deixa de atender também à repressão à medida que evita os temas sexuais (cf. FREUD, 1910a, p. 88; 1910b, p. 1587).

Estabelecidos esses destinos ou vicissitudes ideais da pulsão de saber (e tendo em mente ainda a insuficiência dos mesmos no tocante à predicação dos rumos singulares dessa pulsão em um sujeito em particular), a refrega recai agora sobre a decisão de Freud de “alocar” o impulso investigativo de Leonardo da Vinci sob o terceiro dos destinos pulsionais⁴⁸. Com efeito, importantes autores entenderam que o segundo destino da pulsão de saber (o de caráter neurótico-obsessivo) daria conta mais satisfatoriamente da biografia de Leonardo tal como Freud a compreendeu (cf. LAJONQUIÈRE, 1998, p. 232). E de fato, em mais de uma oportunidade o texto do pai da psicanálise parece sugeri-lo, excetuando-se talvez aquelas passagens em que Freud se detém na inusitada capacidade de Leonardo de submeter seus afetos à pulsão de pesquisa:

Na verdade, Leonardo não era insensível à paixão; não carecia da centelha sagrada que é direta ou indiretamente a força motora – *il primo motore* – de qualquer atividade humana. Apenas convertera sua paixão em sede de conhecimento; entregava-se, então, à investigação com a persistência, constância e penetração que derivam da paixão e, ao atingir o auge de seu trabalho intelectual, isto é, a aquisição do conhecimento, permitia que o afeto há muito tempo reprimido viesse à tona e transbordasse livremente, como se deixa correr a água represada de um rio após ter sido utilizada” (FREUD, 1910a, p. 83).

E antes que se diga que isso não passa de uma idealização da parte de Freud, é bom lembrar que o psicanalista não afirmou aí que os seres humanos amam ou odeiam apenas aquilo de que podem primeiramente obter um profundo conhecimento. Ao contrário disso, os homens amam e odeiam impulsivamente e tendo em vista emoções que muitas vezes embotarse-iam quase prontamente se a reflexão se detivesse ao menos por um instante sobre a “essência” dos objetos que as engendram. De acordo com mestre vienense, quando Leonardo afirmou, por exemplo, que o grande amor ao Criador surge tão-somente a partir do profundo conhecimento acerca do objeto amado, e que quando o referido “objeto” é insuficientemente conhecido então o amor que lhe corresponde é pequeno ou quiçá inexistente, o renascentista na verdade manifestava por meio disso que os homens deveriam amar controlando o seu

⁴⁸ Pereira (comunicação pessoal - análise realizada durante o processo de Qualificação desta dissertação, no ano de 2007) pertinentemente nos alertou para a necessidade teórica de distinguir melhor “pulsão de saber” (Freud) de “desejo de saber” (Lacan). Na impossibilidade – malgrado nosso - de nos estendermos sobre isso aqui, citaremos Lajonquière (1999, p. 176) com o fito de pelo menos “tocar” na questão ainda que não a agitemos suficientemente: “O ato de ensinar instaura, retrospectivamente, um tempo no qual o sujeito estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta. Isso que se quer saber – o saber sobre o desejo – o aprendiz o supõe no mestre, ao ponto tal de pretender usufruir um pouco dele, ofertando em troca, seu amor, bem como demandando àquele o restante para, assim, ambos fazerem [imaginariamente] Um, a quem nada falte”.

afeto, submetendo-o à reflexão, e dando-lhe livre curso somente após a “prova do pensamento” haver finalmente triunfado (FREUD, 1910a, p. 83; 1910b, p. 1583).

E não foi apenas com respeito a esse tópico que a investigação biográfica feita por Freud se furtou a meramente idealizar o gênio de Leonardo (sem deixar de lhe render os justíssimos tributos). Recorrendo a Spinoza, Freud nos lembra que, a exemplo do que se passa com as forças físicas, é impossível ocorrer uma transformação pulsional no aparelho psíquico sem que seja ela acompanhada de uma perda (FREUD, 1910b, p. 1584), e mais em particular, que a repressão quase totalmente consumada da vida sexual não favorece as atividades que por sua vez decorrem da sublimação da pulsão sexual (1910b, p. 1617). Disto podemos reter a idéia de que na vida de Leonardo o muito pesquisar, afinal, era uma substituição inconsciente para o pouco amar, conclusão a partir da qual Freud derivou o teor provavelmente casto e platônico – no sentido popular da expressão – dos amores homossexuais do grande artista da Renascença.

Entretanto, a partir de quais elementos infere Freud, propriamente, uma repressão sexual tão enérgica em Leonardo?

Em que pesem os insuficientes registros históricos acerca da infância do artista florentino, há uma única e notória recordação registrada pelo próprio renascentista acerca da aurora de sua vida, e por conta de cuja “lembrança” ele se compreendia como destinado inelutavelmente a escrever sobre o vôo das aves⁴⁹. Com se sabe, tal “recordação” – que Freud compreendeu como uma típica recordação infantil encobridora – conta-nos que, estando o pequeno Leonardo ao berço, um milhafre desceu sobre ele, abriu-lhe a boca com a cauda, e daí fustigou o interior daquela com esta última⁵⁰.

Inicialmente, é preciso ter em conta que, tal como fizeram alguns literatos na virada do século XIX para o XX (ANDERSEN, 2001, p. 4), Freud traduziu como *abutre* (*Geier* em alemão) a ave da recordação infantil, e não como *milhafre* (*nibio*, nas palavras de Leonardo, e cuja grafia atual é *nibbio*⁵¹). Em que pese que ainda voltaremos ao problema da tradução, diremos por hora, e dispensando maiores rodeios, que Freud compreendeu a recordação encobridora de Leonardo da Vinci sob o signo da *fellatio*, da felação, a qual por sua vez é

⁴⁹ “Questo scriver si distintamente del nibio par che sia mio destino, perchè nella mia prima recordatione della mia infantia e’ mi pareo che, essendo io in culla, che un nibio venissi a me e mi aprissi la bocca colla sua coda e molte volte mi percuotesse con tal coda dentro alle labbra” (FREUD, 1910a, p. 76).

⁵⁰ Isto não dispensa a possibilidade de que tal “recordação” derive de um sonho ou até mesmo de um acontecimento parcialmente verídico (por exemplo, uma ave que tivesse pousado no berço ou em suas adjacências, fato esse tomado pela mãe de Leonardo como um presságio do grande destino que coroaria o porvir de seu filho, tendo a mãe posteriormente narrado o acontecimento repetidas vezes à criança).

⁵¹ Modernamente, “milhafre” é uma designação atribuída às aves do gênero *Milvus* e *Circus*, pertencentes à família *Accipitridae* (palavra que provém do latim *accipiter, tris*, isto é, falcão, açor, gavião).

compreendida como tributária do gesto inocente pelo qual uma criança de peito é amamentada⁵². O estranhamento causado por uma enunciação tão abrupta talvez se reduza aos menos em parte se lembrarmos que, não só na língua portuguesa, há verdadeiramente um sem-número de nomes de aves que são utilizados para designar os genitais, e mais em particular o pênis (havendo para esse fim até mesmo alguns termos infantis tais como peru, pio-pio, pintinho, passarinho etc.); e que, além disso, e conforme nos ensina o Dicionário Houaiss (2001, p. 1323), em latim *fellare* significa tanto chupar quanto mamar, bem como, em português, é com uma mesma palavra que se designam o *bico* de borracha em forma de mamilo que costumeiramente se oferece às crianças como também a felação propriamente dita. Em que pese, desse modo, a tradução equivocada (que foi compartilhada por muitos literatos à época de Freud), pode-se entretanto afirmar que o núcleo da interpretação freudiana - tanto no tocante à fantasia de Leonardo com respeito à amamentação (tornada aí passiva⁵³), quanto no que concerne à elaboração da premissa universal fálica - ficou intocado.

Como é sabido, Leonardo da Vinci era filho ilegítimo de um tabelião em franca florescência profissional, Ser Piero da Vinci, e de uma humilde camponesa, Catarina. De acordo com Freud, é muito provável que o renascentista tenha ficado “privado” durante a sua primeira infância da companhia do pai, dado que Ser Piero viria a contrair seu primeiro matrimônio ainda no ano de nascimento de Leonardo (1452). Alguns poucos registros históricos parecem mesmo sugerir tal evidência (a exemplo de um documento que atesta que aos cinco anos de idade Leonardo habitava a casa de seus avós paternos, muito embora tal registro não permita concluir desde quando ele ali habitou), além do que a própria recordação infantil parece também querer insinuar. Expliquemo-nos melhor quanto a isso: segundo Freud, o que o “primeiro estrato” da recordação “ininteligível” de Leonardo encobre é a magnitude da figura da mãe nas formações fantasmáticas do artista toscano (e o que, no registro do conteúdo manifesto da recordação, não deixa de encontrar apoio, possivelmente, no fato de o porte dos milhafres fêmeas exceder o dos machos, em que pese a ausência de dimorfismo sexual nessa ave). O que, assim, está posto em causa nesse estrato inicial da

⁵² Por óbvio, Freud postula aí uma “elaboração secundária”, isto é, *a posteriori*, do tesouro mnêmico. Assim, as recordações encobridoras não dão a ver os tempos primeiros da existência de um sujeito tal como estes propriamente ocorreram, mas o modo como pareceram ter ocorrido aos olhos desse sujeito em períodos posteriores (FREUD, 1899, p. 341). Entretanto, é através de tais fragmentos (que são seletivamente encobridores) que o psicanalista pode reconstruir determinado evento biográfico, a exemplo de como é possível reconstruir mentalmente um vaso quebrado a partir de alguns de seus estilhaços remanescentes. Sendo assim, subestimar a importância das recordações encobridoras equivaleria a desprezar – não obstante suas deformações históricas – as lendas e as tradições do passado remoto de um povo.

⁵³ “Uma mãe é ativa para com seu filho, em todos os sentidos; a própria amamentação também pode ser descrita como a mãe dando o seio ao bebê, ou ela sendo sugada por este” (FREUD, 1932b, p. 116).

recordação é o comércio entre mãe e filho, e o qual, ante a ausência ou o relativo distanciamento do pai em razão provavelmente da origem ilegítima de Leonardo e do casamento de Ser Piero, exacerbou-se a ponto de a mãe supercompensar essa dupla falta (a de seu “marido”, para ela, bem como a do pai, para seu filho) devotando um amor incondicional ao pequeno Leonardo⁵⁴. E bem sabemos que, em particular, o comércio entre a mãe e seu bebê de peito constitui “uma relação amorosa plenamente satisfatória” (FREUD, 1910a, p. 123), sendo ela passível de “saturar” desejos inconscientes cuja insatisfação estrutural representa a condição incontornável para a humanização do *infans*, à medida que acena com a livre consumação desses desejos que há muito foram reprimidos e se encontram arraigados no inconsciente (FREUD, 1910a, p. 123).

Mas para que não se diga, no mais, que tudo isso não passa meramente de *idée fixe*, gostaríamos de mencionar - através de mais uma breve digressão - uma lenda rural amplamente difundida nos interiores do Brasil, e que bem pode nos servir como mais uma ilustração nesse caso⁵⁵. O notável com respeito à superstição que mencionaremos na seqüência é a sua pregnância entre os antigos, isto é, a maneira pela qual ainda hoje os mais idosos que habitaram ou habitam os interiores de nosso país falam dela, no mais das vezes, tal como se relatassem fatos indubitáveis (o que nos leva novamente a ratificar que, no domínio do psiquismo, não é necessariamente a dimensão ôntica, mas antes a fantasmática, que produz os efeitos mais decisivos para os sujeitos). O mito rural a que nos referimos foi abordado - dentre muitas outras histórias e tradições do campo - no filme “Tapete Vermelho” (2006) do Diretor Luiz Alberto Pereira. À determinada altura da película, conhecemos a situação ficcional de uma mãe que tem os peitos repletos de leite, mas cujo filho recém-nascido, muito embora mame inúmeras vezes ao longo do dia, entretanto chora de fome incessantemente. Preocupada com o estado da criança, a mãe relata o seu problema à personagem Zulmira (Gorete Milagres), que logo deduz a causa da aflição do pequeno. E o que motiva a crônica insatisfação alimentar do bebê é que o abundante leite da mãe é secretamente mamado por um ofídio durante a noite! A tal cobra, a fim de não despertar o bebê, enquanto chupa o leite na

⁵⁴ A presença empírica do pai, por outro lado, não assegura por si mesma que a função simbólica paterna opere, podendo ainda esta última operar mesmo na ausência do primeiro (cf. DOR, 1989).

⁵⁵ Tal como, de algum modo, não deixariam ser de ilustrações as deusas pré-Indo-Européias de terracota em forma de cobra ou ave; as falofórias da Antiguidade; o priapo; os falos alados de Roma; as circuncisões religiosas; as excisões clitoridianas na África e Ásia; os doces fálicos de São Gonçalo do Amarante etc. Lembremos ademais o que disse Lacan sobre esse tema (1958, p. 267): “[...] O falo na doutrina freudiana não é uma fantasia, se cumpre entender por isto um efeito imaginário [...] Ele é menos ainda o órgão, pênis ou clitóris, que ele simboliza. E não é sem razão que Freud tomou sua referência no simulacro que ele constituía para os Antigos”. E mais: “Pois o falo é um significante, um significante cuja função na economia intra-subjetiva da análise, levanta talvez o véu daquela que ele mantinha nos mistérios” (Ibid., p. 267).

mãe, introduz a cauda na boca da criança (aqui, a analogia com a cauda – “coda” - do milhafre é inevitável). De mais a mais, a cobra obedece a um feitiço lançado sobre a mãe em decorrência da inveja de uma mulher da vizinhança que não pôde engravidar.

Que a cobra da lenda (e do filme) faça suas visitas furtivas somente à noite é algo que alude ao sonho da mãe, e, logo, ao seu desejo inconsciente (desejo esse cifrado em meio aos hieróglifos oníricos). Isto, por sua vez, põe em pauta a equivalência inconsciente a que já fizemos menção mais acima (a qual possui, dentre seus cinco termos, dois que nos interessam sobremaneira aqui: pênis e criança). Eis que a cobra – designação absolutamente trivial para o membro viril - toma o leite na mãe e enquanto isso ilude o bebê introduzindo a cauda na boca deste último. Ora bem, uma interpretação não-toda de tal credence deve poder levar em conta a problemática relativa ao tamponamento narcísico ou imaginário do desejo inconsciente da mãe, razão mesma, nesse caso, da insatisfação crônica da criança (e cuja insatisfação com o leite não seria mais do que um sintoma). Isto é, é em função da referência inconsciente à castração por parte da mãe que um bebê pode ou não ser investido libidinalmente como objeto do desejo materno, e de tal modo que a criança desponte aí enquanto falo imaginário. Eis que o que está posto em jogo primariamente é a intrusão imaginária materna, isto é, o “apetite imaginário da mãe pelo falo” (LACAN, 1956-57, p. 82). Mas paradoxalmente, é ainda em função de sua referência inconsciente à castração que uma mãe toma a criança real como símbolo da falta de objeto materno. Ou seja, é graças a isso que ela, a mãe, aparece ou não como alguém que pode faltar à criança (LACAN, 1956-57, p. 74), e como quem eventualmente faz falta⁵⁶. Isto é, a mãe só vem a fazer falta à criança se ela, a mãe, não estiver de antemão “sempre lá”. E se nessa tão ativa sedução maternal – sedução por conta do que a sexualidade é (im)propriamente implantada no *infans* enquanto um significante enigmático - a mãe irrompe como quem de modo algum vem a se ausentar (posto que nada lhe faltaria narcisicamente), então o pequeno mal pode vir a se posicionar em face da sempre desproporcional intrusão arcaica de sua mãe. E não importa em que medida o alimento que ela lhe provê seja aí biologicamente imprescindível: nessa circunstância, os seios abarrotados de leite ainda não bastarão ao pequeno.

Com vistas a lançar um pouco mais de luz sobre essa confrontação dual experimentada por mãe e filho, vejamos na seqüência o comentário de Andrade (1997, p. 12) – e que teve por

⁵⁶ Resguardadas as particularidades, no caso do artista florentino o isolamento do pequeno Leonardo em sua “relação” à mãe privou-o de vir a deparar-se com “outros elementos de sedução sexual” (LACAN, 1956-57, p. 436), incluindo-se nisso primordialmente o pai.

base a concepção de Laplanche - acerca da intrusão materna em face de sua criança, ou seja, acerca desse jogo em que estão envolvidos a mãe, o seu pênis fantasístico e o recém-chegado:

[...] no jogo do pênis fantasístico da mãe, pênis que ela continua invejando através do bebê a quem amamenta [o que, em nosso contexto, está representado pela visitação noturna, “onírica”, do ofídio], e onde o próprio seio vem, em alternância com a criança, ocupar esse lugar fantasístico do falo [o ofídio que medeia entre o seio e a boca da criança, “tomando” para si o leite], neste jogo o que está em causa, em última análise,   a sedução materna enquanto criadora do objeto-fonte constituinte da própria vida pulsional do bebê.

Não   então para menos que Lacan nos advirta que   o “falo dentado” da mãe – e nem tanto a “vulva dentada” – quem dita o desdobramento das rela es entre mãe e filho, a confronta o dual entre eles. Na dessimetria própria a essa “rela o”, a vantagem, certamente,   sempre da mãe. Ou em outras palavras: se em tal partida entre mãe e filho o que aí se joga   um jogo de mútuo engodo - em que o filho   de saída feito falo, e em que tão-logo o filho “procurar ” fazer-se falo de sua mãe em se alienando ao inconsciente desejo dela (o que ademais representa ainda o corolário mesmo de seu ingresso na Cultura, o seu desvio da biologia) - então ao pai, ou a quem quer que lhe cumpra a fun o, caberá, pois, chamá-los   ordem, isto  , chamá-los a uma outra ordem, ao nível de uma legalidade propriamente terceira, simbólica (voltaremos mais   frente a esse tema). Por hora, destaquemos então aqui um ponto relevante para nossa pesquisa: eis que para a psicanálise a autonomia possível de uma criança só pode vir a brotar a partir de sua heteronomia originária e constitutiva. Isto  , a separa o possível da criança em rela o a seus pais deve ter como corolário a sua aliena o primária neles.

Em recorrendo agora a Costa (1998), poder mos analisar ainda a confronta o dual entre mãe e filho a partir de outros indexadores psican ticos, sem que no entanto nos apartemos do campo conceitual em que fundamentalmente nos deslocamos até agora.

Segundo o autor, na dinâmica libidinal da idealiza o (no sentido psican tico desse termo), o objeto uma vez sexualizado exerce um vampirismo sobre o eu. Na medida em que se trata de uma imagem idealizada do próprio eu, o eu ideal (ou o seu objeto de idealiza o) não chega a por em xeque a suposta unidade narcísica do sujeito (ou, no que diz respeito ao nosso contexto, a unidade narcísica da célula que compreende mãe e filho). Ao contrário disso, a imposi o de trabalho psíquico deflagrada pela sublima o exige imprescindivelmente por parte do sujeito o deslocamento de seus fins pulsionais (ou seja, nessa situa o, a sublima o da energia sexual desponta como condi o necessária para a

reequilíbrio homeostático do eu). O ideal do eu, portanto, impõe a transformação do sujeito por meio da redistribuição de investimentos libidinais e também pelo reconhecimento da alteridade do objeto (no caso em que estamos debruçados, a alteridade do bebê), sacudindo assim as certezas imaginárias que obliteram a assunção da divisão estrutural que constitui a subjetividade (e, analogamente, a célula narcísica).

Eis que sob o efeito da dinâmica libidinal imaginária a criança é idealizada pela mãe enquanto sua extensão narcísica, e de tal maneira que a alteridade simbólica da criança fica como que velada. Disso decorre que a sutura imaginária da hiância psíquica materna deva então ser descerrada, e a insatisfação da criança com o leite bem pode irromper aí como o seu gatilho. A auto-satisfação com a abundância de leite, ou mesmo com o olhar por vezes invejoso do outro - invidia, “mal-olhado”, *(in)vidèo*, segundo o Dicionário Houaiss (2001, 2139) - olhar esse que a mãe captura graças à estampagem de seu “estado interessante”, ou simplesmente porque traz ao pé de si a sua criança de peito, isto é, seu “anexo” narcísico - tem de ceder a favor de uma reequilíbrio homeostático do eu, a favor portanto da reabertura da hiância estrutural do psiquismo materno, e em vista do que a alteridade da criança pode vir então a perfilar-se no horizonte da constituição subjetiva, isto é, no horizonte de uma educação propriamente dita.

Retomando o contexto do filme (e logo, o da credice popular), uma vez que Zulmira então constata o feitiço e o re-endereça a quem o engendrou (eis aí os efeitos da “eficácia simbólica”), a cobra noturna é como que esconjurada, deixando assim de tomar o leite materno (o que é uma alusão aos efeitos da castração simbólica na mãe), e passa agora a assombrar a mulher que, tomada na inveja pelo bebê, endereçou o mal-olhado. (A desdita da “invejosa” remete, pois, a sua impotência em “iludir” a falta simbólica por meio de outros objetos - que não filhos naturais -, e que talvez se candidatassem a “saturar” tal hiância). E então a criança passa a se satisfazer com o leite de sua mãe.

De volta entretanto – e uma vez mais - à recordação de Leonardo, é preciso então ter em conta que ela nos fala afinal de uma ave, e não de uma cobra. O que, então, se alteraria nesse quadro em particular se a referida ave fosse um abutre e não um milhafre?

Sabe-se que nos hieróglifos egípcios a representação da mãe se consumava através da “imagem” de um abutre (claro que os hieróglifos não são ideogramas, constituindo antes um sistema fonológico. No Renascimento, todavia, eles eram erroneamente tomados tal como “ideogramas”). Ademais, a deusa egípcia Mut – a divindade materna por excelência – era amiúde representada por meio de um corpo de mulher encimado de uma cabeça de abutre (ou encimado por diferentes cabeças de animais, dentre elas a de um abutre). O estudo de fontes

antigas - como a “Hieroglyphica” de Horapolo Nilous (NILOUS, 1943), dentre outras - leva a saber que os egípcios acreditavam existir apenas abutres fêmeas, e nunca machos, resultando disso, em síntese, a simbologia que vinculava abutres e mães. Notadamente, a existência de um único sexo entre essas aves “exigia” uma “justificação” para o modo de sua fertilização, para que então se dizia que, durante o vôo, eram elas fecundadas pelo vento em certa época do ano.

Contudo, haveria alguma possibilidade dessa sorte de conhecimentos ter chegado à Renascença e, sobretudo, às mãos de Leonardo da Vinci? A resposta de Freud é que sim, na medida em que o editor e comentador de Horapolo Nilous (cf. FREUD, 1910a, p. 97) deu a saber que os padres da Igreja, durante a Renascença, lançaram mão da crença da unissexualidade dos abutres na qualidade de uma prova natural de que também a fertilização da mãe de Cristo bem poderia ter ocorrido sem o concurso de um homem⁵⁷. Isto é, os padres da Igreja utilizavam recorrentemente em seus escritos a fábula do sexo único dos abutres, sendo que, ademais, a capital italiana da arte de imprimir era nesse momento Milão (onde residiu Leonardo por vários anos); por fim, o catálogo da biblioteca do renascentista permite com facilidade inferir que Leonardo era um leitor dos mais vorazes – o que, desse modo, fecha satisfatoriamente o circuito.

Em tal cenário, a recordação infantil de Leonardo – caso o protagonista dela fosse mesmo um abutre – nos permitiria então concluir que provavelmente a origem ilegítima do artista florentino teria motivado a “suposição” fantasmática segundo a qual Leonardo fora engendrado exclusivamente por sua mãe (e o que então acabaria por acentuar, no âmbito de suas pesquisas sexuais, o problema em torno da pergunta: “o que é um pai?”):

No caso de Leonardo, acreditamos conhecer agora o significado real da fantasia: a substituição de sua mãe pelo abutre indica que a criança tinha conhecimento da ausência do pai e se sentia solitário junto à mãe. (FREUD, 1910a, p. 98).

Ademais, com base no famoso quadro “Sant’anna com Dois Outros” (cf. FREUD, 1910) - em que Leonardo representou a Virgem junto à Sant’anna (mãe de Maria) e junto ainda ao Menino -, e com base também na difusão durante o Renascimento da suposta unissexualidade dos abutres, Freud avançaria ainda a idéia de que Leonardo, tendo se

⁵⁷ Some-se a isso o fato de o manuscrito de Horapolo ter surgido na Itália no século XV, por volta de 1420 (quase duas décadas antes do nascimento de Leonardo), tendo sido depois largamente conhecido dos humanistas. Por óbvio, apenas com a descoberta da Pedra Roseta pelo exército de Napoleão em 1799, e mediante sua tradução por François Champollion, é que se franqueou a decifração dos hieróglifos.

identificado ao Menino, talvez se representasse inconscientemente a si mesmo enquanto consolador e redentor não só de sua mãe, mas quicá de toda a gente, o que teria ficado imortalizado nas palavras do artista da seguinte maneira:

O grande pássaro alçará o seu primeiro vôo partindo do dorso de seu Grande Cisne; fará o mundo ficar maravilhado, será por todos descrito e *será a glória eterna do ninho onde nasceu* (cf. FREUD, 1910a, p. 130, grifos nossos)⁵⁸.

Admitimos, dessa maneira, que aquilo que Leonardo atribuiu como sendo seu “destino” inelutável (investigar o vôo das aves) talvez já se encontrasse – de forma cifrada, é verdade – fixado inconscientemente. Afinal, como diz Jerusalinsky (1991, p. 11), “aquilo que se inscreve na criança, atuará como um texto cifrado no adulto”.

Se a ave da recordação encobridora fosse mesmo um abutre e não um milhafre, então um segundo aspecto da “ininteligível” fantasia infantil ganharia, senão uma justificada explicação, ao menos um encaminhamento bastante satisfatório. Referimo-nos agora ao conteúdo homossexual da fantasia.

Para dar conta desse tópico, Freud atenta para a combinação de características simultaneamente maternais e masculinas da deusa egípcia Mut. É que a deusa-mãe dos antigos egípcios, mesmo possuindo um corpo de mulher, era às vezes representada com um falo em ereção⁵⁹. Claro que a mitologia nos ensina que não apenas a referida deusa possuía tal representação itifálica; pelo contrário, muitos outros deuses do panteão egípcio eram eventualmente representados com tal atributo, como é o caso também de Neith de Saís, de quem se originaria sincreticamente Palas Atena (cf. FREUD, 1910a, p. 101)⁶⁰. Isto, por certo,

⁵⁸ Por outro lado, no quadro “Leda e o cisne” de Leonardo (quadro que não chegou até nossos dias e somente é conhecido por intermédio de cópias) a ave (o cisne) é o pai, e mais, é Zeus (isto é, é Zeus que, na forma de cisne, seduziu Leda, a rainha dos espartanos). Leda contempla dois pares de ovos recém eclodidos (sendo que em cada um deles há um par de irmãos). Que nesse quadro a “ave” seja o pai não é de pouca importância, e certamente é algo que merece ser mais explorado.

⁵⁹ Às vezes, nem é preciso ir tão longe no tempo. A música “Pagu”, composta por Rita Lee e Zélia Duncan (Lee, R. e Duncan, Z.), e interpretada por Maria Rita, quatro valorosas mulheres, nos diz:

“Eu sou pau prá toda obra

Deus dá asas à minha cobra [...]

Meu peito não é de silicone

Sou mais macho que muito homem [...]”. Este último verso faz lembrar o popular refrão “Paraíba masculina, mulher macho, sim senhor”.

⁶⁰ Já mencionamos acima que a inabordabilidade dessa deusa relacionava-se com a efígie que Palas Atena portava em sua égide ou trazia então estampada no peito (referimo-nos à imagem da multifálica Medusa decapitada). Quanto à égide em si mesma, ela era revestida com a pele de Amaltea, a cabra ou a ninfa que foi a nutriz de Zeus. Por fim, existem muitas representações de Palas Atena em que a deusa se vê acompanhada de um ofídio. Vemos nisso muitos dos elementos que compõem a nossa lenda da cobra noturna. Claro que dispensamos, a fim de tentar interpretá-la, qualquer idéia mística que gire em torno do chamado inconsciente

implica também dizer que muitos deuses do panteão grego eram fálicos, sobretudo aqueles ligados ao culto de Dionísio, não se excetuando a esse respeito até mesmo Afrodite (que mais tarde passaria à feminina deusa do amor). Entretanto, ainda que a mitologia nos ensine que, ao se agregar a uma divindade feminina o falo, isso se limite à intenção estrita de representar as potências criadoras da natureza, ou ainda, que a constituição andrógina dos deuses se preste apenas a simbolizar a sua insuperável perfeição, fica-se contudo sem se compreender por que o genital feminino não chega a ser aí representado tal como seria de se esperar em uma constituição propriamente “andrógina” (com efeito, e tal como observa Freud, o que ocorre nesses casos é que ao corpo da deusa, provido de seios, se acresce o falo); e, mais ainda, fica-se sem se entender por que razão emprestar-se-ia, “a uma imagem que pretende essencialmente representar a mãe [...] um atributo da potência masculina que representa exatamente o oposto de qualquer idéia maternal” (FREUD, 1910a, p. 101).

Não é necessário que nos debrucemos novamente aqui na infantil premissa universal do falo, tal como postulada por Freud para dar conta dessa questão. Apenas a título de arremate ou síntese, citaremos mais outra representativa passagem em que o psicanalista se pronunciou sobre o tema:

Existe uma época em que o genital masculino é compatível com a imagem da mãe. Quando um menino começa a ter curiosidade pelos enigmas da vida sexual, fica dominado pelo interesse que tem pelo seu próprio genital. Passa a considerar essa parte do corpo valiosa e importantíssima para ele e crê que ela deve existir nas outras pessoas com as quais ele se acha parecido. Como não pode adivinhar a existência de outra conformação genital igualmente importante, é forçado a forjar a hipótese de que todos os seres humanos, tanto homens quanto mulheres, possuem um pênis igual ao seu (FREUD, 1910a, p. 101-2).

Tal como já apontamos acima (nota 31), caso a curiosidade ou o desejo visual da criança com respeito aos genitais (sobretudo o materno) venham a ser ao menos em parte sublimados⁶¹, a pulsão escópica poderá eventualmente voltar-se para fins outros, como por exemplo as finalidades artísticas (o que parece ter sido o caso, afinal, do célebre amigo de Baudelaire – vide nota 31). Por outro lado, e como também já mencionamos anteriormente, a “descoberta” por parte da criança de que as mulheres – e em especial a sua mãe - não possuem pênis, bem pode ensejar a constituição de um “tipo especial de homossexualidade”,

coletivo. O que tais narrativas podem eventualmente possuir - ou efetivamente possuem - em comum, é aquilo que é próprio à *condição humana* (ou poderíamos dizer: à materialidade sutil do *desejo* inconsciente).

⁶¹ É contudo sempre importante lembrar que “De tudo fica um pouco”, como nos diz Carlos Drummond de Andrade no poema “Resíduo” (ANDRADE, 1962, p. 237).

nas palavras de James Strachey (Nota do Editor in FREUD, 1910a, p. 72), e o que Freud procurou ilustrar por meio do mito da Medusa. Ora bem, foi tendo em vista esses indexadores conceituais que o psicanalista vienense pôde extrair então uma outra camada de significação que se condensou na recordação encobridora de Leonardo:

Podemos apresentar agora a seguinte interpretação da ênfase dada à cauda do abutre na fantasia de Leonardo: “Isso foi numa época em que a minha curiosidade afetuosa era toda dirigida à minha mãe, e que eu pensava ter ela um órgão genital igual ao meu”. Constitui mais uma evidência das precoces pesquisas sexuais de Leonardo que, em nossa opinião, tiveram influência decisiva sobre toda a sua vida futura (1910a, p. 104).

Tal precocidade das pesquisas sexuais por parte do renascentista – outra relíquia entrincheirada na recordação infantil - não teria sido “encorajada” (inconscientemente) senão por sua mãe, na medida em que é razoável supor que Catarina, tendo sido “abandonada” por Ser Piero, bem poderia ter devotado uma ternura incondicional a seu pequeno redentor e consolador. Freud – admitindo contudo o profundo desconhecimento em que sempre nos vemos mergulhados quando tentamos sondar a questão – especula que se o amor consciente da criança à mãe (derivado em particular dessa ternura incondicional) sucumbe em dado momento ao recalque, então a criança se identifica à mãe e – a partir da perspectiva materna – passa a tomar a si mesma como modelo de objeto amoroso⁶².

Eis, pois, que a infantil hipótese do pênis materno é, para Freud, a fonte comum para a constituição andrógina das divindades maternas e para a cauda do “abutre” na fantasia infantil de Leonardo (e, poderíamos também dizer, para as aparições noturnas da cobra que *toma* o leite materno)⁶³. E é ainda em função de tal atribuição fálica – representada no âmbito da recordação infantil pela fustigante cauda do “abutre” – que no caso de Leonardo a sucção do leite acabou recebendo uma conotação preponderantemente passiva.

Mas é bem verdade que, de antemão, possuíamos ciência de que a ave da recordação encobridora de Leonardo não era mesmo um abutre (“Geier” em alemão), mas antes um milhafre. A questão que se nos impõe, em face disso, é saber então se o erro de tradução – e o

⁶² Os primeiros ensaios artísticos do jovem Leonardo se perfaziam de esculturas (primeiramente em barro e depois em gesso) de cabeças de mulheres sorridentes e também de cabeças de belas crianças. Eis aí os objetos “sublimados” de sua identificação sexual infantil. Ademais, os jovens discípulos de Leonardo provavelmente eram escolhidos mais pela beleza do que pelo talento, sendo que o renascentista zelava “maternalmente” por eles. Por outro lado, Freud nota que, com respeito aos registros obsessivos de Leonardo em torno dos gastos com seus discípulos, o renascentista assemelhava-se a um pai de família.

⁶³ Acerca da evitação teórica da circularidade aporética entre a filogênese e a ontogênese, ver Lajonquière (2000).

qual Freud de um modo ou de outro encampou – invalidaria a totalidade de sua interpretação sobre a biografia psicanalítica de Leonardo.

Como assinalou James Strachey (Nota do Editor in FREUD, 1910a, p. 72), o estudo de Freud franqueou, dentre muitos outros achados, uma reflexão de grande originalidade acerca das deusas-mãe andróginas e também acerca da associação que faziam os antigos egípcios entre “mãe” e “abutre”. De toda forma, para que se possa concluir ponderadamente acerca das implicações derivadas do erro de tradução de Freud, é preciso admitir que a lenda da fecundação virginal dos abutres efetivamente não pode

[...] servir de prova de ter-se Leonardo sentido ligado exclusivamente à sua mãe durante a sua primeira infância – embora a existência desse vínculo não seja desmentida pela ausência dessa prova (Nota do Editor in FREUD, 1910a, p. 72)

E Strachey arremata:

Deduz-se daí que a teoria de Freud de que o pássaro da fantasia de Leonardo significava sua mãe, não se pode basear no mito egípcio, deixando de ser importante a questão de sua relação com o mito [...].

[...] a análise psicológica de Freud relativa a essa fantasia [no entanto] não se desvaloriza com essa correção, perde, apenas, um elemento de apoio.

Tal como procuramos sugerir acima, é o que há afinal de vultoso na *imago* materna o que “salta aos olhos” na recordação encobridora de Leonardo. E o que talvez o milhafre, no lugar do abutre, nos dê a perceber ainda mais enfaticamente é o marcante teor de ambivalência que a ligação engendrou. Nesse sentido, é importante lembrar que numa fábula de autoria de Leonardo intitulada “Inveja”, o florentino disse acerca do milhafre que quando tal ave nota em seu ninho que os filhotes estão fornidos, ela os espicaça por causa da inveja, e os deixa sem comida (cf. BECK, 1993, p.186-7). Em que pese que Freud provavelmente não tomou contato com essa fábula, a ambivalência em questão de modo algum passou em brancas nuvens para o psicanalista:

Porque a ternura de sua mãe lhe foi fatal [...]. *A violência das carícias evidentes em sua fantasia sobre o abutre eram muito naturais. No seu amor pelo seu filho, a pobre mãe abandonada procurava dar expansão à*

lembrança de todas as carícias recebidas e à sua ânsia por outras mais. (FREUD, 1910a, p. 123. Grifos nossos)⁶⁴.

Em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, há uma outra perspicaz passagem do pai da psicanálise - embora mais abstrata – e que versa fundamentalmente acerca da mesma questão:

[Quando a pulsão sexual se “desenvolve” prematuramente], a criança portase como o adulto, na medida em que transforma sua libido em angústia quando não pode satisfazê-la; e, inversamente, o adulto neurotizado pela libido insatisfeita comporta-se como uma criança em sua angústia: começa a sentir medo tão logo fica sozinho, ou seja, sem uma pessoa de cujo amor se acredite seguro, e a querer aplacar esse medo através das medidas mais pueris (FREUD, 1905, p. 212).

E ainda:

[...] [Uma] mãe provavelmente se horrorizaria se lhe fosse esclarecido que, com todas as suas expressões de ternura, ela está despertando a pulsão sexual de seu filho e preparando a intensidade posterior desta. [...] mimando a criança, [o casal parental] torna-a incapaz de renunciar temporariamente ao amor em épocas posteriores da vida, ou de se contentar com menor dose dele (FREUD, 1905, p. 211).

Podemos, assim, concluir com Freud que, ao menos no caso singular de Leonardo, foi o precoce afloramento de sua pulsão sexual – e, por conseqüência, de sua curiosidade e de suas pesquisas sexuais – o que tanto o privou “de uma parte de sua masculinidade” (1910a, p. 123) quanto preparou a intensidade de suas pesquisas científicas posteriores (metaforizadas em seu amor pelo vô das aves).

2.3. Leonardo, o pai e a Tradição

De toda forma, resta ainda um outro caminho pelo qual poderíamos aferir a correção de certas inferências biografias sobre Leonardo apontadas por Freud. E esse caminho é o do pai.

Ser Piero da Vinci, um tabelião em franca florescência profissional, casou-se com a jovem – burguesa e florentina - D. Albiera (a primeira das quatro esposas que ele viria a ter)

⁶⁴ Equivocadamente, alguns críticos acusam a psicanálise de “culpabilizar” as mães. Mas na medida em que os efeitos de uma educação são imprevisíveis ou incontroláveis (e daí que a educação seja um ofício da ordem do impossível), a psicanálise nos propõe então que nos impliquemos e nos responsabilizemos em face das crianças que educamos.

no mesmo ano em que Leonardo veio ao mundo (1452). D. Albiera era estéril, e é muito provável, afinal, que eles nada soubessem acerca de sua esterilidade. Se assim aconteceu, é também plausível admitir – embora não seja inequívoco - que eles tenham inicialmente tentado ter filhos antes que Leonardo fosse conduzido da casa de sua mãe para a casa de sua família paterna (a casa dos avós). Se assim o foi de fato, isso então configuraria mais um elemento para apoiar a tese de que Leonardo deixou a casa da mãe – com quem ele teria passado seus primeiros tempos - já um pouco avançado em anos.

Nesse cenário, seria admissível, ainda que não conclusivo, supor, segundo Freud, que a inscrição inconsciente de Leonardo com respeito ao pai não se consumou a tempo de estender uma influência considerável sobre sua identidade sexual⁶⁵. Quando Leonardo deixou a casa materna (tal como assegura o documento mais acima mencionado e segundo o qual aos cinco anos de idade Leonardo certamente habitava já a casa dos avós paternos), a identificação do pequeno à mãe já se cristalizara, a exemplo do que também alude a recordação encobridora. Entretanto, a influência paterna (a identificação ao pai) se faria perceber em outros âmbitos da vida do renascentista, e sobretudo talvez com respeito ao desejo de Leonardo copiar e superar o “nobre cavaleiro” que seu pai fora aos olhos de sua mãe, uma humilde camponesa, e pela qual este último por fim se “desinteressara” tal como pelo próprio Leonardo em seus primeiros anos.

A evidente relação transferencial do renascentista, tempos mais tarde, em face de seu *patrono* Ludovico Sforza - o duque de Milão -, parece também ratificar a hipótese de que, afinal, era a representação inconsciente de Leonardo com respeito ao pai o que levava o artista a reiteradamente se desinteressar, após certo tempo, pelas obras de arte que produzia (afinal, um artista é como que o “pai” de suas criações). E Leonardo registrou em uma de suas notas uma reflexão acerca de seu patrono (após o ocaso da corte de Ludovico em Milão) e na qual declarou que este último nunca terminou as obras que principiara. Eis que a representação fantasmática de Leonardo acerca da paternidade (manifestada na transferência ao duque) serviria de pano de fundo para o refreamento dos impulsos artísticos do renascentista a favor dos impulsos de pesquisador, e de modo que Leonardo - repetindo nisso o pai fantasmático - acabou cumprindo ele próprio o destino de deixar inacabada grande parte de suas obras de arte.

⁶⁵ Como dissemos mais acima, o relativo isolamento do pequeno Leonardo junto da mãe privou-o de vir a deparar-se com “outros elementos de sedução sexual” (LACAN, 1956-57, p. 436), incluindo-se aí sobretudo o pai. Não é preciso dizer, uma vez mais, que a carência realista do pai não se confunde “mecanicamente” com a carência da função paterna no interior do complexo de Édipo.

Como é notório, o literato Meyer Schapiro (1956, p. 176) considerou tal “analogia” (nas próprias palavras do autor) entre filho e pai algo a que poucos poderiam dar crédito. Ao contrário, entretanto, da previsão de Schapiro, Marmor (2006, p. 2, grifos nossos), por exemplo, identificou na seguinte anotação de Leonardo acerca da morte de Ser Piero em 1504 um traço evidentemente transferencial: “*Em 9 de julho de 1504, quinta-feira, às 7 horas morreu Ser Piero da Vinci, tabelião do Palácio de Podestà. Meu pai, às 7 horas. Tinha 80 anos de idade e deixou 10 filhos e 2 filhas*”. Marmor associa a formalidade e a impessoalidade desse registro de Leonardo ao modo típico com que tão somente um tabelião – profissão não só do pai, mas também do avô de Leonardo – registraria um evento de tal ordem. Só mesmo muito artificialmente, diz Marmor, é que se poderia dissociar, por um lado, a formalidade estrita dessa nota autobiográfica de, por outro, a profissão exercida por Ser Piero. Como lembra ainda Marmor, Freud, que também se deteve sobre esse registro do renascentista, destacou aí no estilo tão “engessado” pela rigidez formal a “impressionante redundância pleonástica da hora da morte” (MARMOR, 2006, p. 2), “às 7 horas” (como se vê acima), redundância que Freud denominou de “perseveração”, e a qual derivaria, segundo ainda o psicanalista (1910, p. 126), da coercitiva inibição sobre as emoções que caracterizava a personalidade de Leonardo da Vinci.

Eis, pois, que quando não se subestima a transferência do artista florentino – como fez Schapiro - em face de Ser Piero, enseja-se então especular que a inscrição inconsciente acerca da paternidade bem pode ter constrangido Leonardo em sua vida como artista, e isso não menos do que deve ter repercutido decisivamente no âmbito de suas pesquisas e experimentações científicas:

Se sua imitação ao pai o prejudicou como artista, sua rebeldia contra ele foi a determinante infantil do que foi talvez uma realização igualmente sublime no campo da pesquisa científica (FREUD, 1910a, p. 128, grifos nossos).

Segundo Freud, a renúncia à autoridade da tradição da Igreja por parte de Leonardo (além da renúncia à autoridade dos Antigos, o que em particular fez com que artista florentino “excedesse” o horizonte histórico de seu tempo) em face de sua pretensão de apreender a verdade tão somente a partir de suas pesquisas sobre a natureza estava pautada pela “constelação parental” que se desenhou em sua infância. Em uma palavra: em suas representações fantasmáticas, a Tradição remontava à autoridade do pai, enquanto a “verdade da Natureza” remontava a sua mãe, que o embalou e amamentou durante a primeira

infância⁶⁶. Em resumo: se, por um lado, a “imitação” inconsciente ao pai fantasmático, ao “gentil-homem”, levava Leonardo a abandonar repetidamente suas obras de arte (o que o prejudicava enquanto artista, à exceção de quando ele se via sob a tutela de um sucessor na série transferencial, especialmente como foi no caso de Ludovico), por outro lado, a sua rebeldia contra o pai (Tradição) o relançou ao seio mesmo da (Mãe) Natureza, isto é, às incansáveis pesquisas empíricas que – subsidiadas pela sublimação da libido em desejo de saber – acabaram fazendo de Leonardo um descobridor e um pioneiro em muitos ramos da ciência natural (cf. FREUD, 1910, p. 85)⁶⁷. Lembremos que, de acordo com Arendt (2001, p. 271), Galileu foi como que um “discípulo” de Leonardo, enquanto que para Freud (1910a, p. 75) o renascentista foi precursor de Bacon e de Copérnico, “igualando-se a eles em valor”.

Eis que a autoridade da tradição da Igreja, e não menos a autoridade assentada na imitação mesma aos Antigos, foram de um só golpe acometidas por Leonardo. Entrementes, o mais decisivo nessa *rebeldia* em face da Tradição, é que o renascentista, ao empenhar seu esforço investigativo em sacar à Natureza os mais recônditos segredos dela, acabou mesmo renunciando “uma concepção do mundo que de muito ultrapassou sua época” (FREUD, 1910a, p. 138), na medida em que tal concepção foi precursora do modo moderno de lidar com a autoridade do passado, com a tradição. É que Leonardo esteve, consoante Freud, a um passo de superar o “ponto de vista religioso sobre o Universo” (FREUD, 1910, p. 141) quando afirmou que *o sol não se move* - o que lhe poderia ter ensejado reconhecer, então, que é sobretudo o “acaso que determina nosso destino” (FREUD, 1910, p. 141). E não foi senão em vista da transferência de Leonardo à autoridade e à tradição que se derivaram, pois, alguns dos mais fascinantes aspectos da vida e do gênio do renascentista, além da liberdade intelectual e de pesquisa que fizeram dele um precursor dos valores seculares. Como é notório, Leonardo nunca deixou de ler os antigos e de com eles aprender em todos os campos do conhecimento a que se dedicou. Com respeito a isso, mencionamos mais acima uma “profecia” de Leonardo que sintetiza tal idéia: “Felizes são os que derem ouvido às palavras dos mortos. – Ler as boas obras e observá-las” (Da Vinci, 2004, p. 97). Todavia, para o renascentista – ou melhor, para o “cientista” -, já não era mais o caso de se mimetizar imaginariamente (em sentido psicanalítico) a tradição, mas sim de se apropriar simbolicamente dela com vistas à recriação, ou então de colocá-la “entre parêntese” até que as

⁶⁶ Além de remontar também a sua madrasta (D. Albiera) e quiçá a sua avó Lúcia. O quadro “Sant’ Ana com Dois Outros” (verdadeira glorificação da maternidade, segundo Freud) poderia ser compreendido como uma referência às “múltiplas” mães de Leonardo.

⁶⁷ Nesse sentido, o “destino” de pesquisar incansavelmente o vôo das aves – “destino traçado” desde o berço por conta da visitação do “milhafre” – seria como que a inscrição psíquica inconsciente (sexual e infantil) daquilo que atuou como um texto cifrado na vida adulta de Leonardo.

pesquisas e as reflexões propiciassem redimensionar o estofado da tradição adquirida. Tratava-se, portanto, de “adquirir aquilo que se herda”, entretanto com tal liberdade de espírito, com tal reflexividade e autonomia simbólica em vista do lastro imaginário do passado, que só se a poderia comparar ao balanço histórico das tradições – ao inventariado do pretérito - que a modernidade laicizada consolidaria alguns séculos mais tarde, quando por assim se dizer, e em termos arendtianos, o problema da “lacuna do tempo presente” (lacuna essa cuja “transposição” a tradição deixaria de “assegurar”) se tornou então uma preocupação geral sentida agora em toda parte, já não ficando restrita apenas às especulações metafísicas dos filósofos acerca da natureza do pensamento - ou em outros termos: quando na modernidade laicizada a lacuna entre o passado e o futuro “tornou-se realidade tangível e perplexidade para todos, isto é, um fato de importância política” (ARENDR, 2000, p. 40)⁶⁸.

Desse modo, um dos temas “colaterais” mais relevantes do estudo de Freud sobre Leonardo não é senão o tema da liberdade. Em que pesem, pois, os influxos quase religiosos de que Leonardo era tomado ao atingir por meio de suas pesquisas o conhecimento acerca dos objetos de sua investigação (e que Freud compreendeu como uma conversão da paixão em saber, como um deslocamento do amor até a obtenção do conhecimento perseguido, ou simplesmente como sublimação), o renascentista veio a superar através dessas mesmas pesquisas científicas e empíricas não só a religião pessoal como a também a dogmática:

Na maioria dos seres humanos – tanto hoje como nos tempos primitivos – *a necessidade de se apoiar numa autoridade de qualquer espécie é tão imperativa que o seu mundo se desmorona se essa autoridade é ameaçada*. No entanto, Leonardo pôde dispensar esse apoio; não teria podido fazê-lo se nos primeiros anos de sua vida não tivesse aprendido a viver sem o pai (Freud, 1910 a, p. 129, grifos nossos).

Foi a psicanálise, afinal de contas, que esclareceu a íntima conexão que há entre a crença em Deus e o complexo paterno, ou seja, que “as raízes da necessidade de religião se encontram no complexo parental” (FREUD, 1910 a, p. 129). O sentimento religioso tem, pois, origem no desamparo da criança, e quando ela mais tarde se dá conta de sua fragilidade em face “das grandes forças da vida”, procura regressivamente renovar o amparo que lhe fora oferecido outrora por seus pais ou cuidadores. Ao fazê-lo, no entanto, deixa ela de reconhecer que o *acaso* é um fator determinante de seu destino.

⁶⁸ Ou em uma palavra: quando o século XVIII consumou, via Revolução Francesa, a disjunção entre o Estado e a Religião, e o que serviu de condição de possibilidade para o Estado deixar de operar sob o signo das verdades transcendentes. Voltaremos a essa questão no capítulo III.

E é, com efeito, o mesmíssimo *acaso* que impõe limite ao que pode a psicanálise nos dizer acerca de um “sujeito com nome e sobrenome” (na expressão de Lajonquière), ou seja, acerca da singularidade subjetiva. Ou como disse Freud ainda no estudo sobre Leonardo:

Temos de reconhecer aqui uma margem de liberdade que não pode mais ser resolvida pela psicanálise. Assim, também, não podemos afirmar que a conseqüência dessa onda de repressão [com respeito a Leonardo] tivesse sido a única possível. É provável que uma outra pessoa não tivesse conseguido livrar da repressão a maior parte da sua libido sublimando-a numa sede de conhecimentos [...] (1910, p. 140).

Talvez não seja coincidência, no fim das contas, que se atribua com tanta freqüência a Freud uma frase que na verdade é de Dmitri Merezhkowsky, mas que Freud citou em seu estudo e a qual diz que o renascentista como que acordou em meio às trevas enquanto todos os demais ainda dormiam⁶⁹. Provavelmente Freud, como poucos, soube reconhecer que foi, sobretudo, “o ponto de vista religioso sobre o Universo” o que Leonardo esteve a um triz de superar, e que a secularização, portanto, é o corolário para o reconhecimento da importância que detém o acaso em face do destino humano e até mesmo em face da liberdade humana. Entretanto, com respeito à questão da liberdade, a enérgica repressão que acometeu o artista florentino também não lhe foi em absoluto inócua:

A investigação substitui a ação e também a criação. Um homem que começou a vislumbrar a grandeza do universo com todas as suas complexidades e suas leis, esquece facilmente sua própria insignificância. Perdido de admiração e cheio de verdadeira humildade, facilmente esquece ser, ele próprio, uma parte dessas forças ativas e que, de acordo com a medida de sua própria força, terá um caminho aberto diante de si para tentar alterar uma pequena parcela do curso preestabelecido para o mundo [...] (FREUD, 1910a, p. 84).

Até o ponto onde os conflitos psíquicos de Leonardo puderam conduzi-lo a uma rebeldia ao pai fantasmático - à autoridade da Tradição, à autoridade do passado -, a sua liberdade de espírito o levou a “alterar uma parcela do curso preestabelecido do mundo” (e o que exigiu que ele tomasse o tempo presente como um “caminho aberto diante de si”, como um tempo aberto ao indeterminado, ao novo que há de vir, poderíamos dizer). Tal quinhão de liberdade, no entanto, foi posto a perder quando a enérgica repressão que acometeu Leonardo ensejou, contudo, que o seu passado infantil o dominasse uma vez mais, isto é, que o

⁶⁹ Tal atribuição equivocada voltou a ocorrer na edição de fevereiro de 2007 da Revista Bravo! (FIORAVANTE, 2007, p. 25), numa matéria que tratou da mostra “Leonardo da Vinci – uma exibição de gênio” ocorrida em São Paulo. O título da matéria é, bem ao sabor dos nossos tempos, “Máquina de pensar”.

“complexo parental” já não lhe permitisse dispensar a “[...] necessidade de se apoiar numa autoridade de qualquer espécie [...]” (FREUD, 1910a, p. 129), entendendo-se por “autoridade de qualquer espécie” o apoio imaginário numa autoridade transcendente qualquer, “apoio” o qual necessariamente obtura o “caminho aberto diante de si” na medida mesmo em que subtrai de cena o *acaso*, isto é, a margem de liberdade que não pode mais ser resolvida previamente.

CAPÍTULO III

O DECLÍNIO DO DISPOSITIVO ESCOLAR MODERNO NA CONTEMPORANEIDADE

3. O declínio do dispositivo simbólico escolar moderno na contemporaneidade

Nos capítulos anteriores, procuramos situar o modo peculiar com que a era moderna, tendo se aberto no tempo presente pela via da secularização à possibilidade de um novo e imprevisível futuro (ou seja, um futuro que já não estivesse circunscrito ao Juízo Final tal como concebido pela cristandade do ocidente), desviou-se da mera rejeição ao passado e à tradição ao mesmo tempo em que se re-posicionou em face deles. Em síntese, procuramos refletir sobre o modo com que a modernidade, tendo se aberto ao porvir, se viu premiada na atualidade a passar a limpo o pretérito e assim filiar-se simbolicamente a ele (filiação essa que exigiu um benfazejo sacrifício do estofo imaginário da Tradição enquanto “verdade transcendente” a ser mimetizada). Ora bem, tendo isso posto, procuraremos então agitar agora alguns temas pertinentes à invenção do dispositivo escolar moderno, uma vez que tal dispositivo teve por objetivo propriamente *formar* o homem moderno - um homem que, em outras palavras, se propugnava a, usufruindo de seu quinhão de liberdade, gestar no presente um futuro simbolicamente enleado ao tempo passado.

3.1. As duas fases da escolarização moderna: leiga e secular

Não é incomum que se conclua - a partir do que ensinam aqueles que conhecem com profundidade a natureza da educação na Idade Média - que ao longo dela a autoridade do mestre (ou mesmo, a autoridade da coletividade de adultos) sobre o aluno se limitava ao ensino, não se constituindo propriamente enquanto autoridade de cunho disciplinar. Já em contraste com isso, costuma-se dizer que a escola da era moderna, ao menos supostamente, se caracterizaria sobretudo pelo primado da vigilância e do controle exercidos sobre o corpo de cada aluno. Ora bem, esteja correto ou não esse ponto de vista acerca da educação moderna (e pretendemos voltar à questão ao longo do presente capítulo), o fato é que ele ao menos não subestima a relevante idéia de que “a educação enquanto projeto explícito de transmissão cultural é um fenômeno relativamente recente” (NÓVOA, 1991, p. 110). Ou para dizê-lo em outros termos (e mesmo que de uma forma um tanto genérica): na Idade Média a socialização da criança se dava primordialmente através da partilha da vida cotidiana com os adultos.

Nóvoa define a co-existência da criança na Idade Média em meio ao mundo adulto (e, sobretudo, a transmissão da cultura que através dessa coexistência se operava) em termos de “uma espécie de impregnação cultural” (1991, p. 110), e a qual viria a ser amplamente

distinguível da intenção explícita e manifesta de educar e instruir a infância (própria da Era Moderna, por óbvio). Na Idade Média, diz o autor, a criança se afastava precocemente da família, e sua educação ocorria principalmente em meio ao círculo comunitário em que ela se encontrava imersa (círculo esse bem mais amplo, portanto, que o seu núcleo familiar de origem - e o que, no mais, permite denominar tal círculo de “coletividade de adultos”)⁷⁰. De certa forma, uma das aprendizagens mais significativas que se processava por força da impregnação cultural em meio à coletividade de adultos – embora sem dúvida não se tratasse da única aprendizagem relevante – dizia respeito às práticas e rotinas do mundo do trabalho. Nesses termos é que se costuma então asseverar que teria sido sobretudo a irrupção do nascente sistema capitalista de produção industrial o que, mais tarde, acabaria retirando a criança

[...] do meio do trabalho adulto, aspecto que, gradativamente, acabou por produzir um certo esvaziamento na necessidade de transmissão dos pais aos filhos, já que não mais se aplicavam na tarefa de ensinar uma prática de trabalho (Gurski *in* Gurski & Rodrigues, 2008, p. 26)⁷¹.

Ora bem, tendo-se em vista o modo próprio com que se dava a transmissão cultural desdobrada por meio de “impregnação” na Idade Média, não é portanto de causar grande surpresa que o *ressurgimento da preocupação educacional* deflagrado por volta do século XV no Ocidente tenha se tornado um tema de interesse capital para muitos historiadores, sociólogos, filósofos etc. de nosso tempo (e sem dúvida de tempos também mais remotos). Embora já se tenha tornado um hábito intelectual consolidado dizer que tal reaparição da preocupação educacional se deveu fundamentalmente - e senão exclusivamente - à demanda gerada pelo ainda insipiente sistema produtivo fabril, nem por isso deixaremos de admitir aqui - ao menos enquanto uma hipótese de trabalho - a existência de determinações de outra ordem com respeito à deflagração do moderno processo de escolarização das crianças, isto é, com respeito ao *reaparecimento da idéia de educação*.

“A civilização medieval tinha esquecido a *paideia* dos antigos e desconhecia ainda a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha a idéia da educação” (ARIÈS

⁷⁰ “As crianças não se diferenciavam dos adultos nem pelas roupas que usavam nem pelos trabalhos que faziam e nem pelas coisas que normalmente diziam ou não diziam” (NARODOWISKI, 2001, p. 28).

⁷¹ Mas talvez coubesse perguntar quanto a isso: o alegado “esvaziamento da necessidade de transmissão dos pais aos filhos” não encontrou na transmissão escolar um “sucessor” à altura? Ou mesmo: a transmissão pela via escolar não apresentou nenhum “ganho” em face da transmissão pela impregnação cultural? Isto é, a potestade simbólica da transmissão não teria talvez sido insuflada mediante o advento da educação escolar?

apud NÓVOA, 1991, p. 110)⁷². Não retomaremos aqui a série de eventos históricos apontados por Nóvoa – os quais tiveram início por volta do século X-XI – e por meio do que o autor explica o ressurgimento da preocupação educacional em meados do XV. Sem dúvida que tais eventos históricos dizem respeito *grosso modo* ao acúmulo de transformações as mais profundas (e cuja “grandiloqüência” somente foi superada por aquelas que o século XIX testemunharia) com respeito à emergência do comércio, à urbanização, e ao aparecimento do burguês enquanto “ponto fora da curva” no interior do universo feudal. Por óbvio, é a figura do burguês que, tal como afirma Nóvoa (1991, p. 110), introduz pela primeira vez no ocidente cristão a noção geral de *plasticidade* (noção decantada a partir da idéia de que o mundo é *moldável*, e os homens, *transformáveis*). Na Idade Média, a estrutura social e econômica tanto mais inamovível, tanto mais “estável e estática” – isto é, em que a posição social de um sujeito ficava de uma vez por todas determinada após seu nascimento - não facultava à noção de *plasticidade* um ambiente, digamos, dos mais “favoráveis” a sua disseminação. E além do mais, “[...] nesta época de profunda influência religiosa, o importante é a “salvação no além”: mudar “aqui em baixo”, isto não serve para anda” (NÓVOA, 1991, p. 111).

Claro que ao aludirmos especificamente a essa passagem do texto de Nóvoa temos em vista aquilo que foi debatido no Capítulo I e II desta dissertação, quando então se abordou o tema da secularização do Ocidente bem como a possibilidade engendrada a partir disso de se investir inconscientemente a libido na “vida aquém-túmulo” e ainda em seu “avesso”, isto é, em um futuro heterogêneo, imprevisível e imprevisível, possibilidade essa que *facultou*⁷³ a assunção da responsabilidade humana pelo mundo (política) bem como pelas gerações vindouras (educação).

Mas retomemos o fio da nossa meada, isto é, retomemos o fio do processo de escolarização, que é o que nos interessa aqui. De acordo com Nóvoa, “os três séculos da época moderna [em sentido histórico-cronológico, isto é, os séculos XVI, XVII e XVIII] são marcados em todo o Ocidente pelas conquistas da forma escolar em detrimento dos modos antigos de aprendizagem” (FURET, AZUF apud NÓVOA, 1991, p. 111)⁷⁴. Tal periodização histórica teve como marco inicial a confrontação religiosa entre, por um lado, a Reforma

⁷² ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 2.ed.

⁷³ Lembremos que aquilo que *faculta* algo não necessariamente o *assegura*. Se a assunção da responsabilidade pelo mundo e pelas gerações porvindouras não fosse *facultada* mas sim assegurada de uma vez por todas, então isso não tocaria, em absoluto, o problema da liberdade humana, isto é, não tocaria o problema mesmo de nossa modesta cota de liberdade.

⁷⁴ FURET, F., OZOUF, J. (1977). *L'alphabetisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Lês Editions de Minuit, vol. I.

Protestante e, por outro, a Contra-Reforma (confrontação essa que o autor define também como “cúmplice”). Talvez seja ilustrativo mencionar com respeito ao teor religioso que marca a gênese do processo de escolarização (e o qual diz respeito, portanto, à inextricável relação havida entre a deflagração mesma da escolaridade e a confrontação entre Protestantes e Católicos) um esclarecimento perspicaz que foi feito certa vez por Habermas (2004) acerca do “estofo” do processo de secularização desencadeado no Ocidente em faces das “raízes religiosas” desse processo (ou seja, em vista das raízes “paradoxalmente” religiosas do desencantamento do mundo ocidental)⁷⁵. Quanto ao “esclarecimento” habermasiano em si mesmo, não nos parece problemático o fato de não ser ele atinente ao campo da educação de forma direta ou imediata:

Certamente, mesmo o direito racional igualitário possui 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 (HABERMAS, 2004, p. 145).

E mais ainda nos diz o autor:

Nesse sentido, *a razão profana, mas não derrotista*, mantém, por sua parte e com um grande respeito, a brasa sempre suscetível de se tornar chama, quando se coloca a questão da teodicéia para se aproximar da religião. Ela sabe que a passagem do sagrado para o profano começou com as grandes religiões mundiais, que desencantaram a magia, superaram o mito, sublimaram o sacrifício e revelaram o segredo. Essa ambivalência também pode conduzir à atitude razoável de manter uma certa distância da religião, sem se fechar totalmente às suas perspectivas (2004, p. 151-52. Grifo do autor).

Villar (1995, p. 5) também se pronunciou – com meridiana clareza - acerca dessa “ambivalência” da razão secular, bem como acerca da posição do Estado leigo em face dela:

Entender, por um lado, que a vida é sagrada, por ser dom de Deus, ou, por outro, que é um acidente natural a que o homem empresta valor conforme suas condições culturais, evidentemente, estabelecerá radical distinção nos

⁷⁵ Não é sem razão que, mesmo no interior do campo psicanalítico, reste algo de isomórfico entre a idéia de “dívida simbólica”, por um lado, e o “pecado original”, por outro: “O mestre não pode não ensinar o que aprendeu, uma vez que o apre(e)ndido *leva consigo um pecado de origem*, qual seja, o de uma dívida que, embora reconhecida, não pode de fato ser saldada. Essa dívida é simbólica, pois aquele que ensina não faz mais do que emprestar da tradição” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 174. Grifos nossos).

valores de quem crê numa ou noutra hipótese. E como o Estado laico se posiciona em relação a isso? Não se posiciona. Deixa ambos com seus pontos de vista e não toma partido. Estado laico não significa uma opção oficial pelo ponto de vista exclusivamente naturalista do mundo, mas uma opção por não se meter na discussão, concedendo liberdade a quem crê e a quem não crê.

E isto é igualmente importante a nosso ver:

Dizer que as razões que se apóiam numa convicção religiosa se contrapõem ao Estado laico é torcer a regra e, a rigor, subordinar a visão de mundo do religioso à secular, arbitrariamente. Se a argumentação de um religioso objetiva proteger um valor tutelado pelo direito, não importa que invoque uma razão espiritual para se definir nessa posição. Não importa por quê? Porque o tema é levado ao debate e pode ser contestado por quem pensa de modo diferente. Não há obscurantismo quando se tem a honestidade de defender um valor protegido pelo direito com base numa visão de mundo não secular e se está aberto ao dissenso. O que gera o obscurantismo não é a fé, mas a proibição do dissenso, falha na qual incorrem muitos ao invocar o Estado laico para, em discussões oficiais, fechar a boca de quem crê em Deus.

É por razões fundamentalmente semelhantes a essas - esgrimidas tanto por Villar quanto por Habermas - que, enfim, não se deveria subestimar a grande contribuição ofertada pela Reforma no que toca à difusão da escrita no mundo ocidental, fato que está intrinsecamente ligado à escolarização mesma das crianças (alvo maior de nosso interesse aqui). Nóvoa lembra que foi Lutero, afinal de contas, quem acabou convertendo em *necessário* aquilo que com Gutenberg se fez apenas *possível*. Ou em outras palavras: na medida em que cada sujeito “tornou-se” a partir da Reforma Protestante responsável por sua salvação, então a leitura da bíblia e o conhecimento doutrinário passaram à condição de imperativos, o que por sua vez provocou “uma verdadeira explosão da vontade de aprender – de início em países protestantes, depois nas regiões católicas [...]” (NÓVOA, 1991, p. 113)⁷⁶. Nesses termos é que se pode, então, afirmar que enquanto na Idade Média a difusão da alta cultura – e, claro, igualmente da doutrina religiosa – estava fundamentalmente atravessada pela transmissão oral, no século XVI até mesmo a transmissão da cultura popular já dava mostras de seu atravessamento pelo universo simbólico regido pela escrita (NÓVOA, 1991, p. 113.). Sem dúvida que tal difusão da cultura escrita fez com que o processo de escolarização - que apenas começava a se tornar “possível” - se convertesse paulatinamente em um processo socialmente “necessário”, “imprescindível”. Entretanto, parece-nos, por outro lado, que não seria razoável ou mesmo prudente elidir – tal como fazem muitos estudiosos contemporâneos

⁷⁶ Lembremos uma vez mais que a base material “[...] não autoriza um determinismo que oculte a força intrínseca da significação imaginária [no sentido do “imaginário social”] da liberdade [...]” (LIPOVETSKY, 2005, p. 74).

que se detêm sobre essa questão - a diferença de estatuto propriamente *político* havida entre a escolarização tornada aí *necessária* e aquela que mais tarde tornar-se-ia *obrigatória* (isto é, obrigatória, leiga, pública e gratuita). Apesar de que pretenderemos mais à frente voltar a essa questão, talvez seja desde já relevante sublinhar a diferença – a nosso ver digna de nota - entre a “necessidade de escolarização” (ou diríamos, “necessidade social” de escolarização), por um lado, e a “obrigação de instrução escolar pública”, por outro. Voltaremos a isso.

De acordo, pois, com o argumento que nos apresenta Nóvoa, houve, então, duas fases nessa história que compreende o processo de escolarização das crianças (1991, p.114). Na primeira delas assistiu-se à dominação, pela Igreja, da arregimentação escolar infantil (tal fase transcorreu do século XVI até a segunda metade do século XVIII). Já na segunda fase, diz o autor, a escola ficou então subsumida ao condão do Estado Moderno (fase que se iniciou na segunda metade do XVIII com a revolução Francesa e que, ao menos em certo sentido, perdura até nossos dias). Segundo ainda Nóvoa, essas duas fases “não distinguem duas *histórias*, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças” (1991, p. 114, grifo do autor). Ora bem, em que pese que não queiramos deixar de reconhecer, em absoluto, a evidência de que há importantes continuidades entre esses “dois momentos de um mesmo processo” (e sobretudo quando se os analisa do ponto de vista da escolarização infantil tal como fez Nóvoa, uma vez que a escolarização das crianças foi de fato levada a cabo tanto em um momento quanto em outro), supomos, entretanto, haver por outro lado descontinuidades não pouco importantes aí. Segundo, pois, a nossa visada, o “mesmo e único processo” de escolarização (realizado inicialmente pela Igreja e depois consumado pelo Estado) bem poderia ser partido em “duas histórias” distintas (embora sem dúvida ligadas entre si) quando se pondera a diferença que medeia entre a necessidade social de escolaridade e a obrigação escolar pública. Ou em uma palavra: é somente ao se considerar a *diferença* que se instala quando a educação é tornada pública que, então, certas descontinuidades de vulto chegam a se recortar no horizonte teórico. Contudo, não nos precipitemos acerca dessa questão agora, pois tal como foi dito no parágrafo anterior, ainda voltaremos a ela.

Mas não obstante isso, não deixemos contudo de sublinhar aqui – e mesmo que não tenhamos a pretensão de recapitular ponto a ponto a sintética mas rigorosa descrição que Nóvoa nos dá do quadro institucional escolar europeu dos séculos XVI até meados do XVIII quando a escolarização esteve fundamentalmente sob a tutela da Igreja – não deixemos de sublinhar – como íamos dizendo - que de acordo com o que afirma o autor, foi, pois, ao longo do referido período que então se configurou “o deslocamento do papel educativo das comunidades e das família para instituição escolar” (1991, p. 115), o que, por um lado, serviu

aos interesses de doutrinação religiosa perseguidos pelas Reformas e, por outro lado, aos interesses burgueses com respeito ao desbaratamento da mobilidade social. Em tal cenário - continua ainda o autor - a organização institucional escolar se encontrava marcada por uma enorme *diversidade* educacional (1991, p. 114). Isto é, havia aí uma miríade de modos de organização por parte das chamadas *petites écoles*, posto que, por exemplo, no campo, eram as autoridades eclesiásticas que costumavam aprovar a nomeação dos mestres (os quais por sua vez cumpriam funções bastante diversificadas – municipais, administrativas, religiosas, agrícolas etc. – em detrimento não raro da própria atividade docente), enquanto que, já nas cidades, as instituições voltadas à educação da infância variavam desde aquelas cujos mestres eram leigos até as de cunho beneficente, ou ainda as de “preceptores”, além evidentemente das religiosas (1991, p. 115). Mas ainda mais relevantes que tais *petites écoles* (que nesses primórdios da escolarização moderna não atendiam a mais do que uma parcela ínfima da população) eram, pois, os *colégios* do século XVI, os quais viriam a servir como que de “protótipo” para as escolas secundárias de nosso tempo. Tais colégios da Era Moderna diferenciavam-se claramente das escolas da Idade Média devido pelo menos às razões elencadas a seguir: a substituição da “horizontalidade” entre mestres e alunos pela autoridade daqueles sobre estes; a inauguração da hierarquia, do controle sobre o tempo e sobre o espaço escolar; a instauração do regime disciplinar constante; a implantação de currículos, exames e progressão escolar; a divisão etária das classes.

Ao fim do Antigo Regime, os países europeus dispõem [...] de uma variedade de escolas (*colégios* e *petites écoles*) funcionando já de acordo com um modelo relativamente difundido: alunos jovens, de idade homogênea, são repartidos entre classes de composição estável em função de suas aquisições escolares prévias; *estes alunos não têm quase nenhum controle sobre os objetivos de sua formação e espera-se deles uma atividade de receptores de uma saber dispensado por adultos que têm por função única ou principal ensinar* (NÓVOA, 1991, p. 117, grifos nossos).

Ao fim do Antigo Regime, fundamentalmente é então esse o “legado” institucional - em termos educacionais, é claro - de que a Revolução Francesa terá de se fazer herdeira (para dizê-lo de um modo freudiano). Ao menos segundo nossa opinião, não seria nada prudente se subestimássemos – e inclusive no que toca às peculiaridades do campo educacional - o fato momentoso de a Revolução ter aí - tal como diz Hannah Arendt (2000, p. 110) - elevado a esfera pública a uma nova dignidade:

O que realmente aconteceu foi que o problema da política readquiriu aquela grave e decisiva relevância para a existência dos homens que lhe faltava

desde a Antiguidade por ser ela irreconciliável com uma compreensão estritamente cristã do secular (2000, p. 104).

É interessante notar a propósito disso, entretanto, que Arendt não concorda com a concepção “processualista” acerca do desencantamento do mundo ocidental:

Secularização significa, antes de mais nada, simplesmente a separação de religião e política, e isso afetou ambos os lados de maneira tão fundamental que é extremamente improvável que haja ocorrido a gradual transformação de categorias religiosas em conceitos seculares que os defensores da continuidade ininterrupta procuram estabelecer (2000, p. 102).

Em que pese este importante “aparte” feito pela autora com respeito à disjunção entre religião e política, o fato é que a referida disjunção – tenha sido ou não processual - foi consumada na e pela Revolução Francesa na medida em que aí a política *readquiriu* sua importância e gravidade (e o que, em absoluto, não foi inócuo em face do âmbito educacional, como veremos à frente). Mas já para Nóvoa (1991, p. 4), a repercussão escolar e educacional do processo político-revolucionário deflagrado em França na segunda metade do XVIII provocou muito mais “um deslocamento da autoridade de tutela [da Igreja para o Estado]” do que “uma verdadeira ruptura, similar àquela que teve lugar no início dos tempos modernos” (1991, p. 116). Ou seja: em coerência com a idéia de que o processo de escolarização das crianças foi “uno” (embora perfeitamente divisível em duas fases, a religiosa e a leiga), Nóvoa entende que “*Os sistemas de ensino do Estado [...] não são portadores de uma nova imagem da infância ou de um novo projeto pedagógico; eles se limitam a desenvolver a forma escolar instituída entre os séculos XVI e XVIII*” (1991, p. 116, grifos nossos). Eis que a renovação educacional daí advinda restringir-se-ia fundamentalmente, de acordo ao menos com o autor, à “renovação dos currículos e dos programas, [a] uma integração das diferentes redes escolares e, sobretudo, [a] um controle estatal sobre o conjunto do sistema de ensino [...]” (id., ib.). Tal como se pode então inferir ao cabo dessa linha de raciocínio – e, provavelmente, em virtude da faceta do processo de escolarização que é privilegiada por tal abordagem teórica -, a escolarização da infância tomada a cargo pelo Estado aparece aí sob o signo do continuísmo e do desenvolvimento daquilo que já estaria anteriormente “dado” em âmbito educacional, além de aparecer, ademais, enquanto crescente e inelutável incremento de um dispositivo marcadamente moderno de controle social:

A liberação das forças produtivas e das relações de produção dos entraves do Antigo Regime teve como corolário, aparentemente paradoxal, um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e

de produção) da forma pela qual os homens concebem o mundo. A estratégia adotada para se chegar a isso foi a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se junta a constituição de um novo *corpo de docentes*, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal (NÓVOA, 1991, p. 118, grifo do autor).

E é em decorrência exatamente dessa visada que, ao menos a nosso ver, ficam em certa medida obliteradas as destacáveis *diferenças* que há entre a figura do *professor* da escola pública e a do *padre*, e isso em favor de uma caracterização mais ou menos unilateral das *semelhanças* “herdadas” pelos professores da república a partir do legado dos mestres religiosos (semelhanças essas cuja existência não deixamos de reconhecer – não é demais frisá-lo -, inclusive em nível propriamente inconsciente):

O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), *sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre* (NÓVOA, 1991, p. 118, grifos nossos).

No entanto, talvez fosse prudente – ao menos segundo nosso ponto de vista - reconhecer que as *semelhanças* (que indubitavelmente existem aí) não chegam a poder eclipsar totalmente as *diferenças*, e, dentre estas, talvez a mais notável, a saber: enquanto ao corpo religioso está facultado educar somente em nome de um interesse privado (por mais louvável que possa ser este último), ao corpo laico está facultado educar em nome do interesse público.

3.2. Do método comeniano à vigilância do corpo infantil

Em Narodowski (2001), há uma certa estrutura argumentativa que não se afasta sobremaneira daquela esgrimida por Nóvoa (ao menos quanto ao ponto de que se trata centralmente aqui, o da escolarização), muito embora não se possam desconsiderar, por outro lado, outras tantas *diferenças* em nada negligenciáveis, como por exemplo aquela que concerne à periodização (e cuja distinção não é, em absoluto, sem conseqüências no interior do quadro conceitual e teórico de cada autor) ⁷⁷.

⁷⁷ Narodowski se refere, tal como Foucault, à época clássica e à moderna (o que não ocorre, exatamente nos mesmos termos, no referido texto de Nóvoa). A título de exemplo: segundo Narodowski, enquanto na época

O nascimento de uma infância moderna tem de seu o necessário afastamento da criança em relação à vida cotidiana dos adultos; afastamento que é determinante pois implica um passo constitutivo na confirmação da infância como novo corpo (NARODOWSKI, 2001., p. 50).

Para o argentino, o fato mesmo da escola “dos clérigos e dos mercadores” não estabelecer quaisquer diferenciações de classes por idade (de modo que as crianças simplesmente compartilhavam aí com os adultos o aprendizado) ratificava tal convivência dos mais novos com os mais velhos enquanto “indicadora da não delimitação da infância em um sentido moderno [...]” (NARODOWSKI, 2001., p. 50).

A escola medieval não recrutava estudantes a não ser para proporcionar um saber eclesiástico ou mercantil, enquanto que a escola moderna [...] se dirige à infância, tem em sua formação seu núcleo, sua intrínseca razão de ser (NARODOWSKI, 2001, p. 49).

Uma vez mais, é de se frisar aqui que embora não deixemos de reconhecer que a constituição da “infância como novo corpo” está inextricavelmente relacionada à invenção moderna da escola, por outro lado, pensamos ser relevante não perder de vista que nem tudo com respeito à vida escolar parece estar estribado apenas nisso, ou sobretudo nisso. A nossa visada acerca dessa questão encontra, pois, forte respaldo em Lefort (1999. p. 210), autor que, sem deixar de reconhecer as inúmeras e decisivas contribuições da escolástica para a educação, relembra-nos entretanto da contribuição específica da cultura Humanista para esse campo do conhecimento:

Certamente, a escolástica edificou um sistema de ensino coerente e durável, deu lugar a instituições, fixou programas e métodos que tiveram por efeito *assegurar um progresso notável dos conhecimentos*, aliás, cada vez mais sensível aos historiadores contemporâneos⁷⁸; todavia, esse ensino

clássica apenas os filhos tinham deveres perante os seus pais (a exemplo do que se passava com os leigos diante dos clérigos), na época moderna – sob influência sobretudo do Concílio de Trento - os deveres começam a ser tanto dos filhos em face de seus pais quanto dos pais diante de seus filhos (NARODOWSKI, 2001, p. 52).

⁷⁸ Parece-nos, de mais a mais, que a noção de “progresso” bem pode ser utilizada em um sentido “fraco”, ou ao menos mais “modesto”, isto é, devidamente exorcizado de qualquer pretensão teleológica ao nível histórico e, portanto, liberado do determinismo pontificado por qualquer pretensa “lei universal da evolução” (tal como é o caso da “épica da continuidade”- como diz Narodowski -, e segundo a qual a História corresponderia a uma espécie de “longa marcha evolutiva” na qual cada novo “arranjo histórico” remontaria a uma síntese considerada aí de ordem superior em vista dos arranjos anteriores “superados”, e de tal forma que haveria necessariamente nisso algo como uma espécie de “seleção darwiniana” a operar no seio da História, e graças a que cada precipitação de um novo contexto histórico selecionaria sempre “o melhor” - e nunca o “pior” – das “heranças” deixadas pelos contextos ou arranjos precedentes). Por certo, a sempre débil possibilidade de “progresso” (no sentido “fraco” aqui referido) não está toda ela dada “em nossas mãos”, uma vez que os seres humanos não fazem (e nem podem fazer) – *stricto sensu* – a história. Mas nem por isso pensamos – tal como pensa

desenvolveu-se dentro de fronteiras intangíveis, sob o signo de uma verdade transcendente, da qual a igreja era depositária (Lefort, 1999. p. 210, grifos nossos).

E continua o autor:

[...] Esse sistema [entretanto] não podia engendrar a idéia de uma educação que contivesse em si sua própria finalidade, isto é, independentemente do objeto de estudo [...]. Ora, tal é a mutação advinda com o humanismo. Não somente mudam-se os programas, sob o efeito do projeto de uma restauração da língua latina e de um retorno às fontes clássicas, aos textos dos autores. O fato novo, como tão bem salientou Philippe Ariès, é que não mais se trata de aprender por intermédio de outros “com um objetivo utilitário, mas sim em vista de uma formação do espírito”. O fato novo, diz ele ainda, é que aparece, “no ensino assim como na sociedade, a noção, até então desconhecida, de cultura geral” (Lefort, 1999. p. 210).

Nesse sentido, o fato da escola medieval proporcionar – como diz Narodowski - um “saber eclesiástico ou mercantil” aos seus alunos é algo que, evidentemente, enquadra-se no registro dos “objetivos utilitários” mais do que no registro da “formação do espírito”⁷⁹. E é somente quando se leva em conta, pois, este aspecto capital da educação moderna (isto é, essa “mutação advinda com o humanismo”, como diz Lefort) que a nosso ver a “ambivalência” inerente à escolarização propalada pela modernidade chega a despontar com alguma nitidez, e de modo tal a dar a ver que, se a instituição escolar moderna comportava por um lado algo da ordem da vigilância do corpo, por outro lado ela veiculava também algo da ordem da “formação do espírito” (da formação educacional não-utilitarista, ou seja, da formação que contém, em si mesma, sua própria finalidade). Podemos asseverar assim – em tom calmo e panfletário – que quando se elide sem mais no âmbito teórico-conceitual esse *ganho* introduzido pela escolarização da Era Moderna (ou essa “mutação”, caso se prefira enfim o termo) então o processo de escolarização das crianças acaba despontando, ao cabo e ao fim, como uma incrementação mais ou menos unilateral e sempre crescente do panóptico⁸⁰.

Narodowski (2001, p. 93) – que se trata de mera onipotência de uma Razão “capaz de dirigir todos os processos sociais e educativos” (ibid.) a admissão (algo comeniana, é verdade) da possibilidade de que “as escolas possam se reformar”, de que “as escolas possam melhorar”. A “reforma” ou a “melhora” possível é, por certo, não-toda, incompleta, sempre insuficientemente elaborada e nunca plenamente controlada ou controlável. Ou em outras palavras: é *impossível* a uma educação que ela se torne a *ideal*. Isto é, a educação nunca será – assim como tão pouco nunca foi - a *educação ideal*. Não obstante isso, *uma educação* bem pode, ao menos, não estar contada entre as piores; e ademais, o sempre impossível (mas não inócua) *ideal da educação* bem pode, no fim das contas, nos retirar da trilha que conduz ao pior. É que não obstante não haja a *boa escola*, bem pode haver as piores.

⁷⁹ Ou como disse Condorcet acerca da derradeira razão dos jesuítas: “parecia procurar-se apenas fazer teólogos e palradores; nós aspiramos a formar homens ilustrados” (CONDORCET *apud* BOTO, 1996, p. 128). CONDORCET, C. (1943). *A instrução pública e organização do ensino*. Porto: Livraria Educação nacional.

⁸⁰ Não é demais lembrar algo que já antecipamos no capítulo I. Como se sabe, é a partir do “*conteúdo altamente ambivalente* da modernidade cultural e social” que Habermas (2000, p. 470, grifos nosso) deriva o

É bem verdade que Narodowski reconhece que a educação moderna, afinal, não se restringia, em absoluto, à mera transmissão de “habilidades cognoscitivas e manuais” às crianças (tal como se tornaria hegemônico, sobretudo, em nosso século):

[...] Além da transmissão da cultura adulta, a instituição escolar oferece o aprendizado de certos saberes que, justamente, pouco tem a ver na aparência com a realidade futura dos educandos.

O non vitae sed schola discimus – não aprendemos para a vida e sim para a escola – fala da importância das experiências escolares na vida das crianças, experiências que amplamente superam o conhecimento de segredos vinculados a habilidades cognoscitivas ou manuais explícitas nas características da realidade não-infantil [...]. (NARODOWSKI, 2001, p. 53).

Mas em que pese o reconhecimento por parte do autor – tal como se vê nos trechos acima – de que a meta utilitária não se constituía (ao menos nesse contexto) como o objetivo primordial da instrução escolar, o traço que sempre se decanta a partir de sua visada é mesmo o da intimidação das crianças e o da vigilância sobre seus corpos infantis. Narodowski pretende persuadir seu leitor acerca da eficácia da escola enquanto “tecnologia especial de formação da infância”, tecnologia essa cuja “disciplina definiu um saber ser criança feito de passividade, obediência [...]”, e que redundou, por fim, numa “pedagogia da intimidação” (2001, p. 53). Ou em uma palavra: a *mutação* advinda com o Humanismo com respeito à formação cultural (não-utilitária) fica - a partir desse ponto de vista do autor - necessariamente à sombra da eficácia tecnológica do dispositivo de intimidação e vigilância que, segundo ele, definiria a escola moderna.

Mas ora bem, uma vez que abrimos este “parêntese” com o fito de introduzir uma idéia que é basilar no interior da concepção educacional de Lefort (e a qual concerne aos objetivos não utilitaristas da formação escolar), não será inoportuno estender um pouco mais o referido “parêntese” para assim retomar – ainda que com a devida brevidade - um tópico já debatido no capítulo I desta monografia, e sobre o qual Lefort se pronunciou com meridiana

potencial crítico e reflexivo da modernidade, ao contrário dos que vêm nela apenas a “paisagem plana e pálida de um mundo totalmente administrado, calculado e atravessado por relações de poder” (id.,ib., p. 470). Mas é igualmente importante, acerca ainda dessa questão, destacar o comentário que faz o próprio Narodowski (2001, p. 28) acerca da “ambivalência” inerente à “invenção” moderna da infância: “Não é este o espaço para analisar, já a esta altura, clássica confrontação entre as posições de P. Ariès e as de Lloyd De Mause (1980, p. 4 e seguintes) em relação à existência ou não de um progresso a partir do surgimento dessa descontinuidade [provocada pela visão moderna de infância], uma situação de maior felicidade para as crianças ou – ao contrário – uma perda de uma época de maior bem-estar. É possível, a partir de uma perspectiva lateral à discussão, pensar com Brinkmann (1986) que essa polaridade nas posturas possa se dever a uma ambivalência (no sentido estrito da palavra) própria do mesmo objeto de estudo, ambivalência sobre a qual os autores colocam ênfase em um ou outro aspecto. Desloca-se dessa forma para o caráter escolhido (progresso ou regressão; benefício ou perda) o domínio absoluto das qualidades da infância”.

clareza. Referimo-nos àquilo que, em termos psicanalíticos, diz respeito à “dívida simbólica” dos homens do tempo presente em face de seus antepassados:

[...] sabemos que a maioria dos textos sobre os quais trabalham os Humanistas do início do Quattrocento já era conhecida dos eruditos um século antes e mesmo bem antes; sabemos principalmente que a presença da Antiguidade nunca deixou de rondar a Idade Média. O que distingue o humanismo é a consciência de uma ruptura no tempo, é a constituição da própria Antiguidade como um passado à distância, um passado separado do presente por uma era de trevas. [...] (LEFORT, 1999, p. 211).

E mais claramente:

[...] a obra realizada em prol da restauração da identidade dos antigos é a obra na qual os modernos reconhecem sua própria identidade. Para que exista florescimento da representação da identidade da *humanitas*, é preciso que exista retorno, para os modernos, ao que foi fundado pelos antigos (LEFORT, 1999, p. 212).

Mediante essas passagens tão lúcidas, insistimos uma vez mais no fato de que, afinal, a Era Moderna não veio à lume mediante o rechaço do passado (tal como se tornou praxe dizer), mas sim mediante uma “ruptura no tempo” que implicou imperiosamente a *reaquisição* das heranças do pretérito com vistas ao estabelecimento da auto-compreensão (nunca exaustiva, nunca total) da identidade *significante* da própria Era Moderna (tema esse que, de mais a mais, já foi abordado no Capítulo I desta monografia, e o que assim dispensa a necessidade de levarmos adiante esta breve digressão. Eis que será mais oportuno, por hora, nos circunscrevermos uma vez mais a algumas das esclarecedoras singularidades do ponto de vista de Narodowski acerca do processo de escolarização moderno).

Um dos aspectos que mais chama a atenção na leitura desse autor é o fato de que o disciplinamento do corpo infantil é compreendido por ele como o marco (por excelência) da descontinuidade discursivo-pedagógica existente entre Comenius e Rousseau no interior mesmo da pedagogia moderna. Segundo Narodowski, a vigilância pedagógica em Comenius não recaía ainda sobre o corpo da criança mas sim sobre o método de ensino propriamente dito. Ou em outras palavras, a vigilância incidia aí sobre a atividade do mestre e sobre a sua transmissão: Não existe no autor do começo do século XVII [Comenius] a pretensão abarcadora que demonstra seu colega de fins do século XVIII [Rousseau] em relação à delimitação do corpo infantil (NARODOWSKI, 2001, p. 41-2).

Por certo, Narodowski não conclui pela “ausência da infância” no texto comeniano; antes, o autor dá a ver que não se tratava ainda da infância enquanto “substância”

urgentemente perseguida e logo depois decantada, ou seja, da infância tal como ela seria precipitada a partir de (e por) Rousseau⁸¹. Ora bem, mas qual infância, afinal, era essa – a comeniana -, e à qual os adultos nem ainda vigiavam, e nem ainda disciplinavam? Tratava-se da infância situada no interior da ordem das razões, e isto no mais clássico sentido cartesiano, ou seja, no sentido da “atividade do homem [que] é arrancada de seu destino celestial para ser examinada conforme as regras da razão e, sobretudo, para ser ordenada em função destas” (NARODOWISKI, 2001, p. 42). E tal como prevê o ordenamento intrínseco à série mesma das razões, deve haver um ponto de partida simples, incompleto e elementar sobre o qual se possa erigir - gradual e paulatinamente - uma tal cadeia ou ordem que – dividida em tantas partes quanto possível ou necessário for – permita então atingir ao cabo dela um ponto pleno, saturado e completo. E uma vez que tudo o mais no interior da série das razões apresenta necessariamente uma infância (isto é, um tal ponto de partida) - quer seja a cera, os falcões, as árvores, os bois ou os cavalos (NARODOWISKI, 2001, p. 45) -, então, no que toca especificamente à educação e até mesmo no que toca à pedagogia enquanto reflexão teoricamente sistematizada, a infância não é tida senão como esse ponto simples e carente a partir do qual a vida adulta pode vir a ser erigida. Eis que a infância, portanto, surge aí apenas enquanto uma “inferência do pensamento”, inferência essa imanente a todo e qualquer processo de gradação (sendo ademais insignificante se o referido processo gradativo diz ou não respeito a um ser “animado”). Já no *Émile* de Rousseau, assevera Narodowski na seqüência, a pretensão em jogo é propriamente de uma outra ordem, uma vez que o que se procura abarcar é então o que existe de peculiarmente humano na infância, e de tal sorte que esse procedimento alimenta a “urgência em nomear isso que salta à luz conflituando a sociedade da época” (NARODOWISKI, 2001, p. 45) e que é ao mesmo tempo alimentado por essa urgência. Não é para menos, assim, que no século XVIII em geral – e tal como paradigmaticamente ocorre em La Salle, para além do próprio Rousseau - a infância tenha passado então a ser pressuposta - e não mais apenas inferida a partir da ordem das razões - enquanto uma “essência particular que desaparece a partir de um desenvolvimento específico e é trocada por outra essência particular” (NARODOWISKI, p. 47). Ou seja, nesse cenário já não resta apenas uma diferença de grau na série palmilhada entre a idade infantil e a adulta: agora, a infância se converte – enquanto ponto de partida *sui generis* do ser humano – em fonte de especulações e preocupações teóricas específicas (ou seja, ela se converte em objeto

⁸¹ “Em *Émile* se expressa com contundência ímpar a produção pedagógica do corpo infantil; corpo que necessita ser controlado e protegido e portanto estudado, objetivado, limitado e analisado até em suas dobras menos evidentes e mais íntimas” (NARODOWISKI, 2001, p. 38).

de um campo discursivo devidamente constituído e formalmente delimitado), e de maneira tal a fazer com que o devir infantil passe a ser compreendido enquanto intrinsecamente dependente das ações pedagógicas que são empreendidas pelos adultos:

A infância comeniana não é dependente do agir adulto e, portanto, não há dispositivos que garantam proteção, cuidado, castigo, afeto. A infância comeniana não necessita de ser amada mas, simplesmente, conduzida gradualmente até os pontos mais altos do conhecimento (NARODOWISKI, p. 48).

Eis que a pedagogia de Comenius, segundo Narodowski, prescinde portanto do controle minucioso do corpo do aluno, e que, assim sendo, a sua vigilância recai sobre a transmissão mesma de saberes, sobre o método, sobre o campo dos significantes, e não sobre a criança propriamente dita. Em tal contexto, o emprego de castigos ou corretivos, por exemplo, aparece então como aceitável apenas em “última instância” e em face particularmente daquele aluno que não se pauta pelas normas. Ou seja, não há aí ainda algo da ordem de uma totalização institucional da visão disciplinar, diz Narodowski. Contudo, “Mais adiante, a pedagogia montará todo o maquinário escolar com base na disciplina e no controle da infância” (NARODOWISKI, 2001, p. 90), e o que fará com que o professor – vigilante constante do corpo infantil – busque evitar *a priori* que o aluno venha a descumprir as normas, ao contrário de puni-lo *a posteriori* na eventualidade da ocorrência de tal descumprimento⁸².

Mas é fato que Narodowski, entretanto, procura não se limitar a apenas traçar as descontinuidades que medeiam entre Comenius e Rousseau (afinal, os historiadores não vivem exclusivamente do estabelecimento de “descontinuidades” históricas). O autor, assim, procura não perder de vista que Comenius foi também, e talvez antes de tudo, aquele que efetivamente implantou os fundamentos dos dispositivos discursivos modernos (o que implica, é claro, admitir uma cota de transdiscursividade no texto comeniano). Tal reconhecimento por parte de Narodowski, entretanto, não poderia deixar de implicar necessariamente também o seguinte: “Nos textos comenianos transparece de forma suave, quase imperceptível, um esboço de construção de uma instituição de seqüestro” (NARODOWISKI, 2001, p. 59). E tal esboço de uma instituição de seqüestro, por sua vez,

⁸² “É preciso lembrar que, para Comenius, os castigos deviam ser públicos para que servissem de exemplo para todos os alunos. O discurso da pedagogia, a partir de La Salle, vai provocar uma intimidade entre castigado e professor; intimidade na qual o educando deve assumir sua culpa de forma ‘voluntária e respeitosa’, em troca da não-utilização da violência corporal e da moderação na correção ao corretivo” (NARODOWISKI, p. 116). E ainda: “A disciplina é um motor do bom funcionamento educacional e passa a ocupar o lugar que na pedagogia comeniana era ocupado pelo método” (NARODOWISKY, 2001, p. 117).

não poderia deixar de ser tributário, é claro, do “ideal pansófico” comeniano⁸³; isto é, do ideal de “ensinar tudo a todos”, uma vez que, como bem frisa Narodowski (2001, p. 62), o “todos” em questão abarca não apenas as diferentes idades da juventude, mas também nada mais e nada menos que os dois sexos e, como se isso já não fosse o bastante, todas as classes sociais (o que quer inclusive dizer: os mais pauperizados!)⁸⁴. E é, desse modo, enquanto um desdobramento inelutável do próprio ideal pansófico que então a “distribuição generalizada dos saberes” desponta em Comenius como um problema explicitamente estabelecido: “importa-lhe gerar um modelo capaz de distribuir eqüitativamente os saberes gerados pela humanidade” (NARODOWISKI, 2001, p. 67). Nesses termos, tal problema “epistemológico” (isto é, constituído em torno da pretensão de “ensinar tudo a todos”, mas que, nesse caso, não se constitui como um problema enquanto “conflituosidade” e sim ao nível da harmonização imanente à série das razões em face dos componentes que são considerados indispensáveis a essa distribuição eqüitativa) incide não apenas sobre o fato (por si só relevante) de que todos devem então ir à escola, mas sim de que todos devem ir à escola *ao mesmo tempo*:

Mesmo tempo no que diz respeito à idade (lembrar que a cada fase da vida corresponde uma fase da escolaridade); mesmo tempo no que diz respeito à época do ano; mesmo tempo no que diz respeito às horas do dia. Decididamente, já desde o início impera a ordem nas aplicações escolares que a pedagogia moderna propõe. A operação em grande escala que tenta obter a formação de toda a infância não pode estar exposta às forças do caos (NARODOWISKI, 2001, p. 67).

À universalização da oferta escolar (ou seja: a extensão em larga escala dessa oferta), conjuntamente à homogeneização do funcionamento da instituição escolar, o autor nomeia de “simultaneidade sistêmica” (NARODOWISKI, 2001, p. 67). E já por “instrução simultânea” – conceito esse retirado da própria “Didática magna” de Comenius - o autor compreende o ensino na medida em que este não é dirigido a cada aluno em separado, mas sim a todos de uma mesma vez e a um só tempo, e ainda por um único e mesmo mestre, e a partir também de uma mesma organização didática.

⁸³ “Ensinar tudo a todos”, lembra o autor, é uma máxima pedagógica que possui uma significação de teor sobretudo “elementar” ou “fundamental”, pois remete a “formar o ser humano no fundamento de todas as coisas: ‘...devemos ser ensinados e instruídos a respeito dos fundamentos, razões e fins das coisas mais importantes que existem e que se criam’”. (NARODOWISKI, 2001, p. 76).

⁸⁴ “As polêmicas a respeito do lugar que exatamente se reserva aos pobres na *Didática magna* são certamente discutíveis, mas a conclusão a que se chegue não modifica o fato de implantar na obra a escola pública para os setores sociais pauperizados. E mais, a hipótese de Bouillé (1988), que pleiteia que a escola pública é ao longo da história da educação basicamente destinada aos pobres, encontra no pensamento de Comenius uma expressão se não estrita, pelo menos bastante próxima. Este é evidentemente um dos traços mais revolucionários da pedagogia comeniana e, ao mesmo tempo, um dos postulados tradicionais (no sentido estrito do termo) dos lemas político-educativos atuais” (NARODOWISKI, 2001, p. 62-3).

A instrução simultânea é o meio através do qual é possível estender um currículo unificado em um sistema de simultaneidade. Os conteúdos não apenas são compartilhados por um sistema de ensino, como também a realização escolar de cada conteúdo se estabelece de forma homogeneizada, quase se diria em bloco. Assim é possível presumir que, em um dado momento, um mestre está ensinando uma determinada matéria a um grupo de alunos, repetindo-se a sessão em todas as escolas, em um espaço determinado: o mesmo método, os mesmos conteúdos, a mesma idade (NARODOWISKI, 2001, p. 83).

E muito embora se pretenda caracterizar sem mais como “utilitária” uma das importantes motivações comenianas no que toca à “instrução simultânea”, a saber, a de ensinar tudo a todos da melhor maneira possível, ou seja, em se abreviando assim o processo mesmo de ensino (aspecto esse que apenas relativamente poder-se-ia classificar de “utilitário”, já que tal abreviação permanecia submetida a imperativos de ordem interna à própria instrução simultânea), o ideário estabelecido a partir de Comenius foi, a bem da verdade, o responsável por estabelecer as bases discursivas que ensejaram a unificação do currículo escolar e, portanto, as bases para a própria consolidação de uma “cultura escolar” cuja finalidade precípua não era outra senão a *formação* enquanto tal (não estando esta última pautada centralmente por objetivos ditados a partir de interesses utilitários quaisquer que fossem eles)⁸⁵. Particularmente ilustrativo com respeito a esse ponto (isto é, com respeito à formação enquanto fim em si mesmo no interior da concepção educacional de Comenius) foi o investimento do autor em pesquisas e reflexões em torno do “livro panmetódico” e em torno da função deste no miolo da vida escolar: “já desde o século XVII e a partir da empresa comeniana o texto se legitima na medida em que contribui eficientemente para a produção de conhecimentos escolares” (NARODOWISKI, 2001, p. 84). Ou em outras palavras: o livro didático foi aí concebido e engendrado a partir de uma estética *sui generis* (e a qual, por exemplo, soube distingui-lo em face das obras de teor especificamente científico ou literário)⁸⁶. E não bastasse o fato de o livro didático ter sido originalmente “recortado” a partir de “um estilo literário e uma retórica singular”, a função que Comenius reservou ainda à *imagem* no

⁸⁵ Vale lembrar quanto a isso a seguinte passagem de Narodowski: “Para Comenius o imediatismo na aplicação do aprendido faz parte da fundamentação da facilidade para aprender. Neste sentido, ele declara: “*umentarás a facilidade no discípulo se o fazes ver a aplicação que na vida comum cotidiana tem tudo o que lhe ensines [...] Nada se ensine se não é para seu uso imediato*” [...] (NARODOWISKI, 2001, p. 80, grifos originais). Nesses termos, fazer ver a aplicação que na vida comum tem aquilo que na escola se ensina não significa subordinar o ensino escolar às aplicações possíveis dos conhecimentos na vida cotidiana, o que neste caso configuraria ao alegado pragmatismo. Ou nos termos de Narodowski (2001, p. 164): para Comenius, a “escola é um espaço extra-social e dali se aproxima da realidade não escolar”.

⁸⁶ Parafraseando a famosa frase, poderíamos dizer que Comenius tornou necessário em âmbito escolar aquilo que Gutenberg apenas tornou possível em geral.

interior desse recorte foi, nos termos de Narodowski (2001, p. 84), simplesmente revolucionária: “O livro didático representa o mundo em imagens, mas – logicamente – em imagens escolarizadas”. Ou ainda: “A imagem não apenas complementa o texto como protagoniza a mensagem escrita ao *trazer para a escola o mundo tal e como deve ser percebido*” (NARADOWISKI, 2001, p. 84, grifos nossos). Uma vez mais, eis então que o aprendizado – embora não só aquele derivado diretamente do livro didático e de sua coleção de *imagens* e de símbolos - não se encontrava então aferrado a finalidades e imperativos de ordem pragmática: ao contrário disso, os alunos aprendiam antes de tudo para a própria escola e *em nome* da formação escolar em si mesma ⁸⁷.

É fato notório que, hoje, tanto a “simultaneidade sistêmica” quanto ainda a “instrução simultânea” (elementos indispensáveis na composição discursiva da cultura escolar moderna) são hegemonicamente concebidas como agentes por excelência de processos de unificação homogeneizantes, isto é, de processos de unificação que no mais das vezes teriam elidido toda sorte de diversidade pré-existente (a exemplo da diversidade das *petites écoles*, como se viu acima). Ou seja, a alegada “homogeneização” ou “esterilização das diversidades” costuma ser apresentada hoje em dia enquanto uma decorrência inelutável da universalização da escolaridade. De certo modo, o próprio Narodowski (2001, p. 69) não deixa de defender um ponto de vista como que tal:

[...] não se trata de uma pretensão simplesmente “democratizadora” tender à universalização da educação escolar; pelo contrário, essa seria uma visão parcial e em consequência ingênua. O ideal pansófico e, de fato, todo

⁸⁷ Sem dúvida que aquilo que hoje em dia recebe no mais das vezes o nome de “abertura da escola para o mundo” (ou “abertura da escola para a vida”) acaba por promover a subsunção do currículo escolar a desígnios de toda sorte (quer seja aos desígnios utilitaristas do mercado; quer seja aos desígnios pragmáticos da política à esquerda ou à direita). Em outras palavras: a dita “abertura” da *paideia* tem amiúde redundado na banalização sem mais do currículo escolar. Claro que o debate em torno da “abertura” da *paideia* ou de seu “cerramento” recai, quase sempre, numa dualidade imaginária (em sentido psicanalítico) que é simplesmente insuperável. Em nosso ver, é enquanto uma “tradição” que não está totalmente ao abrigo do tempo – e que nem deve estar – que a *paideia* continua e continuará sendo fértil e - como de praxe – indubitavelmente indispensável. Ou seja, é sobretudo enquanto um “significante” que a *paideia* (mais do que em razão de seu sentido originário, fixo e imutável) bem pode continuar engajando os recém-chegados no aprendizado. No entanto, para que tal engajamento se torne uma vez mais possível (na medida mesmo em que se instala no coração dos aprendizes o enigma que se nutre da impossibilidade de definir exaustivamente o que seja a “A educação”), algo da função simbólica - em sentido psicanalítico - da *paideia* há de ser sustentado. De mais a mais, não é mera coincidência que todo aquele que postula a “abertura do currículo escolar para a vida e o mundo” necessariamente pleiteia também que o lugar de enunciação simbólica do mestre se esfume, isto é, que a sustentação da diferença entre as gerações seja dissipada, ou simplesmente que o mestre deixe de transmitir isto ou aquilo aos alunos a fim de, antes, aprender com eles (ou para aprender juntamente com eles na medida que, coletivamente, professor e aprendizes pretensamente reconstruíssem em sala de aula os conhecimentos socialmente validados). Em uma palavra: a “abertura do currículo” e o “declínio da transmissão simbólica” andam sempre mutuamente acompanhados.

programa de extensão escolar estipulado pela pedagogia moderna está sustentado por um forte interesse normalizador, homogeneizador.

E mais especificamente:

Note-se como a pretensão universalista vai acompanhada de mecanismos homogeneizadores que deixam de lado toda possibilidade de diversidade. A ordem procurada submete à sua égide, após o ideal pansófico, qualquer sinal de heterogeneidade (NARODOWISKI, 2001, p. 70).

Entretanto, acreditamos que tal compreensão, uma vez mais, deita fora um outro aspecto nada desprezível e que a bem da verdade é endógeno ao processo de escolarização pública, leiga e gratuita (aspecto esse que, além do mais, tem como virtude estar propriamente inscrito no registro da política). Por óbvio que Narodowski (2001, p. 67) não dá pouca atenção ao teor marcadamente político do espaço escolar⁸⁸. Mas no entanto, ele talvez não chegue a sublinhar suficientemente o fato decisivo – e o qual foi, por exemplo, devidamente apontado por Habermas (1995) em uma entrevista à Folha de São Paulo - de que a escola, em não poucos países onde ela foi de fato universalizada, “proporcionava a todos [...] uma cultura política comum”. A propósito disso, nessa mesma entrevista concedida por Habermas (1995,

⁸⁸ Esse teor político do espaço escolar, segundo nosso ponto de vista, é tal na medida em que as crianças e os jovens que se encontram nesse mesmo espaço são tomados sobretudo aí – embora não somente aí - como “candidatos a cidadãos” (ou seja, como “cidadãos em formação”), o quer dizer que eles permanecem submetidos a uma “quarenta” em face da vida política, e de forma a não poderem ser predicados ainda como cidadãos no sentido usual da palavra. Assim, a escola é considerada uma instituição propriamente política apenas sob o ponto de vista estrito dos adultos (cuja educação propriamente dita já chegou a termo), e em razão de que somente aos referidos adultos é dado - enquanto cidadãos formalmente iguais entre si - debater e deliberar acerca dos rumos da educação (ou acerca de outras tantas questões passíveis de serem tratadas politicamente). Já a dita *relação* professor-aluno (a qual tem como palco o espaço escolar), ou seja, a chamada *relação* entre, por um lado, um adulto que ensina e, por outro lado, as crianças ou os jovens que aprendem, tal *relação* não é e nem pode ser “política” enquanto tal (isto é, ela não é “simétrica”, uma vez que não se passa entre sujeitos formalmente iguais); tal dita *relação* (que a bem da verdade não é *proporcional*, isto é, não é simétrica) possui antes de tudo um caráter educacional na medida mesmo em que ela se dá entre diferentes, ou seja, entre adultos co-responsáveis vicariamente pelo mundo, por um lado, e crianças e jovens que se encontram ainda em formação, por outro lado. Por óbvio, as crianças e os jovens - que estão sendo ainda introduzidos no mundo humano - não podem e não devem ser co-responsabilizados de forma vicária pelo atual estado de coisas pertinente a ele. De mais a mais, é fundamentalmente por essas mesmas razões que, ao menos a nosso ver, é possível se afirmar que, em nosso país, o *legislador* foi sábio ao estipular o voto facultativo para os jovens de dezesseis e dezessete anos de idade. Dado que em nossa cultura política - pelo menos até o presente momento - o voto é por regra obrigatório para os maiores de idade, então o voto facultativo aos dezesseis e dezessete pontifica uma diferença de ordem propriamente simbólica – isto é, relativa à diferença entre as gerações -, e isso devido ao fato mesmo do caráter facultativo do voto expressar então que a responsabilidade pelo mundo que possuem vicariamente os já adultos ainda não recai enquanto tal sobre os ombros dos jovens de dezesseis e dezessete anos (ao menos em nossa cultura político-jurídica). No entanto, o voto facultativo, ao mesmo tempo, relembra a esses jovens – ou deveria lembrar, caso a esfera pública estivesse libidinalmente investida - que a assunção da responsabilidade vicária pelo mundo (expressa na e pela participação plena como cidadão na vida política de um país) já se lhes avizinha na medida em que irão em breve atingir a maioridade e passarão com isso a ser responsáveis juridicamente pelo que fazem, além de se tornarem ademais responsáveis vicariamente por pelo menos um coisa que não fizeram: o mundo em comum.

p. 8) a Bárbara Freitag e a Sérgio Paulo Rouanet, Freitag formulou a questão abaixo – relacionada intimamente ao presente tema –, e que hora nos parece bastante conveniente reproduzir aqui:

Freitag - Primeiro deve existir uma base comum. E por isso é importante o que o sr. [Habermas] mencionou e que também é um dos meus temas favoritos: a educação deve ser levada em conta. Se quisermos evitar que a violência fale e que as armas tomem a palavra, a educação deve criar na base um fundamento de entendimento mútuo.

Nessa mesma entrevista, Habermas (1995, p. 8) ponderou ainda o que segue: “[...] O que as crianças aprendem nas escolas com o nome de “Estudos Sociais”, o que podemos chamar de educação formal etc., isso deve ser idêntico, senão tudo desmorona [...]”.

Neste particular, o “idêntico” acima referido – e sem o qual tudo a bem da verdade desmorona (ou, entretantes, nem chega mesmo a ser erigido, a exemplo do que se passa em nosso país) – o “idêntico” acima referido talvez não signifique nem muito mais nem provavelmente muito menos do que a oferta universal de saberes escolares com vistas a que os novatos possam adquirir os “pré-requisitos normais de um currículo padrão” (ARENDDT, 2000, p. 232). Em outras palavras, trata-se apenas do mesmíssimo ideal simbólico (e, portanto, do ideal *impossível*, no estrito sentido freudiano) que gira em torno de se sustentar a “relativa equidade na distribuição dos bens culturais” (CARVALHO, 2004, p. 333). Ou tal como nos ensina Souza (1998, p. 65) com respeito particularmente à “modernização conservadora” que marcou a história de nosso país: “À escolarização primária cabia conferir o direito de cidadania, colocar os cidadãos em pé de igualdade diante de uma cultura comum”, e mediante o que fosse tornada possível “a negociação política”. E mais ainda: “[...] em países, como no Brasil, em que o cientificismo conviveu com um liberalismo conservador, a primeira função escolar, a promoção da cidadania, foi praticamente suprimida” (SOUZA, 1998, p. 67). Mas ora bem, quando se pensa na escolarização sob a égide da maximização de um dispositivo de intimidação e controle, fica-se afinal sem se poder explicar o porquê – ao menos em casos como o brasileiro – a instituição supostamente normalizante e homogeneizante que seria a escola não foi então estendida desde sempre aos mais pobres (uma vez que tal extensão - ao menos a se seguir tal linha de raciocínio - ter-lhes-ia propriamente normalizado e homogeneizado). Mas o “liberalismo conservador” - ao contrário de pretensamente “normalizar e homogeneizar” a população através da universalização (estendida inclusive aos mais pobres) da oportunidade de adquirir pela via escolar os “pré-requisitos *normais* de um currículo padrão” (ARENDDT, 2000, p. 232, grifo nosso) –, o

“liberalismo conservador” foi ter antes com a Psicologia, e de modo tal que esta foi então chamada a “resolver problemas da nascente escolarização brasileira, não porque a escola estava fadada ao fracasso, mas porque estava fadada ao sucesso” (SOUZA, 1998, p. 66). E a astuciosa estratégia de contenção desse “sucesso” implicava paradoxalmente em apostar no “fracasso” (ou seja, naquilo que mais tarde despontaria - dentre uma miríade de outras tantas figurações psicologizantes - como “fracasso escolar”), posto que por meio do “fracasso escolar” de estudante pobre “tudo se passa como se as oportunidades educacionais tivessem sido oferecidas igualmente a todos, mas desigualmente aproveitadas por questões pessoais” (PATTO, 2000, p.190). Ou em uma palavra: é sobretudo a patologização dos alunos (e em especial a dos alunos pobres) – e não a universalização do ensino enquanto tal – que serviu e que continua servindo como álibi para toda sorte de normalização e homogeneização do público escolar.

Sem dúvida que fora da incidência do raio de ação político do Estado moderno mal se poderia ter pensado em se levar a termo a universalização da oferta escolar (nos países em que ela efetivamente ocorreu, por óbvio). Não é por outro motivo, assim, que Narodowski chega mesmo a dizer (2001, p. 75) que o Estado moderno acabou por “atualizar” Comenius (e isso devido sobretudo ao fato de que, afinal, os Estados nacionais europeus do XVII dificilmente teriam condições de consumir uma unificação de tal monta do sistema de ensino). E a exemplo do que já foi dito acima, um dos aspectos particularmente interessantes acerca dessa atribuição de imprescindibilidade à figura do Estado no tocante à universalização da oferta escolar foi, pois, o fato de a mencionada intervenção público-estatal ter sido compreendida, já por Comenius, como condição por excelência para que a distribuição dos saberes viesse a contemplar precisamente – e bem ao contrário do que se passou em nosso país - os mais pobres: “Comenius explicita que sem essa instância estatal será pouco menos que impossível conseguir a universalidade, *pois não será garantida a educação dos mais pobres [...]*” (NARODOWISKI, 2001, p. 73, grifos nossos). No entanto, não apenas o apoio financeiro por parte do Estado em face dessa finalidade já se encontrava aí bastante bem sublinhado em nível discursivo (apoio financeiro sem o qual os filhos dos pobres não teriam como se manter nos estudos). Para além disso, havia ainda um claro apelo à autoridade propriamente dita do Estado: “é claro que se está efetuando um chamado ao poder unificador de um Estado central” (NARODOWISKI, 2001, p. 74), Estado esse que disporia, portanto, não apenas do referido “elemento financeiro” mas também do “elemento político” imprescindível para consumir essa sistematização e universalização (NARODOWISKI, 2001. p. 75).

E é com respeito a esse “elemento político” propriamente dito, isto é, é com respeito à ação unificadora do Estado no âmbito educacional, que a visada de Narodowski e também a de Nóvoa chegam então a se entrecruzar mais uma vez, e isso na medida em que é precisamente sobre esse ponto de entrecruzamento que se alicerça o tema da “aliança prévia” havida entre pais e professores com vistas a promover a escolarização das crianças (aliança sem a qual - segundo dizem esse autores - a posterior obrigatoriedade pública de instrução das crianças não teria se tornado de forma alguma viável):

Em seu início, a operação de universalização [escolar] começa com a passagem da educação familiar à escolarização, o que em Comenius não supõe necessariamente a passagem do privado ao público por sua idéia de escola materna, situada “em uma casa”⁸⁹. *No entanto, desde o início da obra há tendência à desprivatização, ao proclamar-se a necessidade de que o educador não seja o pai e sim o professor* (NARODOWISKI, 2001, p 64, grifos nossos).

Isto implica dizer que, segundo Narodowski, foi também em Comenius que começou a tomar contorno a argumentação tipicamente pedagógica em função da qual os pais são apontados como “insuficientes” *per se* quando o assunto é a correta educação dos filhos, e isto obviamente na medida inversa em que os especialistas começaram a se investir aí enquanto devidamente aptos a “atuar ordenada e eficientemente sobre a infância” (id., ib.) por conta da utilização de métodos racionais. Eis, portanto, que a “exigência de passagem da educação infantil para a esfera pública exige nos fatos um dispositivo de aliança entre os adultos em questão: os pais e os professores” (NARODOWISKI, 2001, p. 65). E como de praxe, foi, pois, a pretensão de controle sobre os corpos infantis o que primordialmente deu o tom dessa aliança desprivatizante entre pais e professores (aliança a qual, portanto, prefigurou a instituição escolar enquanto dispositivo de seqüestro):

A educação escolar será transferida à esfera pública, *o que não necessariamente implica a escolarização estatal e sim um decidido controle geral e extrafamiliar da ação adulta sobre a infância*. Como logo se verá, esse controle não pode ser exercido a não ser pelo organismo que em Comenius (e em todo pensamento moderno) surge representando o interesse geral: o Estado (2001, p. 65, grifos nossos).

E o autor enfatiza o ponto:

⁸⁹ Narodowski (ibid., p. 63) se refere à idéia comeniana de que “haverá uma escola materna em cada casa; uma escola pública em cada povoado, praça ou aldeia; um Ginásio em cada cidade e uma Academia em cada Reino ou província maior”.

Em outros termos, para conseguir a incumbência da universalização através de um sistema público (estatal ou não) de educação escolar, é necessário *um tácito contrato entre mestre e pai mediante o qual aquele se encarrega das tarefas que originariamente – que “naturalmente” – correspondem a este*, mas que em virtude da divisão complexa da sociedade em primeira instância e, conseqüentemente, do processo crescente de especialização, não pode nem deve efetuar (NARODOWISKI, 2001, p. 65, grifos nossos).

Também Gurski (GURSKI in GURSKI & RODRIGUES, 2008, p. 16) entende que, mormente sob o efeito da crítica ácida dirigida pelos moralistas sociais do XVII à educação familiar, foi que se deflagrou, então, o processo que viria a culminar na *parceria* entre, por um lado, colégios e Estado e, por outro lado, a família (parceria que visava antes de tudo à formação utilitarista dos descendentes). É de se ressaltar que a autora, em coerência com tal ponto de vista, compreende assim que a educação escolar pública – ao contrário da “educação pública comunitária e aberta [como a medieval, por exemplo], destinada a ingressar a criança na sociedade [...]” (GURSKI in GURSKI & RODRIGUES, 2008, p. 16) – possuiria um teor propriamente “utilitarista” na medida em que o objetivo primordial da escola – e, portanto, da aliança entre pais e mestres que a conformou - seria já o “desenvolvimento de habilidades” dos alunos, isto é, o desenvolvimento de aptidões individuais das crianças (com vista no insipiente mercado capitalista de profissões). Sob tal prisma, o processo de escolarização levado a cabo pela modernidade, evidentemente, acaba sendo compreendido enquanto o resultado da “subversão do [espaço] público pelo privado” (GURSKI in GURSKI & RODRIGUES, 2008, p. 22), e de modo tal que em momento algum se dá a reconhecer aí qualquer indício de ter havido a elevação da esfera pública a uma nova dignidade:

Pode-se dizer que a escola assinala uma ruptura no tipo de educação e formação dispensada às crianças e adolescentes. Eles passam a ser formados em lugares cada vez mais fechados e isolados – colégios, coordenados por uma equipe de especialistas adultos, que se apresenta como modelo educativo e, ao mesmo tempo, fascinante para as famílias (GURSKI in GURSKI, RODRIGUES, 2008, p. 17).

Ora bem, muito embora tal idéia (comum em alguma medida aos três autores: Nóvoa, Narodowski e Gurski) acerca de “um acordo mais ou menos tácito” (NARODOWISKI, 2001, p. 67) entre famílias e colégios não possa ser reputada como inverídica, por outro lado, ela não parece poder dispensar sem mais o seguinte questionamento: tal aliança entre pais e professores teria representado a condição por excelência para que fosse posteriormente outorgada a

obrigatoriedade de instrução leiga, pública e gratuita?⁹⁰ Ou seja, teria tal aliança (com seu teor meramente desprivatizante) eclipsado *a priori* a posterior elevação e difusão do espírito público e, mais em particular, a sua encarnação no âmbito educacional sob a forma da “obrigatoriedade de instrução escolar”? E mais: ao se depositar a ênfase conceitual na idéia de “parceria” entre pais e mestres (ou em outras palavras, na institucionalização meramente desprivatizante de um dispositivo de seqüestro), não se estaria subestimando mediante isso a evidência de que a obrigatoriedade de instrução pública, leiga e gratuita afrontou e, mais ainda, feriu de morte o sistema patriarcal ao colocar em xeque o poder que o patriarca detinha sobre tudo e sobre todos no interior da instituição familiar?

Essas serão, pois, algumas das questões que procuraremos agitar após o breve excursão abaixo.

3.3 Excursão sobre uma *diferença* entre J.J. Rousseau e Jean Itard

Para Narodowski (2001, p. 37), a partir de Rousseau (e com Rousseau), desatou-se com impetuosidade na pedagogia moderna “a vontade de saber sobre as zonas inexpugnáveis do corpo infantil”. Segundo o autor, com isso se encerrou também no interior do discurso pedagógico moderno o tempo da “ação sobre as palavras”, da ação meramente epistemológica sobre os significantes (tal como se via em Comenius): agora, o tempo é o da ação sobre a criança, e de tal forma que as práticas não-discursivas e o poder institucional voltam então seus olhos exatamente para esse dócil corpo infantil, ou seja, para “a medida de seus atos, a explicação de suas conquistas, a predição de suas dificuldades [...]” (NARODOWSKI, 2001, p. 107).

A conduta, o pensamento, a linguagem, os jogos, a sexualidade, tudo deve ser estudado a fim de proceder na educação das crianças de acordo com o que é próprio da infância e de decantar na atividade infantil aquilo de nocivo e antinatural (NARODOWSKI, 2001, p. 37).

E se o nocivo foi equiparado aí ao antinatural, por outro lado o que então se designou de “próprio da infância” foi equiparado ao natural, isto é, ao dito modo natural de ser da infância⁹¹. No que toca a essa concepção, pode-se com efeito afirmar que tanto Rousseau quanto por

⁹⁰ Narodowski responde a essa pergunta com um “sim”: “Concluindo, não há possibilidade de universalização da educação escolar se esse dispositivo de aliança mestre-pai, escola-família, não está suficientemente instalado e institucionalizado, já que na prática esse mecanismo constitui um dos elementos indispensáveis para a efetiva realização do ideal pansófico” (NARODOWSKI, 2001, p. 64).

⁹¹ No que segue, pautar-nos-emos por Lajonquière (1992).

exemplo Jean Itard (o ilustre médico-pedagogo francês) professaram “algo” de típico no interior do quadro recortado pelo naturalismo moderno (tendo ambos, por conseqüência, professado também “algo” de comum no que toca à relação do naturalismo com a própria pedagogia moderna). Entrementes, talvez se possa aventar, por outro lado, a existência de uma *distinção* em nada inócua entre os dois modos possíveis de professar (inclusive em nível educacional) o mesmíssimo naturalismo. Na hipótese de se deitar fora os excessos que costumam girar em torno da idéia de uma inelutável maximização do panóptico na modernidade, talvez venha a saltar aos olhos, quiçá, essa *diferença* entre o modo próprio dos cientistas positivistas professarem o naturalismo moderno e o modo como o filósofo genebrino o fez⁹².

Não nos deteremos aqui na genealogia que leva da contemporânea e hegemônica (psico)pedagogia – ou seja, a pedagogia enquanto atravessada imaginariamente de “certezas” *psi* (LAJONQUIÈRE, 1999) – até a medicina moral pontificada pelo médico-pedagogo Jean Marc Gaspard Itard. Para sermos parcós quanto a isso, lembraremos apenas que o ideário erigido por este último paira fantasmagoricamente sobre as cabeças pedagógicas de nosso tempo, e que, não por acaso, é na proporção em que tal genealogia imaginária não é relembrada (ou elaborada simbolicamente) que ela então não cessa de se inscrever (psico)pedagogicamente na práxis educacional prevalente em nossos dias (cf. LAJONQUIÈRE, 1992, p. 38).

Como se sabe, um dos capítulos notórios na carreira do renomado médico francês foi escrito em vista dos desdobramentos de uma “experiência crucial”, experiência essa que ao menos pretensamente poderia ter conduzido Itard à validação de suas hipóteses científicas – e portanto também de suas hipóteses “pedagógicas” - com respeito à origem das faculdades mentais, isto é, com respeito à “influência do meio ‘social’ sobre a naturalidade física dos sentidos” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 40). Referimo-nos à empreitada re-educativa assumida por Itard em face do aparecimento e captura de um “menino selvagem” numa floresta da região de Aveyron em 1798, na França. O dito “menino selvagem”, posteriormente alcunhado “Vitor”, tinha cerca de onze ou doze anos de idade quando foi encontrado por camponeses em estado de abandono e selvagismo. Após a captura de Vitor - seguida de uma fuga e ainda de sua recaptura -, seguiu-se então um debate público entre filósofos, médicos-pedagogos, naturalistas etc. em torno da possibilidade ou não de educar-se o “menino selvagem”. E ainda que algumas das renomadas autoridades científicas da época tenham ao final das discussões rechaçado – ao contrário de outras - a possibilidade de que Victor de Aveyron pudesse vir a ser educado (como

⁹² É claro que Jean Itard possuía uma “dívida” – embora nunca devidamente reconhecida - com Rousseau: “Acontece que esses médicos-pedagogos eram naturalistas devedores de Rousseau sem sabê-lo. Eles leram ingenuamente sua obra e logo a rejeitaram, qualificando-a de utopia romântica. Porém, não todas as premissas naturalistas foram rejeitadas com o mesmo ímpeto nem pelo mesmo motivo” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 42).

foi o caso do veredicto dado por Phillippe Pinnel, que entreviu traços de idiotia na criança), Itard ainda assim não abriria mão de levar adiante (e ao longo de toda uma década) a empreitada educacional do “selvagem de Aveyron”. E se Itard julgou a princípio que Vitor não possuía lesões congênitas que inviabilizassem *a priori* sua reeducação, foi sobretudo a sua concepção acerca da prevalência do “social” sobre o “natural” – e mediante o que se poderia pretensamente exercer um controle metódico sobre o inculcamento em Vitor das “idéias adquiridas” – o que acabou insuflando (em nível epistêmico) a sua crença tanto na possibilidade de educar o “menino selvagem” quanto na de educar “qualquer tipo de ‘deficiência’ mental e/ou física” (p. LAJONQUIÈRE, 1992, p. 40).

Vitor proporcionava a Itard a grande oportunidade deste se converter em uma espécie de escultor da natureza. Sua terapia de reeducação devia ser aplicada com fé cega até conseguir re-encaminhar os comportamentos de Vitor para os trilhos da naturalidade, ou seja, até que esse pedaço de realidade se manifestasse de acordo com seu princípio natural (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 47).

E tal como é notório, Itard lançou mão verdadeiramente de uma miríade de meios inventivos com a finalidade “pedagógica” de despertar o “princípio natural” supostamente enquistado em Vitor (e que as circunstâncias casuais e desconhecidas que conduziram o pequeno a perde-se no seio da floresta - distanciando-o assim da civilização – pretensamente impediram de fazer desabrochar). Entretanto, Itard não parecia em nada disposto a “eclipsar seu lugar de mestre onipotente” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 49), uma vez que o médico-pedagogo francês pontificava a típica crença positivista de que seus conhecimentos acerca da Natureza haviam deslindado – ou estariam em vias de deslindar - tudo o mais que esta última teria a “oferecer”. Ou seja, “para os ‘novos’ naturalistas, ela [a Natureza] era só uma ‘coisa’ cuja oculta maneira de se manifestar podia ser conhecida pela observação científica e logo reduplicada nas metodologias” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 46). Em outras palavras: na medida em que o conhecimento científico (ou antes, cientificista) despontava imodestamente enquanto uma suposta *mimese da realidade*, encorpava-se ao mesmo tempo a crença positivista de que o método pedagógico iluminado pela ciência estaria à altura de operar tal e qual o “princípio natural” em si mesmo (isto é, pretensamente de acordo com a dita “sabedoria” imanente à “Natureza”). Nesses termos, pode-se afirmar com razoabilidade que o nascente “poder médico”, afinal, não deixou de ser derivado, em larga medida, de uma certa “concepção” cientificista extraída do interior do próprio Naturalismo moderno, e que tal “extração”, ademais, se encontra, assim, na base mesma da “confiança cega em qualquer método de ensino” (LAJONQUIÈRE,

1992, p. 39), isto é, na “confiança ilimitada na cientificidade de qualquer metodologia” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 47).

Daí em diante, a tão célebre observação sem preconceito da realidade poderia trazer dados para acrescentar, confirmar ou desmentir uma teorização em particular, mas nunca chegará a por em dúvida a capacidade potencial de qualquer modelo conceitual para representar pontualmente a razão de ser do real (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 47).

Em um cenário como esse - em que se supõe deslindada a lógica imanente ou a natureza mesma do ato de aprender - desata-se com um furor implacável no campo pedagógico “a vontade de saber sobre as zonas inexpugnáveis do corpo infantil” (NARODOWSKI, 2001, p. 37), e isso porque, fundamentalmente, nada mais parece agora estar à altura de surpreender o mestre onipotente (dado que nada é capaz de colocar em dúvida a estratégia pedagógica a ser “racionalmente” aplicada). Afinal, o mestre onipotente julga ter-se apoderado aí em definitivo da lógica secreta que ordena as manifestações “naturais” do aprendizado infantil.

Eles [os médicos-pedagogos] acreditavam que agora bastava obrigar qualquer criatura a se comportar segundo os destinos naturais que eles mesmos pensavam, por fim, ter desvelado depois de ter espiado parcialmente a natureza (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 47).

Aqui, propriamente, é que a ação sobre a criança procurará então normatizá-la, domesticá-la, homogeneizá-la, medi-la, explicá-la, predizê-la, “educá-la” etc. até as dobras mais insondáveis de seu corpo (uma vez que a suposta reduplicação em nível metodológico do modo de operar da natureza foi tomada agora como inequívoca)⁹³. Vale sublinhar que tal ação sobre a criança é levada a cabo, exatamente, sob o pressuposto de se assegurar – ou de se obrigar (o que nesse contexto se torna indiferente) – que o desenvolvimento das chamadas potências maturacionais infantis siga exatamente o suposto rumo estabelecido pela própria “lei da Natureza”⁹⁴.

⁹³ Aqui, por certo, a eventual punição *a posteriori* de um aluno transgressor acaba sendo substituída pela pretensa evitação *a priori* da transgressão, ou seja, pela “punição preventiva”. Portanto, aqui só resta mesmo ao educando assumir voluntária e “naturalmente” a sua culpa. É que tal como ocorria nos Tribunais da Inquisição ele estará de antemão condenado, muito embora agora pela ciência (ou antes, pelo cientificismo moderno).

⁹⁴ O empirismo - segundo Hegel (1995, p. 105) - se equivoca ao analisar os objetos pois supõe que, ao conhecê-los, os deixa tal como são. Poderíamos dizer, em paráfrase, que também as pedagogias científicas pretendem algo de semelhante – isto é, elas supõem que, ao educar, deixam os alunos como o são, ou seja, perfeitamente ajustados às suas essências interiores e pré-existentes.

Em certo sentido, ele [Itard] conseguiu realizar o desejo inconsciente de qualquer educador: encontrar esse aluno ideal, espécie de sujeito desprovido de todo o saber e disposto a se despojar *docilmente* de toda sua ignorância pelas mãos de seu mestre (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 48. Grifos nossos).

Mas caberia agora perguntar se resta, entretanto, alguma *diferença* entre essa concepção médico-pedagógica e o modo fundamentalmente “(anti)pedagógico” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 45) com que Rousseau compreendeu a educação de Emílio: haveria, pois, alguma *distinção* a partir da qual fosse pertinente estabelecer um corte discursivo ou teórico entre essas visadas, e de modo a dar a ver, mediante isso, a “ambivalência” enquistada no miolo mesmo do discurso educacional da modernidade?⁹⁵

De acordo com Lajonquière (1992), a resposta mais pertinente para esse questionamento é sim, pois, para Rousseau, a Natureza é antes de tudo um significante⁹⁶, um “misterioso enigma” mais ou menos fadado a ser sempre repostado nesse lugar simbólico (em que pesem os eventuais “avanços” de ordem tecnológica que visam ao domínio da natureza), ao contrário do que costumava parecer aos praticantes da medicina-moral para quem a consistência imaginária da “Natureza” era tal que ela ou bem já teria de fato sido toda exaurida ou bem estaria de direito em vias de o ser. Isto, com efeito, implica afirmar, em termos psicanalíticos, que enquanto os médicos-pedagogos rechaçavam a castração simbólica e, *a fortiori*, a dúvida se os seus métodos acompanhavam *pari passu* cada etapa evolutiva do “labor natural”, já Rousseau - o pai do Naturalismo moderno - podia duvidar em parte de sua capacidade de imitar o *modus operandi* da Natureza:

Evidentemente, como o professor de Emilio confia na veracidade da mensagem natural, ele não pretende mais do que se eclipsar. Assim, situando-se sob o comando da natureza, ele a escuta para consultá-la. É assim que nos ordena para que a educação seja puramente negativa (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 45).

É bem verdade que, à luz da psicanálise, pode-se asseverar que nada resta de “natural” em nossa práxis educativa, ou melhor, que nunca houve aí nada de Natural desde que a Cultura é Cultura (sendo óbvio, além disso, que fora da Cultura não há educação)⁹⁷. Isto é, também a

⁹⁵ Ambivalência que medeia, por exemplo, entre o Iluminismo e o Positivismo, entre a “educação pervertida” de Itard e a “educação negativa” ou “(anti)pedagogia” de Rousseau.

⁹⁶ É, por sinal, nesse mesmo sentido que se pode dizer que o Estado de Natureza em Rousseau é antes de tudo um “conceito regulador” e não um estado de fato. Isto é, a relevância simbólica desse conceito não deriva nem de ser ele tomado como um estado originário, e nem de ser tomado como um destino teleológico, mas sim enquanto um *princípio* estruturalmente aberto.

⁹⁷ Nesse sentido, vale lembrar que a Lei simbólica - que interdita a reintegração do filho pela mãe e a consumação do amor edípico por parte do filho - expressa ao mesmo tempo a interdição à reintegração do

educação, obviamente, é da ordem do “artifício humano” (poderíamos dizer, da ordem da metonímia do desejo inconsciente, portanto), e também ela assim “recai com usura” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 49) no registro do artifício cultural quando ingenuamente pretende lançar mão de meios ditos “naturais” para atingir seus objetivos. Mas não obstante Rousseau tenha compartilhado tal preconceito de ordem propriamente “naturalista” com muitos de seus contemporâneos, o genebrino – bem ao contrário dos médicos-pedagogos quanto a isso - soube algo acerca da imprescindibilidade de eclipsar seu lugar de mestre onipotente. Não é para menos que o pai do Naturalismo moderno tenha proposto assim uma “Educação negativa”, ou uma (anti)pedagogia, como diz Lajonquière. Afinal, “ele [Rousseau] tem que se dispor a esperar que aquela [a Natureza] lhe ensine sempre algum outro segredo que com certeza aumentará as chances de sucesso da empresa pedagógica de consumação da obra natural” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 49). De certa forma, é por conta disso que Rousseau bem podia professar (ao menos em nível discursivo) alguma paciência em face da educação de Emilio, ao mesmo tempo em que a sustentação de uma dúvida (isto é, de uma “abertura estrutural”) em sua (anti)pedagogia evitava a obturação da curiosidade magistral diante do devir do aprendiz⁹⁸. Ou em outros termos, o genebrino parecia mesmo estar tocado pelo “saber não sabido do desejo”, bem como pela transmissão inconsciente desse artifício feito de linguagem; ele parecia, pois, tocado por “isso” que se pode designar - sem no entanto se saturar imaginariamente - mediante a seguinte máxima ou *princípio*: “é preciso dar tempo ao tempo na formação (*stricto sensu*) de um sujeito”.

3.4 A escola em nome do pai

Com a consolidação da “necessidade social” de escolaridade, ou ainda, com a cristalização da “instituição de seqüestro” ou do “lugar fechado” que definiria a própria escola moderna (dentre outras instituições), ou mesmo, com a crescente “desprivatização” da educação suscitada pelo discurso dos especialistas (e segundo o que estes últimos deveriam “substituir” os pais na educação dos filhos), a figura social do pai seguiria então experimentando um

Homem no seio mesmo da Mãe Natureza. E uma vez que o desejo inconsciente é o “resto”, isto é, o avesso da Lei que interdita o incesto, então o desejo inconsciente é também a marca simbólica do impossível retorno do Homem ao estado natural.

⁹⁸ Ou seja: em que pese a imaginarização naturalista, Rousseau “não perdeu de vista” algo da ordem do dispositivo simbólico da educação. Já quando o dispositivo simbólico é desinflado – tal como acontece com a pedagogia científicista -, então ele dá lugar – e com usura - ao dispositivo panóptico, na medida em que já não resta aí qualquer contrapartida desiderativa à imaginarização dos corpos e das almas (contrapartida pela qual se ensina a transmissão de um lugar simbólico de enunciação para o aluno). Ou em outras palavras: já não se trata mais aí de filiar simbolicamente um aluno em vista de uma demanda educacional que poderá ser “invertida” por ele, ou, em outras palavras, em vista de uma tradição contra a qual o aluno poderá se “rebelar” ou não.

ininterrupto e incomparável esmaecimento ao longo de toda a Era Moderna, e o que por fim culminaria, no século XVIII, com a institucionalização da escolaridade pública sob o signo manifesto do parricídio:

Rousseau decididamente mata os pais. A razão é evidente, a única condição para estabelecer uma aliança é que a criança (o filho) se transforme em aluno (educando, discípulo). O pai expressa seu poder em um ato auto-excludor, capaz de nomear soberano o mestre não sobre o filho mas sobre o aluno. Essa aliança é o meio capaz de garantir um ordenamento escolar da educação de todas as crianças... de todos os alunos (NARODOWISKI, 2001, p. 66, grifos nossos).

Mas talvez seja possível, uma vez mais, invocar aqui contra-exemplos que mostrem que a Era Moderna foi muito mais ambivalente no que toca à paternidade do que se costuma às vezes admitir. Vejamos o que diz Lefort (1999, p. 215-16, grifos nossos) sobre a feição que a paternidade passou a tomar ainda no Renascimento, e em particular em Florença:

[...] A respeito desse sentimento paterno, podemos dizer que também possui data certa de nascença na História. De passagem, assinalemos a esse propósito: *numerosos documentos nos persuadem de que há emergência de uma imagem do pai*⁹⁹. Se quisermos ignorá-los, encontraremos, no entanto, em Alberti [Leon Battista Alberti, polímata que tanto inspirou Leonardo da Vinci] uma significativa referência aos novos hábitos de Florença, pois este se empenha a distinguir entre o amor paterno e o que dele veio a ser uma caricatura – muitos pais, entende ele, mostram-se fracos, indulgentes ao excesso e ridículos de tanto se inquietarem com o menor dos acidentes de saúde das crianças.

E o autor continua:

Notável, parece-me, o retrato da paternidade, de um pai ao qual é reconhecida a função por excelência de educador. O pai deve aprender a conhecer, a interpretar as expressões e o comportamento da criança. Porém, não somente o pai se encontra na posição de sujeito de conhecimento, como que situado em face de um texto, um texto que, desta vez, é a natureza da criança, mas também se encontra na posição de autor, simultaneamente. Ao mesmo tempo ele é leitor, se posso dizer, e autor. Pois, de maneira muito eloqüente, Alberti [Leon Battista Alberti] faz da criança a obra do pai [...]. *Essa função paterna tão vigorosamente salientada, essa função de criação, vem acompanhada, ao mesmo tempo, de uma tomada de consciência da diferença entre espaço privado e espaço público* (LEFORT, 1999, p. 215-16, grifo nosso).

⁹⁹ Como se vê, o autor chega mesmo a postular uma espécie de “ascensão da *imago* social do pai” no contexto do renascimento florentino.

Lefort demonstra que não é então simples coincidência que o pai tenha se arvorado, nesse contexto específico, de uma função propriamente formadora (isto é, de uma função de educador, de autor, de criador), uma vez que em Florença é que “foi formulado, pela primeira vez, o desígnio de uma formação do homem” (LEFORT, 1999, p. 209). Em outras palavras, tal ascensão do pai foi tributária da instauração de um nexos entre a “nova idéia de autor e de leitor, de Antiguidade e de Modernidade, e a nova idéia de paternidade e infância” (LEFORT, 1999, p. 217). Ou seja, é porque se divisou uma vez mais a diferença entre espaço público e privado que então a obra a ser realizada pela *civitas* pôde balizar a obra a ser empreendida também pelos homens que constituíam esta última. Ou em outros termos, é porque Florença esteve enleada simbolicamente à Roma republicana que aquela se reputou como legítima herdeira do espírito da República e do modelo de vida civil pautado por instituições livres. Eis que “[...] Florença serve a uma nova ética da vida do homem no mundo e de seu engajamento na Cidade. Na cidade é que o indivíduo se realiza” (LEFORT, 1999, p. 212). E tal como a identificação aos Antigos (que estariam aí na posição do “autor”, da autoridade) por parte dos florentinos (que estariam na posição do “leitor”) era apenas o “avesso” da invenção e da recriação consumados no tempo presente, da mesma forma, a diferença de lugares entre pai e filho representava a condição de identificação do filho ao pai bem como a condição para a sua separação posterior (dado que, analogamente a isso, Florença e Roma se encontravam inscritas tanto em um regime de indissociação entre si quanto permaneciam também irreduzíveis uma à outra).

Do mesmo modo que a família é desde então apreendida pela metáfora da cultura [da “cultural geral”, da formação visada com fim em si], a cultura por sua vez é apreendida pela metáfora da família. Assim é notável como a linguagem da paternidade se acha transferida para a linguagem da cultura quando vemos que, no momento em que Alberti fala da paternidade, no quadro da família, nomeia Aristóteles, por exemplo, como “pai da filosofia” ou então Heródoto como “pai da História” (LEFORT, 1999, p. 217).

Eis, com efeito, que a elevação da esfera pública parece ter conferido certa “blindagem” em face da eventual colonização da práxis educacional por interesses de ordem meramente privada (incluindo-se nisso, por exemplo, os interesses dos especialistas que costumeiramente se arvoram do ideário da suposta inércia parental). Em outros termos, isto sugere que a educação que chega a se consumir em nome do interesse público talvez não se preste, enfim, a simplesmente ratificar o discurso dos especialistas ou dos “pedoburocratas” de plantão, ao contrário do que insiste em afirmar Narodowski:

A inscrição na escola é o primeiro passo no estabelecimento da aliança: são os pais (ou seus enviados) *os que fazem entrega do corpo da criança para a sua formação em uma instituição escolar* (NARODOWISKI, 2001, p. 123, grifos nossos).

Quando não se subestima a reaparição de “uma nova ética da vida ativa contraposta à vida contemplativa” (LEFORT, 1999, p. 212), então o deslocamento da função educacional da família para a escola não desponta necessariamente sob o viés da desprivatização educacional (desprivatização outorgada pela colonização de cunho cientificista e que via de regra implica, de fato, a depreciação parental), assim como não necessariamente desponta sob o viés do incremento do dispositivo de controle geral e extrafamiliar da ação adulta sobre a infância, ou ainda sob o viés do ato auto-excludor expresso pelo pai que entrega o corpo do seu filho para a escola, ou, finalmente, e em resumo, sob o signo simplesmente do parricídio.

Embora não desejemos subestimar o teor desprivatizante da “aliança”, estamos insistindo por outro lado que a esfera pública, ao ser reinvestida de gravidade, não se limitou contudo a meramente chancelar ou ratificar a primeira. O ressurgimento da preocupação política (isto é, a reaparição da ética da vida ativa no interior da *civitas*, como diz Lefort), não foi inócua com respeito à reorganização estrutural dos elementos que já se encontravam aí em jogo, e o que quer dizer, portanto, que particularmente após o advento da Revolução Francesa – uma vez que a experiência republicana anterior a ela foi inestimável porém consideravelmente restrita no âmbito do espaço social - as mudanças educacionais então outorgadas não poderiam ficar reduzidas à mera “renovação dos currículos e dos programas, [a] uma integração das diferentes redes escolares e, sobretudo, [a] um controle estatal sobre o conjunto do sistema de ensino [...]” (NÓVOA, 1992, p. 116). Por certo que, como bem demonstrou Nóvoa, existem indiscutivelmente importantes continuidades entre o processo de escolarização das crianças levado a termo antes e depois da referida Revolução. Entretanto, é preciso admitir que a obrigação revolucionária de instrução pública, leiga e gratuita introduziu aí uma descontinuidade *sui generis*, e cujo estatuto singular pode ser devidamente reconhecido caso se leve em conta que é tão somente por estar em jogo algo da ordem da *política* - e não apenas da *técnica* ou da racionalidade instrumental – que a referida obrigatoriedade pôde então ser aí consumada não em detrimento do pai mas em seu nome, isto é, em nome de sua função simbólica, e isso na exata medida em que a instrução pública

obrigatória, por outro lado, demandou um sacrifício do poder patriarcal¹⁰⁰. Ao menos segundo o nosso ponto de vista, se o teórico da educação se detém apenas (ou sobremaneira) no registro propriamente instrumental da escolarização, então a escola da Era Moderna aparece primordialmente como uma instituição fundada em um tempo de fé no progresso e na ciência, tendo ela assim, e por decorrência direta disso, centralizado o saber e também a transmissão desse mesmo saber, e o que, dessa forma, teria por fim instaurado o entorno escolar sob a égide do não-saber (cf. VERDI *in* GURSKI, DALPIZ, VERDI, 2006, pp. 103-112). Isto, por óbvio, inequivocamente acabaria por perturbar a *filiação simbólica*. Evidentemente, tal ponto de vista acerca da escolarização não pode e não deve ser desconsiderado sem mais (o que significa dizer, em outros termos, que não queremos perder de vista os efeitos reificantes que podem ser introduzidos mediante a intervenção estrita de imperativos cientificistas no âmbito educacional, ou mesmo, que podem ser introduzidos por conta da “aliança” família-escola quando o objetivo desta é o de “desenvolver” as “aptidões individuais” das crianças)¹⁰¹.

Mas não obstante isso, pensamos que com respeito ao processo de escolarização levado a cabo nos tempos modernos seja necessário, contudo, não perder de vista uma outra importante faceta, e cujo reconhecimento tem andado em baixa evidência nos dias atuais (posto que a ambivalência inerente à modernidade tem sido, não poucas vezes, igualmente desconsiderada). É que tal como diz Lajonquière (2000, p. 55-6), foi, antes, a moderna obrigatoriedade de instrução pública e escolar das crianças o que acabou por resguardar a *filiação simbólica* ante as contingências patriarcais. E uma vez que a “escola da República” passou então a educar as crianças em nome do *soberano* (entendido modernamente - isto é, de acordo com o *espírito das leis* - como *o povo*), então a educação das crianças principiou a ocorrer *em nome* de seus pais, os quais por sua vez entregavam seus filhos aos cuidados da

¹⁰⁰ A idéia de que “não há possibilidade de universalização da educação escolar se esse dispositivo de aliança mestre-pai, escola-família, não está suficientemente instalado e institucionalizado” (NARODOWSKI, 2001, p. 64) não dá conta de um aspecto central do problema: se a aliança entre mestre e pai, entre escola e família, já estava suficientemente instalada e institucionalizada, então por que a escolaridade haveria de se tornar, além de tudo, *obrigatória*? Segundo essa visada, tratar-se-ia quase que de mera formalidade. Já quando se leva em conta, ao contrário, que a modernidade afrontou o sistema patriarcal, então a obrigatoriedade de instrução leiga, pública e gratuita deixa de apresentar uma função tão anódina.

¹⁰¹ Não é demais lembrar aqui, no entanto, que até mesmo os antigos partidários do *laisser-faire* defendiam a educação pública, tal como diz Nóvoa (1991, p. 116-17): “A análise das relações de força que se estabelecem em torno do controle da instituição escolar na ‘zona intermediária’ entre a tutela religiosa e o domínio estatal é essencial à compreensão dos fatores sociais em jogo no empreendimento educacional; [...] A respeito desse ponto, é interessante observar que os partidários do *laisser-faire*, dos fisiocratas aos teóricos liberais, favoráveis a uma retirada do estado da economia, exigem sua intervenção no ensino e se recusam a deixar valer nesse domínio as leis do mercado”.

escola *em nome* de uma instância que os excedia, e o que, por fim, demarcava agora o assujeitamento parental à Lei simbólica¹⁰².

Assim, os pais foram obrigados a entregar seus filhos à instrução escolar. Em princípio, poder-se-ia observar que se trata de um avanço claro e distinto no sentido do declínio social da figura do pai, comprometedor da eficiência de sua devida função. Porém, parece-nos que se trata, apenas, de um gesto que visa a civilizar a arbitrariedade paterna sobre os destinos dos filhos e cuja permanência em nada acrescentaria à filiação simbólica (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 55).

Se é verdade que a referida “entrega do corpo da criança [pelos pais] para a sua formação em uma instituição escolar” (NARODOWSKI, 2001, p. 123) implica uma espécie de “sacrifício” (do pai, da criança, ou ainda de ambos), este não deve ser necessária e unilateralmente compreendido – e isso precisamente porque estamos no campo da política, onde pode ou não ser legítimo agir ou falar em nome de outrem – enquanto um ato auto-excludor do pai e, portanto, como uma imolação do corpo infantil oferecida à “vontade de saber” dos especialistas ou ao dispositivo de controle geral e extrafamiliar da infância. Por sinal, Lajonquière estabelece um esclarecedor isomorfismo entre o sacrifício bíblico do filho de Abraão (sacrifício este não consumado no real), por um lado, e o gesto paterno pós-patriarcal, por outro. O autor assevera que tal como Abraão que, no derradeiro instante, foi eximido por Deus de sacrificar Isaac (o filho tão longamente aguardado), assim também “o pai, que entregando seu filho à escola, resigna algo de seu estofamento imaginário, recupera no fim do drama não apenas uma prole viva mas sobretudo educada em seu nome” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 55-6)¹⁰³.

Restaria ver então se a educação escolar pública teria originariamente se constituído (em função da interferência desprivatizante da “aliança prévia”) como uma mera extensão imaginária, narcísica dos interesses privados da família (com sua pretensão disciplinadora de desenvolver as “aptidões individuais” das crianças por meio da entrega destas à instituição escolar), ou se, ao contrário, a educação pública esteve à altura de, por exemplo, catalisar a “substituição” (ou a metaforização) do romance familiar (neurótico, edipiano) das crianças em nome de uma narrativa escolar pública:

¹⁰² Em que pese, evidentemente, que nenhum código positivo chega, de fato, a se confundir com a Lei. Ou para dizê-lo em outras palavras: o que o autor avança é a hipótese de se admitir o *espírito das leis* como a moderna figuração da própria Lei simbólica.

¹⁰³ Abraão – bem como qualquer pai – dá testemunho do arrefecimento de sua onipotência narcísica ao se submeter a uma instância simbólica que o excede. E é em nome da castração simbólica – isto é, da renúncia ao incesto (enquanto pressuposto para uma existência humana educada) - que um pai ou mesmo um professor pode eclipsar seu lugar de pai ou mestre onipotente.

[...] a criança escolarizada à moda antiga, porém moderna, não só ganha um pai submetido à Lei senão também a possibilidade de ela mesma experimentar em carne própria a submissão ao espírito da consagrada moção revolucionária [liberdade, igualdade e fraternidade] (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 56).

Desse modo, o dispositivo simbólico da escola republicana, para além de catalisar a *dissolução* do complexo de Édipo da criança, expandia seu horizonte privado e familiar ao submetê-la ao *espírito das leis*, ou seja, ao submetê-la ao trinômio revolucionário acima mencionado, e cuja modalização na área educacional não era outra senão a de uma educação “leiga, obrigatória e gratuita”. Nesses termos, muito embora não se deva de fato deixar de lembrar que a escola é mesmo “prima-irmã” das prisões, dos hospitais e da caserna, é preciso contudo não esquecer que “a modernidade também lhe reservou atributos singulares” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 82), razão pela qual não se deveria reduzi-la unilateralmente a mais um dispositivo de vigilância e controle do Estado Moderno¹⁰⁴.

Tal como tentamos sublinhar acima, a obrigatoriedade escolar de instrução leiga, pública e gratuita dos recém-chegados e novatos - e de quem mais, afinal, poderia se tratar quando o assunto é educação? – representou, por assim se dizer, a *contrapartida* educacional da revitalização da esfera política nos primórdios da modernidade. E a referida elevação do espírito público, por seu turno, encetou – a exemplo de como explica Franklin Leopoldo e Silva (SILVA, 2001) - a atribuição de uma dada *densidade* política ao “tempo presente”, posto que é, com efeito, no tempo presente que se pode deliberar politicamente – embora sempre em face daquilo que o passado legou – acerca de possíveis rumos futuros para o mundo, isto é, para a vida em comum na *polis* moderna. Não é por outra razão, portanto, que os iluministas tenham compreendido o “tempo futuro” como o *tempo forte* da humanidade (isto é, como um tempo a ser responsabilmente assumido). E por mais que isso possa fazer eventualmente lembrar da idéia positivista ou cientificista segundo a qual o futuro poderia, por suposto, ser “racionalmente” antecipado mediante este ou aquele cálculo técnico-instrumental ou teleológico, em verdade tais concepções distinguem-se profundamente uma da outra, já que, ao menos no caso dos Iluministas, a gestação do futuro depende em alguma medida dos desdobramentos da ação política no presente, na atualidade (ação essa que tem

¹⁰⁴ De acordo com Kessler (KESSLER in RODRIGUES, GURSKI., 2008, p. 33), a escola – a moderna, mas nem sempre a contemporânea – é de fato essa instituição que exige da criança “sentar, ficar quieta e prestar atenção”. E o ideário de universalização do acesso à educação, por certo, não poderia senão ter incrementado ainda mais a resistência das crianças e dos jovens - com seus corpos “dóceis” - ante a investida simbólica da escola que – sem o saber – fazia com que as pulsões dos alunos tivessem seu percurso de satisfação distendido (ao contrário de prontamente satisfeito).

início no passado e que posteriormente se irradia sobre o presente na forma de uma pressão para ação). Nesses termos, tal “gestação do futuro” se distingue da produção ou fabricação instrumental do “futuro”, ou mesmo da *adequação* do tempo presente a um “futuro” supostamente já consumado. Eis então que por mais que os Iluministas estivessem tomados de uma dada “fé” no progresso, de uma crença na perfectibilidade humana, isso entretanto não os levava a se eximirem de agir responsabilmente no tempo presente em nome do passado e com vistas no futuro (isto é, com vistas num amanhã quiçá “melhor” que ontem e hoje). Mas vale dizer que tal *densidade* propriamente política atribuída pelos iluministas à “atualidade” viria, entretanto, a ser obliterada tempos mais tarde quando o cientificismo, o tecnicismo, e depois a tecnoburocracia, propalaram hegemonicamente a crença no progresso e no desenvolvimento histórico enquanto uma *adaptação* inelutável a um “futuro” cognoscível de antemão: eis, pois, que “o triunfo da tecnoburocracia é a abolição da política” (SILVA, 2001, p. 248)¹⁰⁵. Por sinal, não é então sem boas razões que – em particular no campo educacional - caiba às psicologias do desenvolvimento o predicativo de “herdeiras paradoxais do ideário do iluminismo” (LAJONQUIÈRE, 2003, p. 145), uma vez que elas, via de regra, compreendem o “desenvolvimento” do sujeito como uma atualização de suas potências interiores e, portanto, como uma conformação desse sujeito a um futuro já consumado na origem. Ademais, e tal como pudemos ver no excuro acima sobre J.J. Rousseau e J. Itard, a hodierna (psico)pedagogia está inscrita na genealogia que leva até Jean Itard, e este, por sua vez, é propriamente um “herdeiro paradoxal” do naturalismo de Rousseau.

Eis que podemos pensar então que a contemporânea desautorização dos sujeitos em face da transmissão de marcas de enunciação simbólica (a favor da mera atualização de pretensas potencialidades naturais) deriva, antes de tudo, do rebaixamento da *densidade política* que é intrínseca ao registro do presente, mais do que, e tal como se tornou praxe dizer, do ideário da Revolução Francesa enquanto tal. E mais exatamente no caso da educação, foi, pois, a ilusão (consolidada na modernidade tardia ou na dita *pós-modernidade*) em torno da pretensa superação dos ideais humanistas de educação (e que é correlata no âmbito político ao desinvestimento da esfera pública) o que acabou precipitando a crescente

¹⁰⁵ Uma interpretação psicanalítica com respeito a isso pode ser apreciada numa ilustrativa passagem de Caterina Koltai: “Ao confundir possível e impossível, o próprio tempo histórico tornou-se meramente operatório. *O futuro foi deixando de ser a atualização progressiva, difícil e arriscada de um potencial inscrito no passado e atualizado no presente.* Na sucessão passado, presente e futuro, este último tornou-se totalmente desvinculado de toda dívida em relação a um passado e conseqüentemente aleatório, enigmático e indecifrável” (KOLTAI, 2001, p. 53, grifos nossos).

corrosão do dispositivo simbólico engendrado pela escola da republicana¹⁰⁶. Assim, os ideais coletivos de *bem comum* e os valores laicos de convivência na nova *polis* passaram, desde então, a ser compreendidos no âmbito educacional enquanto mera retórica moralista, ou enquanto uma sobrecarga inútil em vista do desenvolvimento de habilidades e competências do alunado. Em uma palavra, o ideal de “formação cultural” foi aí substituído por finalidades “pragmáticas” e supostamente estribadas na autoridade científica (ou cientificista, para se usar um termo mais apropriado)¹⁰⁷. Em particular, as reformas *psi* empreendidas no campo pedagógico nas primeiras décadas do século XX (e que são herdeiras do declínio da “instrução simultânea” no sentido comeniano do termo, como veremos à frente) promoveram uma “privatização” ou uma “familiarização” da cena escolar em detrimento do público e moderno *espírito das leis*. Eis que a escola *voltou-se então para a criança e adaptou-se a sua clientela* (sic) sob o argumento de livrar esta última da chamada “arbitrariedade” dos adultos.

Em síntese, queremos mediante a presente linha argumentativa sugerir que a contemporânea deflação do registro simbólico (deflação essa que de modo algum está restrita ao intramuros escolar) não é um “desfecho necessário do projeto de vida moderno, articulado em torno da declinação social da *imago* paterna” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 51), devendo tal deflação ser admitida, sobretudo, como um desdobramento da obliteração do *espírito das leis* - obliteração que por seu turno está referida ao posicionamento inconsciente dos “herdeiros paradoxais” em vista dos Pais fundadores da *polis* moderna (cf. LAJONQUIÈRE, 2006).

Eis, pois, que quando se concebe então o Iluminismo (ou mesmo, o Esclarecimento, que não se confunde precisamente com movimento historicamente identificável que é o Iluminismo) a partir de um duplo prisma e segundo o qual os paradoxos e a ambivalência da modernidade (isto é, a *dialética do esclarecimento*) saltam aos olhos (cf. HABERMAS, 2000, p. 470), então já não é tanto o caso de se deixar para trás a narrativa escolar da Era Moderna quando o objetivo é o de superar os impasses atuais da educação, mas antes, o de dar continuidade a ela, ou ainda, e no caso específico de nosso país, de chegar a implantá-la aqui. É, pois, à luz disso que compreendemos a problemática apontada com razão por Verdi

¹⁰⁶ “Ensino, formação, domínio, competência, excelência: é aí, talvez sobretudo aí, que a civilização moderna voltada para o futuro se deixou converter numa *rede pós-moderna de organizações empenhadas na adaptação ao futuro e num empreendimento de promoção sistemática do futuro*” (FREITAG apud SILVA, 2001, p. 246, grifos nossos). FREITAG, M. La gestion technocratique du social. In: _____. *Le naufrage de l'université*. Quebec: Nuit Blanche Éditeur, Paris: La Découverte.

¹⁰⁷ Para que não se diga que essa forma de pensar propõe simplesmente um retorno ao *status quo ante*, citaremos mais uma vez Claude Lefort: “Ter na memória esse humanismo pode ser a melhor maneira de estarmos em condições de apreciar as pretensões do presente à inovação e investigar se as respostas hoje formuladas ou esboçadas estão à altura das questões outrora abertas, ou então, se, no presente, surgem novas questões com o mesmo grau de radicalidade, de vigor, que há alguns séculos” (LEFORT, 1999, p. 209).

(VERDI in GURSKI *et al.*, 2006, pp. 103-112) com respeito ao laço perverso que, atualmente, cinge os pais à escola: os pais - enquanto “clientes exigentes” - admitem que a escola possui o “conhecimento” sobre as pretensas *necessidades naturais* dos alunos na exata medida em que isso representa a garantia de satisfação narcísica dos próprios pais que, pela via educacional, estariam assegurando pretensamente o “futuro” êxito individual de seus filhos. Por certo que, em meio a tanta satisfação imediata ou instantânea, é a própria escola que fica interdita de acenar com uma promessa de gozo no futuro (por sinal, o mesmíssimo *tempo forte* do Iluminismo, isto é, um tempo futuro que, não deixando de ser *ilusivo*, é contudo estruturador na medida em que se torna passível de investimento libidinal)¹⁰⁸. Eis que é no mínimo intrigante o modo como o paradigma pertinente à “escola de pais” (a aliança família-escola) se difundiu em nosso país sob os imperativos do mercado, ou, por outro lado, como se irradia - ainda que sob “argumentos inovadores, emancipadores” (cf. LEFORT, 1999, p. 218) - a idéia de uma suposta *adequação* escolar aos “novos valores” referidos à chamada “pós-modernidade”. O mais paradoxal nisso tudo, entretanto, estriba-se no fato de que até mesmo um europeu neoconservador como Lipovetsky - para quem a atual apatia política promoveria pretensamente a salvaguarda da esfera pública - reconhece que a “lógica” sob a qual deve operar a escola é irreduzível ao jogo de sedução e ao hiperinvestimento do tempo presente¹⁰⁹ que marcam a cultura narcísica contemporânea (LIPOVETSKY, 1989, p. 18).

Mas nem só de cultura narcísica e imediatista viveu a modernidade educacional, ao contrário do que se costuma às vezes afirmar. E como o nosso interesse teórico gira em torno de mostrar que a Revolução Francesa – em que pesem continuidades e descontinuidades relevantes – foi portadora de um projeto educacional e pedagógico inovador, e marcado também pela típica “ambivalência” dos tempos modernos, então será válido que nos detenhamos ao menos um pouco no debate educacional desdobrado no interior da Revolução.

¹⁰⁸ No que diz respeito a esse aspecto simultaneamente *ilusivo* e estruturante que as representações a respeito do futuro podem vir ou não a arvorar, citamos Jurandir Freire Costa: “Esta cultura [a saber, a cultura narcísica da violência] nutre-se e é nutrida pela decadência social e pelo descrédito da justiça e da lei. Seu efeito mais imediato e mais daninho é a exclusão de representações ou imagens do Ideal do Ego [ideal do eu] que, contrapondo-se aos automatismos conservadores do Ego narcísico [eu ideal], possam oferecer ao sujeito *a ilusão estruturante de um futuro passível de ser libidinalmente investido*” (COSTA, 1988, p. 167, grifos nossos).

¹⁰⁹ Esse hiperinvestimento do presente é narcísico pois visa ao presente enquanto tal e nada mais, isto é, visa a “um pouco mais do Mesmo”, ao gozo. Já o tempo presente politicamente investido acena com o desejo, visando assim a “um pouco mais do Outro”, e isso mediante a promessa no presente de gozo num futuro simbolicamente endividado com o passado. Ou em outros termos: a *formação* é antípoda da gratificação imediata.

3.5. Um debate educacional na Revolução Francesa

Em que pese que os Iluministas não tenham sido *stricto sensu* revolucionários (cf. BOTO, 1996, p. 39) – e o que quer dizer, em outras palavras, que entre o Iluminismo e a Revolução também houve afinal aproximações e distanciamentos –, ainda assim, não seria nem um pouco prudente “esfacelar” sem mais a seqüência “Luzes-Revolução”, posto que, se houve Luzes sem Revolução, não poderia entretanto ter havido Revolução sem Luzes (BOTO, 1996, p. 39). Na esfera educacional é exemplar com respeito particularmente aos “distanciamentos” acima referidos que o verbete enciclopédico “Colégio”, de autoria de D’Alembert, não propugnasse, afinal, a educação enquanto dever público a ser tomado a cargo pelo Estado; pelo contrário, “ao denunciar as escolas [religiosas], a solução encontrada foi sugerir a educação doméstica, mais próxima da inspiração renascentista do que dos planos pedagógicos defendidos nas trilhas do percurso revolucionário francês” (BOTO, 1996, p. 39). Na esteira dessa linha argumentativa, Boto chama atenção para o caráter reticente manifestado algumas vezes pelo temário pedagógico iluminista quanto à extensão da oportunidade de instrução pública para todas as camadas da população e quanto também à atribuição ao Estado da responsabilidade de consumir tal universalização:

Desde o iluminismo, pensar a educação tem sido refletir sobre um tema de Estado; e, talvez por isso, os próprios iluministas hesitassem... O conhecimento, a multiplicação das Luzes, exerciam, aos olhos da intelectualidade da época, um papel fundamental no aperfeiçoamento das sociedades [...]. Contraditoriamente surge o pensamento de que poderia ser perigoso instruir-se já que, dessa maneira, ninguém mais desejaria exercer tarefas braçais. [...] Por isso, grande parte dos filósofos iluministas via com muita desconfiança a possibilidade de extensão irrestrita da instrução para as camadas populares. Para outros, como Diderot, havia que se prever estudos diversificados de acordo com a origem social do estudante, de maneira a permitir que “as luzes descessem por degraus” (BOTO, 1996, p. 52).

Já a Revolução Francesa, por seu turno, tomaria de chofre a educação “pelo signo das políticas públicas” (BOTO, 1996, p. 110) e também pelo signo da universalização. E se a Revolução assim o fez, foi na medida mesmo em que a educação foi posicionada aí “como âncora de engate entre aquilo que se fora e o que se poderia erigir” (BOTO, 1996, p. 101). Eis que a educação foi propriamente perfilhada *entre o passado e o futuro*, ou seja, entre o “passado deposto” e o “futuro por vir”, como diz mais especificamente a autora. Sem dúvida que tal utopia educacional herdou da Ilustração o desígnio de regenerar a *polis* e, com isso,

regenerar o próprio cidadão (o qual, ao mesmo tempo, fora investido como *soberano*, ou seja, como portador de um princípio politicamente instituinte):

Para a cidade nova, parecia imperioso, aos olhos dos protagonistas, regenerar o povo. Se Mirabeau insistia em preencher o intervalo entre as novas leis e os costumes herdados, os contemporâneos tinham claro que “havia sido feita a lei para a nação; trata-se agora de fazer a nação para essas leis; e isso, através da educação pública” (BOTO, 1996, p. 101).

Por certo que o tom de “sacralização” ou de “catecismo” não é nenhuma coincidência aí. A pretensão de erigir uma nova nacionalidade, de recriar a pátria e, no limite, a própria humanidade, pautava-se pelo princípio de que o gosto pela coisa pública (ou seja, a substituição da mera *opinião pública* pelo *espírito público*) serviria de corolário para a instauração de costumes não corrompidos e radicalmente distintos daqueles balizados na tradição e nos costumes do Antigo Regime (como as circunscrições hereditárias, a ordem feudal, os valores nobiliárquicos etc.), pretensão essa que por certo implicava ademais que a educação pública deveria se diferenciar com radicalidade das formas que a precederam¹¹⁰. Entretanto, o fato da nova civilidade republicana entender-se a si mesma como “regeneradora” (ou seja, como formadora ou até mesmo educadora) do homem, não promoveu necessariamente o afunilamento imaginário (no sentido psicanalítico) daquilo que com respeito ao futuro é próprio do registro do real. Ou seja, não é porque o Estado passou a ser entendido como endogenamente formador ou educador do cidadão (sobretudo do cidadão do amanhã, embora em *certo sentido* também o do tempo presente) que o futuro deixou então de ser “tido por indeterminado, cabendo, pois, [e em função mesmo dessa indeterminação do futuro] a responsabilidade pela escolha efetuada” (BOTO, 1996, p. 82)¹¹¹. Ou para sermos mais claros quanto a isso: se Boto empreendeu uma análise dos dois planos educativos que tipificam teoricamente a diversidade e a ambivalência das concepções educacionais no interior do contexto revolucionário francês, não foi senão com o fito de dar a ver os modos distintos e ambivalentes (e que permanecem paradigmáticos educacionalmente até hoje) com que se tentou na oportunidade levar a cabo tal “regeneração” política do homem: “Em Condorcet e Lepeletier visualizamos, sem dúvida, matrizes paradigmáticas da nossa contemporaneidade pedagógica” (BOTO, 1996, p. 114).

¹¹⁰ “Pode-se indagar até que ponto a posteridade não teria sido tributária dessa ilusão que remete à escola a magia de uma transcendência capaz de se sobrepor ao próprio tecido social, como alavanca motriz de sua transformação” (BOTO, 1996, p. 151).

¹¹¹ Raciocínio esse que é isomórfico ao de Franklin Leopoldo e Silva (SILVA, 2001) acerca do Iluminismo, tal como se viu acima.

O projeto pedagógico da Assembléia Legislativa, levado a cabo pelo *Rapport* de Condorcet, configura-se indubitavelmente como a grande herança da Ilustração francesa, na radicalização da perspectiva oferecida pelas idéias de *talento e perfectibilidade* (BOTO, 1996, p. 118, grifos da autora).

Tal como já comentamos acima, a idéia iluminista de *perfectibilidade* não se confundia com o determinismo teleológico à moda positivista; e, por outro lado, a única fonte de desigualdade humana admitida como legítima pelos filósofos das Luzes era aquela derivada da distinção dos *talentos* ou *dons* (quer fossem aí tomados por naturais ou aprendidos). Na esteira da aquisição não-paradoxal da Filosofia Iluminista, o projeto pedagógico da Assembléia Legislativa, levado a termo por Condorcet, se furtava a propugnar no interior do campo escolar a veiculação de um mero “catecismo cívico suficiente para preparar uma *cidadania útil para o Estado*” (BOTO, 1996, p. 123, grifos nossos). Sem dúvida que Condorcet também pretendia que fosse veiculada pela Revolução uma pedagogia cívica pela qual os homens pudessem adquirir os novos valores políticos arvorados pela *pátria em estado de regeneração*. O detalhe relevante, porém, é que a mencionada aquisição dos valores políticos não lhe parecia em nada “incompatível com a eterna revisão do próprio estatuto de tal patriotismo” (BOTO, 1996, p. 123). Tal como Boto nos dá oportunidade de ver, em Condorcet a veiculação desses valores ou ideais patrióticos resguardava assim uma quota de abertura simbólica (no sentido psicanalítico do termo), isto é, daquela abertura que é própria ao inacabamento estrutural do *significante*. Por essa razão é que, por exemplo, não foi em nada inócua e provocou mesmo grande ruptura em face das “*pétites écoles*” e dos antigos colégios (ou seja, em face do legado institucional escolar do Antigo Regime) a substituição das preces dos silabários religiosos nas escolas por recitações de fragmentos da moral republicana, e isso fundamentalmente porque se introduzia aí *significantes* políticos (mais do que *sentidos* inertes, cristalizados e imutáveis). Não é para menos, aliás, que Boto nos lembre que é “sempre sob *signo do provisório* que Condorcet reconhece os limites das possibilidades do plano [educacional] que então apresentava” (BOTO, 1996, p. 123, grifo nosso). Por sinal, era mesmo em função de uma espécie de ética do provisório que então o Estado Moderno já não mais se encontrava inscrito sob a égide de uma referência transcendental, estando ele aferrado então à “banalidade do artifício humano [...]” (BOTO, 1996, p. 91). Com efeito, foi, pois, a Revolução Francesa que deu origem

[...] a um tipo de pensar o político jamais visto. No parecer de Lefort [Claude Lefort], isso decorreria do fato de sua inserção na história ter ocasionado não

a substituição de absolutos, mas a eliminação do “lugar do referente”; em outras palavras, “a dissolução dos marcos de referência da certeza” (BOTO, 1996, p. 90)¹¹².

Um outro aspecto valioso para a nossa argumentação - e que é bastante sublinhado por Boto – diz respeito à natureza das finalidades da educação estipuladas por Condorcet. Uma vez mais, não se tratava aí do fito de desenvolver primordialmente as aptidões individuais das crianças e dos jovens (objetivo esse sempre suposto à desprivatizante aliança escola-família):

Em Condorcet, chega a ser obsessiva a crença na escolarização, *não apenas para o desenvolvimento das aptidões individuais*, mas para a capacitação do pleno exercício da condição de cidadania, tendo em vista o estabelecimento de leis que assegurassem a liberdade na esfera civil, exigência última para a felicidade coletiva (BOTO, 1996, p. 143, grifo nosso).

E é precisamente por que, segundo o marquês de Condorcet, a independência da instrução pública não deveria ser tomada senão como um fim em si mesmo que o cultivo do espírito representava a “única autoridade inquebrantável” no campo educacional. Ou seja, o que levava Condorcet a arvorar a liberdade da rede de ensino em face de outras autoridades que não fossem a da Cultura enquanto tal – e incluía-se naquelas a própria autoridade do Estado – não era senão a admissão de que o “cultivo espiritual” é a finalidade precípua da instrução escolar pública. E a exemplo ainda do que se viu mais acima acerca da concepção estruturalmente aberta de Rousseau sobre a “Natureza”, em Condorcet, analogamente ao menos quanto a isso, é o caráter propriamente inconcluso, *significante*, de seu conceito de perfectibilidade humana o que desautorizava quem quer que fosse a posicionar-se tal e qual um mestre onipotente diante dos aprendizes da República:

Visto que o homem recebeu da Natureza uma perfectibilidade cujos limites desconhecidos se estendem, se é que existem, muito para além do que podemos conceber; visto que o conhecimento das verdades novas é para ele o

¹¹² A exemplo do que se pode também inferir a partir da antropologia freudiana, é, pois, é a “desmaterialização do Pai” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 71), ou ainda, a laboriosa manutenção de “um lugar vazio” no miolo mesmo do poder, ou, em outras palavras, o impossível estabelecimento de uma “fundamentação última” para o poder na sociedade moderna, o que representa a condição de possibilidade da própria democracia. Sob tal ponto de vista, o Estado Moderno se caracteriza precisamente por não encampar transcendência alguma, a exemplo do que se viu mais acima na citação que fizemos de Villar acerca do Estado laico, citação a qual versava a respeito do modo como o Estado se porta em face de leigos e de religiosos. Pelo contrário, o Estado Moderno enquista a marca por excelência da “artificialidade” imanente à vida humana. Ou como diz Lajonquière (2000, p. 71, grifo do autor): “[...] cabe concluir que a desmaterialização do Pai – invenção de uma aliança fraterna – é, *a posteriori*, a condição de possibilidade *a priori* de um *socius* não massificado. Ou em bom português: para evitarmos o excessivo perigo derivado de atrelar os destinos do *socius* tanto a um Deus quanto aos coronéis de plantão, só resta aos homens lembrar que sua orfandade os condena a inventar uma *aliança igualitária de direitos*”.

único meio de desenvolver esta ditosa faculdade, origem de sua felicidade e da sua glória; que poder terá o direito de dizer-lhe: “está aqui o que é preciso que saibas, o limite onde deveis deter-vos”?¹¹³ (CONDORCET apud BOTO, 1996, p. 144, grifos nossos¹¹⁴).

E a esperança depositada por Condorcet na perfectibilidade humana - a qual se apresentava a seus olhos como indeterminável *a priori* e também como passível até mesmo de um retrocesso em sua jornada (BOTO, 1996, p. 147) - não girava em torno tão só do “conhecimento das verdades novas” a exemplo do que se lê na passagem acima (verdades as quais realimentavam por sua vez tal perfectibilidade), senão que a sua esperança repousava também no compartilhamento de tais descobertas por um número sempre crescente de pessoas (concepção que sem dúvida investia a instrução pública e universal com um manto de gravidade). E de acordo ainda com o marquês de Condorcet, quando se multiplica a quantidade de pessoas preocupadas com uma “mesma classe de verdade”, aumenta-se a chance de produzir descobertas novas não só porque se introduz aí outros tantos homens preocupados com a classe de verdade em questão, mas primordialmente porque se franqueia com isso que o *acaso* - “que influi tão freqüentemente sobre a escolha dos objetos de nossas buscas e até sobre os seus métodos” (CONDORCET apud BOTO, 1996, p. 145) – venha a encontrar um maior número de combinações possíveis a fim de se fazer eventualmente precipitar¹¹⁵. Quem dera, pois, que as metodologias e psicodidáticas da pedagogia contemporânea estivessem, quiçá, referidas ao *acaso* entendido aproximadamente nesses termos (isto é, quem dera elas pudessem arrefecer com base numa cota de “indeterminação estrutural” – ou seja, com base no impossível d’A educação, mas no possível *de uma educação* - a onipotência narcísica que se incrusta em sua vontade de tudo querer controlar no tocante ao aprendizado dos alunos, e o que por óbvio livraria estes últimos da conformação imaginária ao destino pré-definido pelo desenvolvimentismo naturalista).

À diferença do projeto de Condorcet, já o projeto educacional que se o seguiu, a saber, o de Louis-Michel Lepeletier, e que fora advogado por Robespierre na Convenção Jacobina, compreendia a “regeneração” da teia social de uma outra maneira: aí, a sacralização do civismo perderia seu traço *significante*, tornando maciça a pretensão de conformar na totalidade os educandos: “Formar o homem completo significava abarcar o ser físico, o ser

¹¹³ O sistema de ensino edificado pela escolástica – como diz Lefort (1999, p. 210) – operava “sob o signo de uma verdade transcendente, da qual a Igreja era depositária”, e, por conta disso, era incapaz de engendrar a idéia da *formação* como um fim em si mesmo. De modo análogo, isso também ocorre quando se edifica um sistema de ensino leigo que opera sob o signo de uma verdade transcendente e da qual o Estado seria o suposto depositário.

¹¹⁴ CONDORCET, C. (1943). *A instrução pública e organização do ensino*. Porto: Livraria Educação nacional.

¹¹⁵ Lembremos na importância do *acaso* na leitura de Freud acerca de Leonardo da Vinci, como se viu no capítulo II desta dissertação.

moral e o ser intelectual de cada aluno” (BOTO, 1996, p. 159). Certamente, o desígnio de uma formação total da criança trazia enquistado aquele de regenerar (embora “integralmente”, nesse caso) o homem, a raça, a nação e até mesmo a humanidade, entendendo-se em particular a “nação” enquanto uma sociedade una, harmônica e livre de toda sorte de conflitos: “Aqui – ao contrário [de Condorcet] – não se tratava apenas de ensinar, mas fundamentalmente de modelar corações e mentes com o intuito de fortalecer a permanência da revolução e precaver a possibilidade de um refluxo social e político” (BOTO, 1996, p. 156).

Claro que, ao menos nesses termos postos então por Lepeletier, a Revolução passou a ser concebida teleologicamente enquanto o “único futuro digno de um dado passado” (BOTO, 1996, p. 168). Ou seja: ao contrário do modo como era caracterizada por Condorcet, a Revolução foi definida aí como a encarnação da “verdade última” de toda a história, isto é, como a própria razão de ser da história. Como decorrência imediata dessa deletéria restauração dos marcos de referência da certeza, ou da re-introdução aí do absoluto, da re-edificação da transcendência ou da “fundamentação última” do Poder, o plano de educação então perderia, nas mãos do deputado Lepeletier, o seu traço marcadamente *inconcluso*, sendo agora definido literalmente enquanto “plano completo” com vistas à “regeneração total” do *socius*:

Os saberes escolares, veiculando o que o Estado recém-inaugurado pretendia registrar como legítimo, elegiam, para tanto, objetos que pudessem modelar a alma da criança para o seu quadro mental futuro. Sugerem-se hábitos físicos, aprendizagens cognitivas e lições de moral capazes de, pela utopia da infância, radicar a perfeição do amanhã (BOTO, 1996, p. 177)¹¹⁶.

Nessa conjuntura, resta aos pais consumarem a entrega das crianças - na totalidade do ser infantil delas - à escola “pública”, sendo que a “educação” escolar, por sua vez, já não educará em nome da soberania popular (isto é, em nome do “artifício” político erigido na modernidade com vistas à manutenção de um “lugar vazio” no âmago mesmo do Poder), senão que se educará agora com vistas ao “futuro” e para o “futuro”, entendendo-se este enquanto uma “rota já profetizada – quase uma fatalidade – [e] cuja imanência deveria ser apenas revelada” (BOTO, 1996, p. 176). Diante desse futuro aviltado, pré-consumado (e que não deriva senão de um rebaixamento da noção de *interesse público*), todo e qualquer

¹¹⁶ Para a autora, tal visada promoveu um corte incisivo em face dos valores e da perspectiva iluminista, segundo os quais “na caminhada do esclarecimento humano, não haveria ponto final” (BOTO, 1996, p. 178). Eis que, com efeito, estamos diante assim de herdeiros paradoxais da Filosofia das Luzes, pois o Esclarecimento não se compreendia e nem se compreende como “total”. Pelo menos enquanto houver Esclarecimento, este será não apenas “inacabado” senão que permanecerá também “inacabável”. Já para os referidos herdeiros paradoxais, a Revolução não seria apenas “acabável” bem como estaria em vias de efetivamente acabar a sua obra.

sacrifício (como por exemplo o da criança à instituição total) acaba aí soando como legítimo, desde que, é claro, conduza inexoravelmente à consumação do fim teleologicamente determinado pelo poder. Em outras palavras, eis que a educação deixa aí, uma vez mais, de conter em si a sua finalidade para ficar subsumida então a prerrogativas utilitárias que conduzem à maximização ou massificação do ensino:

Pelo desprezo à teoria e à abstração, o veio manifesto do discurso invoca a criação do método. Pretende-se, ao denegar a especulação teórica, obter a descoberta de uma estratégia capaz de educar todas as crianças e espriar-se, ainda, como receituário de formação da humanidade (BOTO, 1996, p. 174).

A acima referida “estratégia capaz de educar a todas as crianças” (uma aparente “reedição”, a princípio, do “ensinar tudo a todos”), ao ser rebaixada em vista de fins marcadamente instrumentais, paradoxalmente atinge de chofre a “instrução simultânea” (ou “modo áulico”) elaborada discursivamente por Comenius. Isto é, ao invés agora de se recorrer à “instrução simultânea” (ou seja, àquele ensino que é dirigido a todos de uma mesma vez e a um só tempo – e não a cada aluno em separado -, sendo dirigido ainda por um único e mesmo mestre), propõe-se em alternativa a ela o chamado “método mútuo”, isto é, aquele em que as crianças mais velhas e experientes auxiliam o professor ao tomar conta dos mais novos, e em que elas repetem as lições dos mestres (BOTO, 1996, p. 172). Tal como procuraremos ver mais à frente, essa intenção de criar uma mera “gestão supervisionada das classes” (BOTO, 1996, p. 173) obedece claramente a ditames eficientistas e tecnológicos e, não raro, a preceitos educacionais profissionalizantes (após os doze anos - a “idade das profissões” - a educação em comum deve cessar, segundo a visão de Lepeletier) (BOTO, 1996, p. 172). E é exatamente a gestão supervisionada das classes (ou mais simplesmente, o método mútuo) que mais tarde estará na base de uma idéia largamente difundida, sobretudo a partir do início do século XX, e de acordo com a qual as crianças bem podem ensinar-se a si mesmas (NARODOWSKI, 2001, p. 166), ou ainda, de acordo com a qual não é preciso que elas cresçam para ocupar o lugar de quem sabe, ou, mais simplesmente, de que os adultos já nada tem a lhes dizer. Voltaremos a isso ¹¹⁷.

Bem, não nos parece necessário, em vista do que já foi dito, sublinhar que o dispositivo panóptico acaba sendo então recrudescido – e o dispositivo simbólico desinflado -

¹¹⁷ Nos termos de Arendt: “Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz” (ARENDR, 2000, p. 231).

em face de um quadro como que tal, e onde quem conduz a educação é também quem conduz à guilhotina:

[...] a metáfora do olhar era cara à eloquência revolucionária [na Convenção]: Olhar que vela, zela, revela, desvela, guarda, vigia, aterroriza, descobre e pune. O mesmo olhar que capturava os suspeitos era – pelo imaginário [social] – aquele que compunha a fidelidade pátria. Por aí, percebe-se que – no teatro da Revolução – a mesma oratória que ameaçava a guilhotina, prometia a educação (BOTO, 1996, p. 179).

E o manejo da guilhotina – ou de outros tantos meios *instrumentais* afins, incluindo-se nisso os *metodológicos* ao nível pedagógico – torna-se indispensável diante do desígnio de erigir ao nível social o “Um ideal”, isto é, quando se pretende produzir uma adesão - hipertrofiada imaginariamente - a um novo consenso social, ao contrário de se pretender ensejar uma adesão de estofo mais *simbólico* (isto é, na qual cada sujeito que compõem o laço-social se encontra referido à regulação simbólica tanto da distância quanto da ligação entre ele e seus pares). Dessa forma, se o plano de Lepeletier tornou o deputado um herdeiro paradoxal do legado das Luzes (por conta da restauração dos marcos de referência da certeza), por outro lado, há que se reconhecer, afinal, a trivialidade de que já não mais se tratava aí de se restringir o acesso da imensa maioria da população à escola tal como ocorrera no Antigo Regime. A exemplo do que diz Boto (1996, p. 183) acerca disso, em Lepeletier “os tempos estavam a exigir uma nova feição para o tema pedagógico [,] e a educação deveria vir a se tornar instrumento revolucionário por excelência”. Em outros termos, provavelmente aí se consumou, e de modo inaudito, uma promiscuidade tal entre política e educação a ponto de o *cultivo espiritual pela via do estudo* ter sido quase completamente engolfado pelos desígnios e imperativos de ordem burocrática ou governamental. “Em Lepeletier, como nunca, estaria explicitado o substrato político da ação educacional” (BOTO, 1996, p. 183). Claro que quando se pensa no “substrato político da educação”, não se deve perder de vista, por um lado, a referência basilar graças à qual se pode pertinentemente dizer que “A Cidade, a república, apresenta-se como a instituição formadora dos indivíduos” (LEFORT, 1999, p. 210). Porém, por outro lado, esse “substrato político da ação educacional” impõe ao mesmo tempo uma reflexão acerca da imprescindibilidade da demarcação de fronteiras entre a política e a educação, entre a educação e a política. Nesse sentido é que talvez seja oportuno aqui lembrar que, de acordo com Arendt, a educação, mesmo possuindo inequivocamente um tal substrato político, não pode e não deve afinal “desempenhar papel nenhum na política” (ARENDR, 2000, p. 225), e isto fundamentalmente para que permaneça ela devidamente

preservada em face de uma eventual instrumentalização pela política ou mais especificamente pela teconoburocracia. É que, afinal de contas, a *possível* renovação do mundo humano subsiste somente se *uma educação*, à medida que faz jus ao passado, não coloniza no presente o tempo futuro (quer seja por força de um projeto político, por força da “ciência”, ou devido ao contundente apelo do mercado de profissões), uma vez que tal colonização “presentista” do futuro acaba tornando de difícil acontecimento a demarcação, pelos novatos, de sua diferença *simbólica* em vista dos mais velhos¹¹⁸.

3.6. Breve excursão sobre a educação (pública) de Freud

Florença, em meados do *Trecento*, se apresentava como herdeira de Roma, como tributária da república Romana, e, por conta precisamente disso, a valorosa república renascentista se autorizava então a ser a depositária de uma missão de cunho universalista:

Do alto de sua cadeira, no Palácio Municipal, Coluccio Salutati declara que os florentinos que defendem sua liberdade são romanos, que o sangue destes, sangue de homens livres, corre em suas veias, e vai mesmo proclamar que, em cada Cidade do mundo, todo homem empolgado com a liberdade tem duas pátrias: Florença e a dele (LEFORT, 1999, p. 212).

Tal cosmopolitismo florentino, como se sabe, não seria estranho à Revolução Francesa (de certa forma, aliás, afirmar que a Revolução, afinal, veio à lume sob trajes romanos, ou ainda, que ela se via como uma Roma ressurgida acabou se tornando hoje até mesmo um lugar comum). Ou tal como nos lembra Boto(1996, p. 60): “Na interpretação de Durkheim, haveria um vínculo entre a tradição greco-romana abraçada pela renascença e esse cosmopolitismo cultural, que tanto teria marcado a tradição francesa”.

Entretanto, quando se pensa mais especificamente no contexto das chamadas “invasões napoleônicas”, a suposição por parte dos franceses de que a França teria encarnado, ou ao menos pretendido encarnar, os “ideais da Humanidade”, não foi necessariamente corroborada pela totalidade das populações pertencentes aos países ou nações invadidas (e ainda que as medidas implementadas pelo invasor tenham sido provavelmente as mais progressistas e liberais de seu tempo). Ou como diz Mezan (2002, p. 329):

¹¹⁸ Tal colonização do real do futuro, do indeterminável por excelência, projeta no horizonte temporal apenas um futuro imaginário, isto é, um “futuro” que, no limite, não passa de um pouco mais do “mesmo”, ou seja, que não é mais do que uma mera extensão narcisista do tempo presente.

Freqüentemente, nos lugares a que chegam, as tropas napoleônicas abolem a servidão feudal, constroem escolas, asilos para os doentes mentais etc. Enfim, algumas das conquistas políticas mais avançadas da época são introduzidas durante os poucos anos que dura o domínio francês sobre essas regiões.

Ao menos sob certo ponto de vista, a abolição da servidão feudal, a construção de escolas, de asilos etc., seriam apenas as “representantes” de um conjunto maior de medidas que, obedecendo antes de tudo a uma sofisticada estratégia de dominação, possuiria tanto mais eficácia quanto menos fossem elas “ostensivas”. Em particular, a difusão das chamadas instituições fechadas ou instituições de seqüestro (escolas, asilos etc.) daria testemunho dessa extensão em rede de dispositivos de controle social própria do Estado Moderno. No entanto, talvez seja o caso afinal de se ponderar, também quanto a isso, se a ambivalência que acompanha os desdobramentos histórico-culturais da modernidade não deixou também aí algumas marcas (ambivalência que é resultante dos paradoxos imanentes ao duplo prisma que conforma a própria era moderna, isto é, a modernidade social e cultural). Nesses termos, “O que vai ocorrer nos países de língua alemã, a partir da invasão napoleônica, é que as idéias da Revolução Francesa são impostas junto com as baionetas” (MEZAN, 2002, p. 238). Em particular para Freud, os desdobramentos ambivalentes dessa imposição de idéias e valores da Revolução Francesa acabaram sendo, décadas mais tarde, bastante decisivas, como procuraremos ver na seqüência. Mas por outro lado, e tal como é evidente, toda imposição de valores acompanhada por sua vez da imposição mesma das baionetas costuma causar não poucas reações culturalmente alérgicas, e, por meio do texto de Mezan (2002), bem se pode compreender a gênese de uma das mais relevantes dentre elas no interior do contexto em tela: a oposição no seio do pensamento alemão entre cultura (“kultur”) e civilização (“zivilization”). *Grosso modo*, “cultura” remete aí à germanidade (isto é, diz respeito à língua e à tradição alemãs: poesia, literatura e protestantismo), enquanto que, por óbvio, “civilização” remete à França e aos novos valores por ela arvorados e outorgados:

Nessa tradição, o homem culto, aquele que se cultivou, é alguém sábio, independente nos seus julgamentos, livre espiritualmente, amigo dos outros, polido, cortês; mas não fazem parte desse rol de valores aqueles que a Revolução Francesa introduziu, como liberdade, igualdade, fraternidade e republicanismo (p. 329)¹¹⁹.

¹¹⁹ No interior dessa oposição entre *Zivilization* e *Kultur*, “a palavra *cultura* conota uma realidade sublime: são os valores, o patrimônio espiritual da humanidade” (MEZAN, 2002, p. 339). E ainda: “[...] atrás da palavra *civilização* se esconde em geral a idéia de algo *material* – no sentido moral da palavra: materialismo – e de algo

Não é então sem boas razões que Mezan destaque em seu texto que Freud, afinal, conhecia muito bem o impacto de sua enunciação quando logo no início de seu livro “O futuro de uma ilusão” (1927) afirmou que não iria fazer diferenciação alguma entre “cultura” e “civilização”. Sem dúvida que tal afirmação dava testemunho do notório cosmopolitismo de Freud (que foi afinal um intelectual cujo pensamento e ação excederam o particularismo, o patriotismo e o nacionalismo muitas vezes incrustados no coração da própria *kultur*). Mas por certo, não se pode perder de vista, para além disso, que o autor da referida enunciação era, além de um alemão cultivado, também um judeu; isto é, não é sem conseqüências, naturalmente, que tenha sido aí um judeu “cético” quem rechaçou a diferença particularista ou nacionalista entre a cultura alemã e a civilização francesa. Neste caso, é necessário então interrogar se a aculturação judaica de Freud foi também um fator determinante na conformação do olhar crítico que o pai da psicanálise dirigiu a certos aspectos “particularistas” da *kultur*.

Quando [Freud] diz “não quero distinguir entre cultura e civilização”, ele sabe o que está falando, não apenas porque é um alemão cultivado, como afirma Peter Gay, mas também porque mantém com a cultura uma relação profunda de assimilação e crítica – e o que lhe permite essa liberdade é o vínculo muito intenso com algo que a cultura alemã exclui com seu *outro*: a tradição judaica da Europa central (MEZAN, 2002, p. 349).

Mas ao contrário do que acabaria por se tornar lugar comum, um jargão muitas vezes propalado na psicanálise, Mezan não assevera, aí, que foi a aculturação judaica de Freud, exclusivamente, o que conferiu obliquidade à sua *formação cultural*. Mezan afirma antes que foi em verdade a “dupla aculturação” de Freud – judaica no âmbito familiar, e germânica no âmbito escolar – a razão determinante para que o pai da psicanálise se recusasse a “endossar um ponto importante da concepção [cultural] vigente” (MEZAN, 2002, p. 344). Isto é, não se trata de dizer simplesmente que o cosmopolitismo e até mesmo a assimilação crítica da *kultur* por parte do psicanalista vienense tenham derivado estritamente de sua socialização enquanto judeu - o que seria quase o mesmo que sugerir, no limite, que a própria psicanálise não seria muito mais do que uma “transposição profana da Cabala” (ROUANET, 2003, p. 18). Distanciando-se dessa visada parcial ou até mesmo um tanto obtusa, Rouanet (2003, p. 18. Grifos nossos) assevera que:

orientado, não no sentido da humanidade em geral, do bem, do belo, do sublime, do verdadeiro, mas no sentido do *domínio* e do *mal*” (ibid., p. 331, grifos do autor).

O freudismo não é fruto do judaísmo, mas da relação instaurada entre o judaísmo e o pensamento ocidental. [...] A psicanálise não é judia nem *goy*, é o resultado da confluência e do conflito entre as duas culturas. *Não é uma síntese dos dois pólos, é a impossibilidade de toda a síntese e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de uma separação*¹²⁰.

Com a ajuda de Mezan (2002, p. 348), poderíamos então dizer que, no que toca à dupla aculturação de Freud, a faceta judaica é aquela mais “arraigada na infância, mais banhada em afeto, menos ligada aos aspectos racionais e secundários do seu psiquismo”. Na infância, Freud aprendeu com seu pai, Jacob, a ler, e seu objeto de leitura era então a Bíblia da família (PERESTRELLO, 1996, p. 20). Tratava-se, pois, de uma Bíblia bilíngüe (em hebreu e alemão) que fora editada pelos irmãos Philippson, a qual era fartamente ilustrada e cujos “textos eram muito mais racionais do que piedosos” (PERESTRELO, 1996, p. 62). Nela podia-se deparar com citações em línguas as mais diversas e ainda com referências a exegetas judeus (antigos e modernos), pais da Igreja católica, historiadores, filósofos, escritores clássicos e modernos etc. Para além disso, estima-se ainda que Freud tenha freqüentado uma escola elementar por dado tempo, e, mais certamente, sabe-se que ele leu na infância Shakespeare e Cervantes.

Mas e quanto à outra face da aculturação de Freud? O que diz Mezan acerca dela?

[...] a cultura ocidental, ainda que também seja consubstancial à sua identidade, foi-lhe apresentada depois e entra num contexto mais mediatizado, em especial pela fase de latência e pelo início da puberdade (a entrada no *Gymnasium* se fazia aos onze anos) (MEZAN, 2002, p. 348).

Eis aí, então, um rapaz judeu, sem dinheiro no bolso, sem parentes importantes, e vindo do interior, e que ainda assim acabou por ingressar no *Gymnasium* de Viena, a escola pública de seu tempo. Ora bem, como isso foi então possível, em particular para um menino judeu e pobre, em plena Viena do século XIX? Essa, com efeito, é uma história que, de certo modo, não começa senão com Napoleão, que foi afinal quem impôs, juntamente com as baionetas francesas, a Emancipação judaica, emancipação cujos desdobramentos só se consumariam mais à frente, isto é, emancipação essa que, mais efetivamente, “só ocorreu no

¹²⁰ Isomorficamente, poderíamos talvez dizer que também a psicanálise e a educação estão impossibilitadas de toda síntese e, ao mesmo tempo, impossibilitadas de se separarem de uma vez por todas. Portanto, a “psicanálise e educação” é constituída no interior desse campo duplamente tenso. Isto é, a condição de *possibilidade* do campo de estudos nomeado “psicanálise e educação” deriva da referida “dupla impossibilidade” com respeito a seus componentes elementares. Por fim, nunca é demais lembrar que *impossibilidade* não se confunde com *impraticabilidade*.

séc. XIX na Alemanha, por volta de 1868 e na Áustria, em 1869” (PERESTRELLO, 1996, p. 55). Claro que, paradoxalmente, foi em reação à Emancipação e até mesmo em reação à Assimilação judaica à elite burguesa que o anti-semitismo moderno acabou por despontar. Mas em que pese tão nefasta reação, nem por isso se pode perder de vista o evento momentoso circunscrito no fato de que “a partir de 1860 se permite aos judeus austríacos o acesso ao ensino público” (MEZAN, 2002, p. 344). E dado que Freud nasceu em 1856, ele então foi beneficiado por tal direito (o que provavelmente não teria corrido caso Freud tivesse, por exemplo, nascido apenas sete ou oito anos antes)¹²¹. Como se vê, a *ambivalência* inerente ao processo de escolarização moderno apanhou Freud de cheio, sendo bem provável que, fora de um contexto como esse, Freud tivesse, no final das contas, estudado em uma escola religiosa, rabínica, tal como fizeram seus ascendentes.

E como poderia ser definida, pois, a atmosfera geral do *Gymnasium*? Ora bem, a resposta a essa pergunta por certo nos levará, uma vez mais, a nos deparar com a *formação* humanista enquanto tal:

Nesse Gymnasium respirava-se uma atmosfera humanista. O ensino possuía determinadas características: além das matérias ensinadas nas outras escolas, no currículo havia seis anos para o estudo de grego, oito anos para o de latim, e grande importância era dada à história antiga, à literatura clássica e contemporânea (Perestrello, 1996, p. 21).

E Perestrello (1996, p. 21) diz ainda (na mesma linha de raciocínio de Mezan): “Se do ambiente familiar [Freud] recebeu o cunho judaico de sua formação, a cultura e o espírito humanístico foram-lhe inculcados pelo *Gymnasium* [isto é, pela escola pública, não percamos isso de vista!]”. Mezan (2002, p. 345) também ilustra um pouco do conteúdo escolar a que Freud teve acesso graças à escolaridade moderna. O autor destaca inicialmente a prioridade dada aí aos autores gregos e latinos. Na seqüência, “figuram no currículo os autores clássicos da língua alemã – Lessing, Goethe, Schiller, os românticos – e os grandes poetas e romancistas da literatura ocidental, especialmente francesa e inglesa”. Não é para menos, como se pode notar, que Freud se deslocasse então com tamanha familiaridade pela Cultura Ocidental (Cultura essa a que não poucos acadêmicos de hoje oferecem as costas). De mais a mais, fica por fim patente a importância que teve a escola pública com respeito ao descerramento do horizonte intelectual e cultural do pequeno Sigmund (que ingressou no *Gymnasium* com pouco mais de nove anos de idade). A escola ousou, enfim, instilar-lhe

¹²¹ Eis estão uma expressiva amostra de como é o *acaso* um fator determinante de nosso destino, tal como se viu mais acima no texto de Freud (1910, p. 141) sobre Leonardo.

perspectivas novas, fertilizar-lhe a pulsão de saber (ou antes, o desejo de saber), e lhe transmitiu ainda uma Outra cultura para além daquela de sua família e de seu meio de origem (por mais valorosas e respeitáveis que pudessem ser estas últimas). Como se pode também depreender desse brevíssimo esboço que traçamos do *Gymnasium*, a ênfase na formação humanista colocava em segundo plano toda sorte de pragmatismos. Novamente, o que se decanta disso é que o *cultivo espiritual* era, por excelência, a finalidade maior desse dispositivo escolar. A propósito, vale mesmo lembrar, com base em Souza (1998), que nada é menos propriamente “burguês” (ao contrário do que pode parecer em princípio) do que o dispositivo simbólico sustentado pela assim chamada “escola tradicional”:

[...] nada menos “burguês” do que a despreocupação da escola tradicional com a utilidade dos conhecimentos, nada menos prático do que colocar no topo da pirâmide disciplinar, os conhecimentos mais abstratos e formais. Assim, [no caso do Brasil] as matemáticas tinham maior peso do que a física e a química, as línguas mortas eram mais importantes do que as línguas vivas, a filosofia valia mais que todas as ciência e letras (SOUZA, 1998, p. 72).

Pois bem, uma vez examinado um pouco do teor marcadamente *formativo* da escola da Era Moderna, é hora de passarmos então a algumas figurações utilitaristas que acabaram ganhando hegemonia na contemporaneidade pedagógica, e em particular a sua versão psicologizada.

3.7. A (psico)pedagogia contemporânea: declínio da transmissão, ascensão do desenvolvimento de competências

Para Narodowski (2001, p. 115), a partir da segunda metade século XIX a instrução simultânea ou áulica se tornou hegemônica nas mãos do lassalismo:

[...] La Salle reafirma a pertinência da instrução simultânea em detrimento do ensino individual: na trilha já traçada por Comenius, a simultaneidade da sala de aula assume agora uma envergadura superior: um professor se ergue acima de todos os alunos e é capaz de controlar as atividades que estão a um mesmo tempo efetuando.

Segundo tal ponto de vista, La Salle elevou então à enésima potência o método simultâneo de Comenius, muito embora maximizando ao mesmo tempo o poder institucional

(isto é, as práticas não-discursivas cujo teor é normalizante) em face do poder epistemológico propriamente dito (isto é, do campo da palavra cujo teor é normatizante):

A tática principal dentro dessa estratégia disciplinar é a vigilância constante sobre o corpo infantil por parte do professor, que em virtude de tal tática também constrói seu próprio lugar na instituição educacional (NARODOWISKI, 2001, p. 108)

E mais à frente:

A vigilância tem como finalidade produzir uma série de condutas adequadas vinculadas à submissão, à autoridade dos professores. Dentro dessas condutas se encontram certos formalismos inerentes a um “bom aluno”, a um aluno “educado” ou “civilizado”. Ser, mas também parecer, com as conquistas procuradas (NARODOWISKI, 2001, p. 109).

Obviamente que, segundo o argentino, em tal circunstância o professor é antes de mais nada um intelectual vigiado, isto é, é um vigilante simultaneamente vigiado, uma vez que se encontra submetido ao olhar disciplinador, *civilizador*, de cada integrante que lhe encima hierarquicamente na rede de poder distendida pela instituição escolar. De maneira geral, o advento da Revolução Francesa, segundo ainda o argentino, não alteraria substancialmente o rumo das coisas aí estabelecido: “para a pedagogia *antes ou depois da Revolução Francesa* a criança é um bárbaro que, por sua culpa ou por sua natureza (segundo a versão), precisa ser civilizado” (NARODOWISKI, 2001, p. 125, grifos nossos). Ora bem, em recorrendo à reflexão de Boto (1996), procuramos mostrar mais acima que não foi nem um pouco inócua a diferença instalada entre a concepção pedagógica de Condorcet e a de Lepeletier, e ainda que tanto um quanto outro pretendessem “civilizar” os pequenos. Quanto a isso, por sinal, não é mera coincidência que o projeto pedagógico de Lepeletier, tal como já chamamos atenção, tenha se afinado mais à “gestão supervisionada das salas” (BOTO, 1996, p. 173), ou ao método monitorial (método mútuo), em detrimento do “método simultâneo”, uma vez que, e tal como foi visto acima, tal projeto desprezava a teoria e a abstração a favor da estipulação de métodos de ensino (BOTO, 1996, p. 174). É claro, contudo, que não se deve de modo algum perder de vista o fato trivial de que o recurso pedagógico pelo qual se lança mão de “monitores”, isto é, de alunos mais adiantados que colaboram com os seus mestres, é provavelmente quase tão velho quanto a própria instituição escolar: “o uso de ‘decuriões’ já aparece entre os jesuítas e é retomado por Comenius e o próprio La Salle se refere diretamente a monitores para organizar a tarefa escolar” (NARODOWISKI, 2001, p. 129). No entanto, e de modo bem mais

específico e sistemático, a difusão sobretudo no século XIX do “método lancasteriano”, ou da “pedagogia monitorial”, ou simplesmente do “método mútuo”, fez mais do que apenas trivialmente destacar decuriões ou alunos adiantados para o auxílio de seus mestres, senão que o monitor, que até então possuía um papel coadjuvante na educação, começou a exercer um papel protagonista; e ainda, no método monitorial ou mútuo, o lugar de quem ensina passou a ser ocupado, mesmo que apenas eventualmente, por alguém cuja educação não tinha chegado ainda ao fim (NARODOWISKI, 2001, p. 129)¹²².

Para que possamos sintetizar um pouco um debate que sem dúvida merece e exige muito mais fôlego, diremos que Narodowski remete metaforicamente a instrução simultânea ou áulica - em seus elementos mais fundamentais e constitutivos - à estrutura da missa católica, onde um único sujeito dirige a palavra a um grupo de ouvintes¹²³; enquanto, por outro lado, a instrução monitorial ou mútua é remetida ao modo próprio de organização fabril do operariado (o monitor - tal como é apresentando por Lancaster - possuiria algo da ordem do “capataz”¹²⁴).

O utilitarismo instalado pelos pedagogos lancasterianos [no século XIX] constitui uma das razões principais da eleição desse movimento como descontinuidade básica da historicidade do nascimento da pedagogia moderna. Embora práticas utilitárias já fossem estimuladas há tempos atrás, o sistema monitorial aperfeiçoa sua aplicação ao campo escolar, ao ponto de que - embora o sistema lancasteriano perca importância rapidamente - o utilitarismo perdura como componente básico do discurso pedagógico (NARODOWISKI, 2001, p. 146).

Eis que tanto em Comenius como em La Salle o discurso pedagógico não se encontrava propriamente pautado - segundo conclusão de Narodowski - pelo utilitarismo,

¹²² “É impossível determinar, mediante uma regra geral onde a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai, em cada caso. Ela muda freqüentemente, com respeito à idade, de país para país, de uma civilização para outra e também de indivíduo para indivíduo. A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível” (ARENT, 2000, p. 246). Em termos psicanalíticos poderíamos dizer: em algum momento o educando tem de ser lançado para fora dessa posição enunciativa de educando (o que não quer dizer que ele deixe de seguir aprendendo). E sair da posição enunciativa de educando é condição vital para ingressar na posição enunciativa de adulto (ou de quem faz semblante adulto mesmo sem chegar a ser *todo-adulto*), isto é, na condição de quem integra a *polis* enquanto cidadão formado (e não em formação), e de quem passa a ser co-responsável (vicariamente) por ela e até mesmo pelo mundo.

¹²³ Como de praxe, a estratégia é sempre a de dizer que nada de substancial mudou na passagem da escolarização religiosa para a leiga (como no limite também o faz Nóvoa). Ao contrário disso, pensamos que, quanto à metáfora de Narodowski em si mesma, a palavra que é dirigida fundamentalmente por um “único” sujeito no sistema áulico ou na aula expositiva a seus alunos bem pode estar fertilizada e atravessada por um estofo mais significativo (e o que, por exemplo, faz toda a diferença entre um Rousseau e um Itard, entre um Condorcet e um Lepeletier). Ademais, tal estofo simbólico da palavra é inextricável ao fato mesmo de que esse “único sujeito” que a profere na cena escolar não é, afinal, um “sujeito único”, mas sim um sujeito dividido, castrado, barrado.

¹²⁴ O capataz é “alguém que - possuindo poder de controle graças a estar investido pelo poder de uma autoridade superior, e justamente por esse motivo - permanece dentro do conjunto dos que estão somente em posição de executar” (NARODOWISKI, op. cit., p. 150).

uma vez que, aos olhos dos primeiros, a escola é marcadamente um “espaço extra-social” por meio do qual se franqueia ao aluno, no interior de um contexto mais mediatizado, “tocar” ou “titular” (como que com a ponta dos dedos) a realidade não escolar. Em oposição a isso, o método monitorial, por seu turno, está marcado sobremaneira pelo fato de que outorga à vivência não escolar um estatuto de máxima relevância em face da escola mesma e dos conteúdos escolares, dado que, de acordo com a lógica imanente à “gestão monitorial das salas”, são, antes, as ditas capacidades intrínsecas dos monitores e/ou sua vivência extra-escolar que despontam então como fator determinante para o desfecho do ensino (e o que implica também que em tal conjuntura já não é mais necessário primeiramente crescer para depois ensinar, pois o aluno pode, já no tempo presente e não apenas no tempo futuro, tornar-se docente): “o utilitarismo arranca essa instituição [a escola] de sua exterioridade e a mergulha nos problemas típicos de, por exemplo, o mercado capitalista” (NARODOWSKI, 2001, p. 164). Certamente, uma vez desprovida de tal “extraterritorialidade” constitutiva, a escola – que deveria se sustentar, portanto, como um espaço para-social – fica assim à mercê de colonizações e imperialismos de toda sorte (a exemplo da colonização pelos conhecimentos *psi*, que hoje em dia são hegemônicos na pedagogia), posto que não só a instituição escolar, mas também os professores mesmos, além dos demais adultos que na escola trabalham e, por fim, todos aqueles que constituem a *polis*, perdem de vista esse teor *significante* da tradição escolar (tradição essa que, felizmente, não está - e não deve estar - ao abrigo do tempo), ou seja, perdem de vista a função simbólica da formação cultural em si mesma, e de tal maneira que - podemos então dizer - a fórmula “não aprendemos para vida e sim para a escola” é posta finalmente de cabeça para baixo: “não aprendemos para a escola e sim para a vida”. Eis, portanto, que não foi sem bons e sólidos motivos que – já no avançado do século XX – Arendt (2000, p. 238) teve de, uma vez mais, nos lembrar acerca da diferença que deve haver entre a escola e o mundo:

Normalmente a criança é introduzida no mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.

Evidentemente, para que a função da escola enquanto espaço extra-social possa estar operante, é necessário que a escola não chegue a se confundir nem com o mundo e nem com família, razão por que é somente enquanto “fim em si mesmo” e não como mero “meio instrumental” na mão de uns e de outros que a formação escolar pode seguir operando de

modo *simbólico* (isto é, de modo a não obturar imaginariamente no campo educacional os marcos de referência da certeza que a secularização do Ocidente consolidou)¹²⁵. Ou em outros termos, se a escola de hoje não deveria se confundir, sem mais, com o entorno conformado pelo mercado capitalista¹²⁶, também não deveria supor-se o segundo lar de seus alunos (exigência hegemônica por parte das famílias hoje em dia, e cujo “fundo” é também mercadológico). E exatamente na medida em que a escola não é o “segundo lar” do aluno, que então as vivências não escolares das crianças não podem e nem devem – dê-se a isso a forma que se quiser – ser levadas primordialmente em conta no tocante à transmissão de conteúdos culturais na escola. Isto quer dizer que não se deveria permitir que as crianças, no atinente à aprendizagem formal, fossem entregues a si mesmas ou a seus próprios recursos individuais ou coletivos, ou seja, que as crianças não poderiam e não deveriam “se educar sozinhas” (o que, aliás, é em seus termos uma contradição), uma vez que isto corresponde a abandoná-las a uma espécie de orfandade simbólica; e ainda, que não é pertinentemente pretender que as crianças produzam conhecimentos escolares juntamente com os seus professores, ou mesmo, que estes sejam apenas mediadores dos conteúdos que transmitem (na medida em que são, antes, co-autores dessas mesmas tradições epistêmicas que abraçam; na medida também em que veiculam inconscientemente marcas significantes de pertença a essas tradições; e na medida, enfim, em que o seu estilo e a sua personalidade ensejam efeitos transferenciais munidos de efetiva eficácia simbólica). Nesse sentido, vale mesmo dizer que a nossa insistência em torno do tema da diferença entre as gerações, da veiculação (por parte dos velhos aos pequenos) de traços significantes ou marcas simbólicas identificatórias, da transmissão de conteúdos escolares por parte dos professores aos alunos (em detrimento da vaga pretensão de apenas “ensiná-los a aprender” por meio do estímulo a suas capacidades ditas endógenas), não implica, de modo algum, restaurar uma vez mais o marco de referências da certeza com base na suposta transcendência das *verdades últimas dos conhecimentos*

¹²⁵ Claro que outra coisa é reconhecer que, em virtude do substrato político da ação educacional, é propriamente por meio do debate público (o qual se consuma sempre no “tempo presente”) que se pode pretender encaminhar os possíveis rumos futuros da educação, rumos sempre tributários, por sua vez, da significante tradição escolar. Por sinal, é em nome do interesse público propriamente dito que a *polis* pode e deve deliberar politicamente acerca do que se compreende por “formação enquanto fim em si mesmo”, uma vez que se trata aí de um “princípio” estruturalmente aberto (muito embora isso não implique, por outro lado, que se possa torcer a bel prazer sua função significativa, sua função instituinte).

¹²⁶ É simplista acreditar que a escola se constitui institucionalmente apenas como um mero “espelho” da divisão de poderes existentes no interior do *socius*. Não resta dúvida, é claro, que as práticas pedagógicas “refletem uma divisão desigual de poder dentro da sociedade. É igualmente evidente que ela é passível de críticas e reformulações. Aliás, a própria continuidade de cada uma e do conjunto dessas heranças culturais implica modificações, posto que tudo aquilo que é vivo, não só biológica, mas também socialmente, modifica-se no transcurso do tempo. Mas elas sempre representarão as escolhas que o mundo adulto fez para transmitir às novas gerações” (CARVALHO, 1998, p. 26).

escolares, mas sim resguardar uma distinção estrutural sem a qual os possíveis efeitos subjetivantes de *uma educação* se tornam *a priori* um acontecimento muitíssimo improvável e não poucas vezes impossível:

A relação pedagógica pressupõe diferenças que, no contexto escolar, traduzem-se em uma certa hierarquia. Tais diferenças em parte derivam do fato de que o professor tem certos conhecimentos que os alunos não têm, que são os conhecimentos escolares. *Estes evidentemente não são os únicos, nem tampouco uma síntese dos saberes universais. A bem da verdade, nem sequer sabemos se são os melhores ou os mais importantes, mas são aqueles que compõem o currículo escolar, que integram as instituições em que trabalhamos e são conhecimentos que de alguma forma valorizamos, escolar e socialmente* (CARVALHO, 1998, p. 25-6, grifo do autor).

Eis, por fim, que não é então coincidência que, no mais das vezes, a idéia de suprimir a assimetria estrutural que marca e diferencia as posições de mestres e de alunos na escola (e em função das quais estes podem se filiar simbolicamente àqueles, e o que ao mesmo tempo serve de premissa para a sua separação, isto é, para a desmaterialização do Pai ou do Mestre) ande sempre acompanhada da idéia de uma “abertura do currículo escolar” para a vida e para o mundo (“abertura” que implica freqüentemente a desqualificação e o rebaixamento sem mais dos conteúdos escolares). Não é, portanto, mera coincidência que todos aqueles que desmerecem – muitas vezes involuntariamente, é verdade - os conteúdos escolares (e por conta disso a própria escola), deflacionem o dispositivo não-instrumental de veiculação de traços significantes que é indispensável para a fecundação ou fertilização simbólica dos alunos (e em virtude do que se pode inconscientemente comunicar a estes últimos um lugar de filiação, de enunciação subjetiva, de pertença simbólica à genealogia humana). Desse modo, não é de se espantar, então, que mediante o contemporâneo ocaso da transmissão consciente de conteúdos escolares – e os quais ensinam a transmissão *em negativo* (cf. LAJONQUIÈRE, 1999, p. 192)¹²⁷ de traços genealógicos inconscientes que estruturam a subjetividade - a escola siga se descaracterizando crescentemente, e a ponto de se tornar, ao cabo e ao fim disso, irremediavelmente “chata” (muito mais do que se supunham ser as aulas expositivas de antanho), e isso exatamente porque, ao contrário então de alargar os horizontes não escolares

¹²⁷ A transmissão *em negativo, inconsciente*, guarda um interessante isomorfismo com o seguinte ponto de vista de Arendt (2000, p. 246-47): “Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender o dia todo sem por isso ser educado”. Analogamente, poderíamos dizer que não se pode transmitir um Saber (nãosabido, inconsciente) em âmbito escolar senão primordialmente através de conteúdos, isto é, de Conhecimento. Mas por outro lado, bem pode haver uma veiculação de Conhecimento desprovida de uma transmissão de Saber. Por sinal, o psicologismo e o tecnicismo dão provas diárias desta última possibilidade, até porque exigem do sujeito que desapareça dessa cena, que se desengaje ou se desimplique do ato a favor do Método, da Didática.

dos alunos por meio de uma veiculação *a priori* indeterminável de significantes do desejo inconsciente, ela agora se limita ao papel propriamente “achatador” ou “afunilante” de fazer apenas desabrochar a “rota já profetizada” das habilidades naturais ou intrínsecas dos alunos, concepção essa que, por sua vez, é tributária da equivocada suposição de que os efeitos subjetivantes de uma educação são “quase uma fatalidade – cuja imanência deveria ser apenas revelada” (BOTO, 1996, p. 176)¹²⁸. Não é, por fim, coincidência que o desenvolvimento de habilidades e competências seja hoje costumeiramente pleiteado e reivindicado pelos adultos que ou bem estão de olho no porvir produtivo das crianças, ou bem têm em vista a instrumentalização do seu porvir político (porvir que desse modo é aviltado na origem, no nascedouro).

Mas de modo particular, foi, com efeito, a partir dos anos vinte do século recém encerrado que o rebaixamento da questão ética na área educacional (isto é, da interrogação significativa sobre os “fins” mesmos da educação) deu novo impulso à predominância de imperativos pedagógicos tecnicistas supostamente baseados na autoridade “científica”, e os quais acabaram substituindo – agora com argumentos atravessados de certezas psico-desenvolvimentistas - o ideal de “formação cultural” por finalidades mais “objetivas” (VALLE, 2002, p. 54), e de tal sorte que, desde aí em particular, a multiplicação de jargões como “construção do conhecimento”, “construção da cidadania”, “realidade do aluno”, dentre outros, acabou por sobrepujar a sustentação do “enigma educacional” (isto é, da própria *impossibilidade* d’A educação), ficando assim a educação familiar e também a escolar subsumidas a técnicas pedagógicas de manejo e controle cuja finalidade é “determinar por antecipação o que advirá” (VALLE, 2000, p. 102)¹²⁹.

Já tivemos a oportunidade de lembrar aqui, com base em Souza (1998), que no caso do Brasil, “a Psicologia foi chamada a resolver problemas *da nascente escolarização brasileira*,

¹²⁸ A dita “abertura da escola para o mundo e para a vida” costuma, pois, servir de corolário para que transmissão do conhecimento do passado seja substituído pela (re)produção *hic et nunc* do conhecimento do presente, e senão do alegado “futuro” (ARENDT, 2000, p. 232; LEFORT, 1999, p. 218). Ou seja, ela acaba por embarçar a compreensão do ato educacional enquanto transmissão de marcas inconscientes (e, portanto, do estabelecimento de uma *dívida simbólica* por parte dos novos em relação aos velhos), o que rebaixa tal ato a uma “emancipação” sem mais dos recém-chegados em vista dos adultos (ARENDT, 2000, pp. 237-38). Isto é, ao contrário de se admitir que a autonomia dos recém-chegados nasce a pouco e pouco e a partir de sua heteronomia inicial (ou seja, que a sua separação em face dos velhos não é possível sem antes desta se estabeleça uma alienação primária), entende-se que as crianças são desde sempre autônomas (como se a autonomia fosse um dado bruto, um dado prévio), e, portanto, entende-se que educar seja o mesmo que as entregar de saída (ou ao menos o mais cedo possível) a seus próprios meios e recursos.

¹²⁹ E é precisamente pela *impossibilidade* de haver um saber positivo sobre o Homem que a pedagogia não deveria resultar de uma pretensa teoria acerca da natureza humana, ou, o que é o mesmo, do desenvolvimento ou atualização de supostas potências humanas preexistentes (cf. VALLE, 2000).

não porque a escola estava fadada ao fracasso, mas porque estava fadada ao sucesso” (SOUZA, 1998, p. 66. Grifos nossos). Dessa forma, embora o republicanismo positivista à moda nacional já estivesse desde há muito banhado em psicologia, nem por isso a modernidade tardia brasileira, ou a “pós-modernidade”, estaria menos aferrada a esse mesmo espírito psicologizante, e sobretudo talvez no que toca ao campo educacional: “[...] a concepção de educação da pós-modernidade brasileira está embebida em psicologia” (SOUZA, 1998, p. 79): “[...] a linguagem psicológica tem hoje assegurado seu direito de cidadania na escola, e não se pode movimentar-se nos meios educacionais sem ela. Hoje, deve-se ganhar em conhecimento psicológico, tudo o que antes os professores sabiam por experiência e tradição”.

E não será demais aqui lembrar uma citação que já fizemos mais acima:

Ensino, formação, domínio, competência, excelência: é aí, talvez sobretudo aí, que a civilização moderna voltada para o futuro se deixou converter numa *rede pós-moderna de organizações empenhadas na adaptação ao futuro e num empreendimento de promoção sistemática do futuro* (FREITAG apud SILVA, 2001, p. 246, grifos nossos)¹³⁰.

À luz desse raciocínio, talvez caiba dizer que, em certo sentido, também os “pós-modernos” - tanto quanto os positivistas quanto a isso - são igualmente herdeiros paradoxais da Filosofia das Luzes, muito embora no caso dos ditos “pós-modernos” haja uma particularidade que não é de modo algum inócua, e em vista da qual bem poderíamos levantar a seguinte interrogação: não será talvez o caso de no bojo mesmo do pós-iluminismo encontrar-se aninhado afinal o contra-iluminismo (HABERMAS, 2000, p. 8), e de tal modo que em nome desse novo irracionalismo a “grande cultura [e a respectiva *formação cultural* enquanto fim em si] que servia de lastro e dava legitimidade à escola foi pensada como forma de dominação” (SOUZA, 1998, p. 75)?

De nossa parte, preferimos utilizar a terminologia “contemporaneidade” ou até mesmo “modernidade tardia” à “pós-modernidade”, embora a utilização hegemônica que esta última possuiu até pouco tempo atrás não deixe de ser sintomática com respeito ao posicionamento inconsciente desses “herdeiros paradoxais” em vista dos Pais fundadores da *polis* moderna (Lajonquière, 2006). De mais a mais, o contemporâneo desencantamento com a esfera pública, o esquecimento do *espírito das leis*, o desinvestimento libidinal, portanto, com respeito à assunção responsável do (“ilusório” mas estruturante) tempo futuro, a hegemônica

¹³⁰ FREITAG, M. La gestion technocratique du social. In: _____. *Le naufrage de l'université*. Quebec: Nuit Blanche Éditeur, Paris: La Découverte.

demissão simbólica dos adultos em face da educação das gerações vindouras, a conseqüente deflação do dispositivo simbólico escolar, o ocaso mesmo da *formação*, e o eclipse da transmissão de conteúdos na escola a favor do desenvolvimento e estímulo de competências individuais e “naturais”, são, enfim, algumas tantas predicções que caracterizam hegemonicamente - embora não ainda homoganeamente - a nossa modernidade tardia, e que, assim, bem podem ser pertinentemente atribuídas, ao menos, às esferas da política e da educação contemporâneas, desde que não se perca de vista o exíguo espaço que resta hoje à “ambivalência” inerente ao projeto moderno (exigüidade que, em outras palavras, é tributária da deflação simbólica e da conseqüente inflação narcísica ou imaginária do laço-social contemporâneo):

Nesse contexto, afirmamos que o fato de uma sociedade estar tomada por uma *lógica narcísica onipresente* não nos parece ser um desdobramento inelutável da modernidade, como de hábito se pensa em particular em alguns meios psicanalíticos. Pelo contrário, parece-nos ser apenas o indicativo de que o homem moderno esqueceu o espírito das leis em nome do qual veio precisamente à luz (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 193, grifos nossos).

No frigidar dos ovos, a referida “onipresença” da lógica narcísica ou imaginária em nossa contemporaneidade (e que é a “outra face” da obliteração do espírito do público) implica, em termos educacionais sobretudo, que por meio da psicologização generalizada da pedagogia acabou-se por substituir

a antiga imagem da criança como ser incompleto que deve ser educado [portanto formado], pela imagem da infância com atributos próprios, necessidades e expressões peculiares, que a escola deve respeitar e não endireitar, porque a criança é já provida, pela natureza, de capacidades que a escola deve apenas estimular (SOUZA, 1998, p. 75).

Em síntese, uma vez que se supõe que as ditas capacidades psicomaturacionais, as competências naturais ou as habilidades endógenas e individuais são um dado prévio, isto é, que elas já “estão lá” desde o nascimento da criança (constituindo assim uma espécie de “identidade preexistente”, embora em estado potencial), então cumpre nesse caso aos pais, e depois aos professores, apenas *facilitar* o desenvolvimento dessas mesmas aptidões, isto é, cumpre que eles estimulem (de preferência segundo preceitos *psi* que supostamente emulariam o labor mesmo do princípio natural) o desabrochar dessas capacidades psicológicas e individuais, e o que por suposto afastaria qualquer possibilidade de se infligir “traumas” à criança ao longo de seu desenvolvimento (concepção da qual costuma derivar,

diga-se de passagem, toda a notória suscetibilidade *psi* em “traumatizar” as criancinhas e também os juvenzinhos)¹³¹. Eis que o teor “afunilante” e “achatador” dessa visada não poderia ser mais patente. Uma vez que a gênese dessas “potencialidades” já não aparece aí como tributária de expedientes culturais, de dispositivos simbólicos, elas só podem então ser compreendidas como “identidades” individuais prévias e dotadas de atributos fixos, originários e determinados naturalmente, e cuja adequada estimulação (psico)pedagógica (a saber, por meio da reduplicação metodológica da lei mesma da Natureza) fará pretensamente com que o desabrochar das ditas “identidades preexistentes” siga o traçado de uma rota já profetizada (ainda que às vezes seja preciso dar uma mão para a Natureza em se administrando – e até banalizando o uso de - recursos medicamentosos). Mas em oposição a isso, quando se leva em conta a insuficiência congênita do filhote humano, então tal mito naturalista bem pode ser desmontado, posto que qualquer alegada “capacidade interior” passa a ser compreendida não como meramente “individual”, “natural” ou “previamente determinada”, isto é, não como uma identidade potencialmente estabelecida *a priori* (por exemplo, geneticamente), mas, sim, como a decantação de um longo processo marcadamente inconsciente de identificação *a posteriori*, e o qual tem início, do ponto de vista do recém-chegado, necessariamente em face de seus pais, isto é, em face dos “outros primordiais” de uma criança (e que são também os “vetores” singulares e irrepetíveis da Cultura, do registro simbólico, para ela). Nesses termos, a mãe – o primeiro outro imaginário e também o representante do Outro materno - é quem implanta inconscientemente em seu pequeno (ao alternar simbolicamente presença e ausência) um significante enigmático. Eis que a “pedra de toque” do aparelho psíquico é, portanto, inconscientemente *transmitida*, e que tão somente a partir da identificação *dual* à mãe (posto que especular, ou alienada em seu desejo inconsciente) é que a constituição subjetiva da criança poderá ser ensejada mediante a posterior irrupção de um terceiro – o pai, o representante do Outro paterno –, e o qual

¹³¹ Mesmo quando as psicologias do desenvolvimento supõem que as “capacidades interiores” se desenvolvem mediante interações sociais, ou ainda, que a gênese delas tem raízes no contexto cultural, na história, na sociedade etc., ainda assim elas não se safam do estorvo do desenvolvimentismo, do mentalismo típico da Filosofia do sujeito, posto que as “capacidades interiores” continuam sendo pensadas aí como faculdades mentais individuais e monologantes, e que são “estimuladas” pelo meio (mesmo que social); trata-se sempre de faculdades em relação às quais o sujeito é o senhor; trata-se de verdadeiras “mônadas sociais”. As coisas mudam de figura, no entanto, se pensamos que “as crianças não nascem”, mas “que são nascidas”, isto é, que elas são, mediante uma cota de violência simbólica (no estrito sentido lacaniano), introduzidas no mundo dos outros que falam (ou seja, no mundo dos que já falavam antes dela). A psicanálise demonstrou até a exaustão que não é sem conseqüências para um sujeito o seu ingresso no mundo humano pela mão dos outros primordiais, e isto quer dizer, no limite, pela mão do Outro. Os traços simbólicos que aí se imprimem são a “pedra fundamental” das diferenciações sutis que começam a compor o psiquismo do recém-chegado, além de serem a razão mesma de seu possível assujeitamento à palavra desses outros (primordiais) que lhe falam, de seu assujeitamento à palavra do Outro, ou mais simplesmente, de sua sujeição à castração simbólica. Como disse Guimarães Rosa (1986, p. 412): “um menino nasceu: o mundo tornou a começar”. Vide acerca dessa questão a nota 10 do capítulo I.

promoverá agora uma identificação de Outra ordem, uma vez que se trata aí de uma identificação à Lei mesma que separa simbolicamente mãe e filho, ou seja, à Lei simbólica que recalca a identificação incestuosa da criança à mãe, e que por conta disso lança a criança - embora não mais enquanto objeto do desejo materno, mas como sujeito do (im)próprio desejo recalçado - à circulação em meio aos outros, à circulação em meio ao “mundo dos outros que falam” (LACAN, 1953-54, p. 198). Eis, pois, que qualquer alegada “capacidade interior” não é nem tão pouco natural e nem tão pouco “individual”, posto que ela somente pode ser instilada simbolicamente, e uma vez que ela é estruturalmente dependente de outras tantas fertilizações simbólicas indetermináveis *a priori* (a exemplo daquelas que o dispositivo ou “artifício” escolar costumava encetar quando ampliava os horizontes culturais das crianças ao contrário de pretensamente afunilá-los no interior da estreita rota profetizada pelo “desenvolvimento natural”).

3.8. O esboroamento simbólico e a imaginarização naturalizante da pedagogia contemporânea

Tal esboroamento simbólico e a conseqüente imaginarização naturalista levada a cabo pela (psico)pedagogia enseja um debate – a bem da verdade já clássico em psicanálise e educação – e em cuja base repousa o conceito psicanalítico de “ideal”.

Se mantivermos em vista, pois, que o narcisismo infantil (o narcisismo primário, que é constitutivo do psiquismo) resulta em última análise do investimento libidinal dos pais sobre a criança – sobre sua Majestade, o bebê -; e que, na ausência desse investimento libidinal (no qual tem grande destaque a figura da mãe), a criança não trespassaria a distância interlitorânea que demarca Natureza e Cultura; então, poderemos dizer que a constituição do ego - isto é, a constituição de uma representação inaugural que sintetiza em uma imagem totalizante o real da insuficiência congênita da cria humana –poderemos dizer, tal como asseverávamos, que a constituição do ego é tornada possível por conta da equiparação, num primeiro momento, da criança ao ideal da mãe (equiparação que é função do apetite fálico da mãe pelo filho). Em outras palavras, é fundamentalmente a mãe quem inconscientemente instila no bebê a equação fálica pela qual ele tentará se alienar na imagem (unificante, totalizante) que o projeta como sendo o ideal da mãe, isto é, como sendo o que supostamente saturaria o desejo inconsciente da mãe. Em outras palavras, eis que a edificação do ego se confunde, no limite, com a sua equiparação ao ideal, a um “ego ideal”. Mas como se sabe, é, por outro lado, a veiculação, por

parte dos pais, de ideais vindos “de fora” (ideais socialmente valorizados) o que ensejará posteriormente o estabelecimento de uma diferença entre o ego da criança e o “ego ideal”, e o que quer dizer que, em um dado momento, a criança deverá se “dar conta” (inconscientemente, por óbvio) de que ela não se confunde com o ideal propriamente dito (o que não é mais do que a sua castração simbólica). Ou seja, a criança então recalará, em vista desses ideais Outros, sua identificação infantil e onipotente ao ideal da mãe: “Para o ego, a formação de um ideal seria o fato condicionante da repressão [recalque]” (FREUD, 1914, p. 111). Contudo, a produção do recalque não suprime, ao contrário do que pode parecer a princípio, a onipotência narcísica infantil, mas apenas a arrefece, e de modo tal que, com efeito, a formação de um ideal vindo de “fora” (um *ideal do eu*, e não mais um *eu ideal*) implica, em contrapartida, um vigoroso esforço por parte da criança com vistas à re aquisição da onipotência narcísica “perdida”, objetivo que só é (supostamente) alcançado por meio do “cumprimento” dos desígnios outorgados pelos novos ideais. Eis que aquilo que o pequeno “projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal” (FREUD, 1914, p. 111). Em outras palavras, os ideais sociais (que hoje estão em baixa cotação), embora só possam ser investidos libidinal e inconscientemente na medida em que pretensamente poderiam reabilitar o narcisismo primário da criança, acabam por lançá-la à alteridade, isto é, lançam-na para fora do provincianismo original, totalizante e onipotente do ego. E ao lançar a criança rumo ao Outro simbólico e não mais apenas ao outro imaginário (particularmente encarnado na relação inicialmente dual com a mãe), instala-se assim na criança, por conta mesmo do recalque originário, a divisão psíquica que conhecemos pelo nome de inconsciente (afinal, o inconsciente é o “território estrangeiro interno” do psiquismo, isto é, é o discurso do Outro que (re)abre continuamente a fenda do desejo no aparelho psíquico de um sujeito).

Ego ideal [eu ideal ou ideal narcísico] é o outro especular do Ego e aquilo que o Ego aceita tendencialmente sem conflitos, como parceiro na redistribuição da libido. Ou visto de outro ângulo, é aquilo que o Ego aceita como um outro que também pode representar a totalidade do sujeito sem criar brechas em sua síntese imaginária. [...] O Ego narcísico só aceita um “outro” que seja a reedição inflacionada de um traço de sua forma passada ou presente, isto é, um outro idêntico (COSTA, 1988, p. 159-60).

Mas já o “ideal do eu” aponta para outras possibilidades de equilíbrio homeostático do aparelho psíquico:

O ideal [“ideal do eu” ou “ideal do ego”] ocupa outra função no aparelho psíquico. Embora igualmente herdeiro do narcisismo infantil dos adultos, *o ideal aponta para o futuro em vez de deixar-se amarrar pelo passado/presente*. Também disputa com o Ego a representatividade do sujeito. *Mas enquanto a matéria prima da formação egóica é o suposto ser do sujeito, a do Ideal [ideal do eu] é o vir a ser desse mesmo sujeito [...] Mas este sujeito é um sujeito futuro, um sujeito que ainda não é e que só existe enquanto promessa, enquanto sombra falada*, para usar a expressão de Piera Aulagnier (COSTA, 1988, p. 160. Grifos nossos).

O ideal do eu, portanto, representa o sujeito enquanto marcado pela castração, pelo desejo do outro, e não como uma totalidade narcísica auto-suficiente. Ou em outros termos, o ideal do eu, diferentemente do eu ideal, aponta para a incompletude do sujeito marcado estruturalmente pela divisão anímica, e assim impõe transformações subjetivas por meio exatamente da exigência de mais um quinhão de trabalho psíquico (trabalho o qual, por suposto, seria capaz de readquirir para o ego a sua pretensa “completude” ideal, “originária”, infantil¹³²): “As *sínteses futuras* do sujeito obrigam o Ego, no melhor dos casos, a reequilibrar seu sistema homeostático *pela incorporação de novos traços*” (COSTA, 1988, p. 160. Grifo nosso). O ideal do eu, portanto, interpela o sujeito ao adiamento do prazer imediato, do prazer “para já”, presente, e isso por meio da imposição de uma nova cota trabalho psíquico sob a promessa simbólica de um gozo imaginário num futuro real; já o eu ideal retém inercialmente o sujeito no gozo de seu estado presente (e às vezes até passado) de suposta “completude” em face do objeto que reedita em versão inflacionada os mesmos traços egóicos do sujeito.

Nesse sentido, um *ideal* propriamente dito deve então poder balizar *simbolicamente* uma incógnita, um enigma (isto é, deve estar posicionado “acima das estrelas”), sendo que seu rebaixamento do céu a terra somente se cumpre pelo esgotamento da diferença entre o *ideal* e o *real*, e o que então se desdobra no gozo de uma certeza *imaginária* com respeito a essa obturação da diferença estrutural que há entre o *ideal* e *real*.

Imbert (2001) propõe a partir dessa diferença que medeia entre o *ideal do eu* (*ideal simbólico*) e o *eu ideal* (*ideal imaginário* ou *narcísico*) que no âmbito da “razão prática” a *ética* seja pensada como o Outro da *moral* (ou seja, que os registros da Lei simbólica e da moral regrada imaginariamente sejam devidamente distinguidos). À luz disso, enquanto a *regra moral* seria, pois, o que estabelece a obediência a normas e estampa formatos pré-determinados de ação (os quais prescrevem a pretensa saturação da diferença entre o *sujeito* e o *ideal*), por outro lado a *ética* – que aparece aí como uma dimensão Outra, simbólica (na

¹³² Eis que não estamos incorrendo aqui no equívoco de instalar um “maniqueísmo” entre o registro simbólico (ideal do eu) e o registro imaginário (eu ideal). Afinal de contas, e tal como já foi citado acima, o ideal do eu é “igualmente herdeiro do narcisismo infantil dos adultos” (COSTA, op. cit., p. 159-60).

medida em que está estruturada como uma linguagem) - prezaria então a diferença estrutural entre o *sujeito* e o *ideal*, açulando com isso a inquietação desse sujeito e facultando assim a implicação subjetiva dele em face de suas ações. Eis que a *regra* cria, desse modo, hábitos morais que modelam o sujeito, enquanto a *lei* o interpela eticamente à *ex-sistência*, ou seja, à des-identificação a matrizes psicológicas, ideológicas, institucionais etc. em que o sujeito se encontra inicialmente alienado (IMBERT, 2001).

No que toca à distinção proposta pelo autor entre Lei (simbólica) e regra (imaginária), é importante esclarecer que, mesmo sendo a regra expressa sob a forma de linguagem (e participando por isso do registro simbólico), ela permanece entretanto enviscada ao registro imaginário na medida em que encerra o sujeito em sistemas fixos de representação. Por outro lado, é bem verdade que a Lei simbólica não poderia, sem a consistência especular própria das regras, cumprir sua função marcadamente “refratária” - ou significante - de denotar a “abertura estrutural” dos ideais, dos princípios (e o que - vale dizer uma vez mais - acaba elidindo qualquer maniqueísmo entre simbólico e imaginário¹³³). No dizer de Levin (2005, p. 266), a ética - para além de *refletir* imagens totalizantes do Eu ou do Todo - a ética deve ensejar a *refração* simbólica da posição de um sujeito que se encontra retido inicialmente sob uma moldura estagnada, congelada (e a qual tem no “eu”, no “ego”, uma espécie de “protótipo” psíquico). Eis que o sujeito portanto deve “desconhecer-se” para então poder se representar de modo distinto, isto é, para se representar para além de sua cristalização primária e dual numa efígie narcísica. Ou em outros termos: o sujeito deve (des)conhecer-se para poder incorporar novos *traços*, ou seja, outros *traços* para além daqueles mesmos de sempre¹³⁴.

Quanto à pedagogia propriamente dita, é certo que ela, inevitavelmente, moraliza as crianças além de levar a cabo a sua instrução, e por isso necessariamente acaba encorpendo a captação imaginária que elas têm de si e que têm também dos outros. Isto é, a pedagogia inexoravelmente fabrica (no sentido aristotélico da *poiesis*) um “Eu-mestre” e uma “criança-objeto” regulados por “bons hábitos”. Contudo, na educação não se veiculam tão somente ideais imaginários, senão que também ideais simbólicos. Isso equivale a dizer que na educação, ademais, se aninha a dimensão da *práxis*; ou seja, a educação se ocupa também dos *fins* imanentes a sua ação e não apenas dos *meios*, e de tal modo a não se limitar, portanto, à estampagem de carcaças imaginárias, ensejando de mais a mais a autoprodução “inacabada e

¹³³ A consistência do imaginário, do “instituído”, serve como *uma* das condições sem a qual - mas nunca como *a* condição pela qual - a insistência do simbólico, do “instituinte”, pode operar. Há, pois, um certo isomorfismo entre, por um lado, o instituído, o imaginário, o ser, o fato, o meio, e, por outro lado, o instituinte, o significante, o dever ser, a norma e o fim.

¹³⁴ Ou seja, o reforço do ego é o reforço do Mesmo.

inacabável” (IMBERT, 2001, p. 31) de singulares e irrepetíveis *sujeitos do desejo inconsciente* (isto é, de sujeitos referidos inconscientemente à castração, divididos psiquicamente, neuróticos, e não de sujeitos encerrados narcisicamente em uma imagem sem interstícios ou brechas, em uma bolha narcisista). Eis que, ainda segundo o ponto de vista de Imbert, a “psicologização generalizada” (IMBERT, 2001, p. 31) da pedagogia terminou então por submeter esta última ao “esquecimento da práxis” (IMBERT, 2001, p. 32), ou seja, ao “esboroamento das articulações simbólicas” (IMBERT, 2001, p. 33), ao eclipse da interrogação ética acerca dos fins simbólicos da educação, fixando dessa forma tal pedagogia – ou melhor, tal (psico)pedagogia - na *poiesis* de imagens moralizantes, totalizantes, ou seja, fixando-a em um pouco mais do Mesmo, ao contrário de abri-la a um pouco mais ao Outro.

Atualmente, o campo escolar não está, com certeza, desprovido de regras, nem, por conseqüência, de moral. A ordem, as hierarquias e os “hábitos”, continuam existindo: não, como no passado, enquanto Princípios que iluminariam a cena e serviriam de guia à maneira de agir; mas, antes, como simples bases mínimas a uma *poiesis* educativa (IMBERT, 2001, p. 78).

Em face desse quadro, podemos asseverar que, nos dias de hoje, a mestria inspirada (psico)pedagógicamente ostenta e exige uma conduta *moral* sem poder sustentar, por outro lado, um engajamento *ético* (e o qual bem poderia sacudir, por exemplo, a pregnância imaginária que o papel psico-idealizado de mestre prescreve seja como “facilitador”, “mediador”, “líder”, “dinamizador”, *show man* etc.). Eis que hoje o *mestre ideal* – posto que se esqueceu do *ideal da mestria* - se exime de reintegrar as vivências imaginárias dos alunos à regulação da *interdição* significativa, o que lhe exigiria a assunção de um lugar simbólico (mais do que de um papel imaginário) a partir do qual fosse possível a sua implicação com o *irreduzível* da transmissão de marcas inconscientes entre as gerações (e não com a complementação de expectativas narcísicas recíprocas). O mestre contemporâneo, entretanto, renuncia - e sem que no mais das vezes se dê conta - à impossibilidade d’A educação, à impossibilidade do encontro narcísico entre as gerações, aderindo assim incondicionalmente a uma sucessão sem fim de efígies “pós-modernas” de mestria (e em particular àquela com que a última moda psicológica afirma “assegurar” a empatia com as crianças)¹³⁵. Eis que o Mestre contemporâneo “optou pela imaturidade e não recorre às regras a não ser porque elas sustentam o cenário de seu ‘prazer’ e alimentam seus desígnios imaginários” (IMBERT,

¹³⁵ Por sinal, tal como os “porquês” das crianças, cada uma das referidas efígies não passa de circunlóquios, e o professor psicologizado as está usando em substituição à “pergunta” que ele nunca faz, uma vez que ele nada quer saber acerca da impossibilidade de haver uma verdade transcendente ou o “fundamento último” também no campo educacional.

2001, p. 62), levando-o com isso à evitação a todo custo dos conflitos (e o que acaba por recrudescê-los). Esse “pedagogo apaixonado” nada *interdita* então aos educandos para que estes o retribuam com a reedição dos *amores de sua juventude* (IMBERT, 2001, p. 62)¹³⁶.

A demanda dos Mestres dirige-se a uma criança-planeta; uma criança totalmente identificada, definida, presa em circuito fechado. Assim, o “bom aluno” corre o risco de ser privado de qualquer ex-sistência possível [existência subjetiva, desiderativa, para além da inércia imaginária]. Sua função consiste em refletir, ou seja, servir de espelho. Ser o reflexo do sucesso do mestre, o da instituição escolar, de uma família, de uma classe social. Quanto ao “mau aluno”, fixado a uma imagem negativa, sua única saída será confinar-se a essa imagem, transformá-la em sua insígnia. Se o fracasso é escolar, também o é – antes de tudo – fracasso existencial; ele remete à impossibilidade em que a criança se encontra de estilizar o enclausuramento imaginário, de ex-sistir como sujeito (IMBERT, 2001, p. 78-79).

Em meio à tamanha obliteração narcísica da diferença entre velhos e pequenos, a *criança* já não é então invocada em nível simbólico a devir *aluno* (isto é, a sentar, ficar quieta e prestar atenção na aula, por exemplo), mas instada a preservar ao máximo a “naturalidade” de sua infância para que depois – e o mais tardiamente possível – possa desenvolvê-la “naturalmente”¹³⁷. Claro que mesmo esse dito “desenvolvimento” (enquanto apenas um pouco mais do mesmo, isto é, enquanto mais uma figuração colonizadora do futuro real) não levaria senão a um desdobramento imaginário do presente, na medida em que, nesse caso, o ponto de chegada seria apenas o “outro especular” do ponto de saída, e sendo ainda que o sujeito bem poderia atingir o mencionado ponto de chegada (que por sinal é previamente conhecido) sem ser pulsionado por uma conflituosidade de ordem psíquica, ou seja, sem que um quinhão sequer de “mal-estar na cultura” o levasse a interrogar-se ou a inquietar-se acerca desse trajeto para o qual já não resta qualquer lastro transcendente que esteja à altura de conferir um amparo integralmente apaziguante ou tranqüilizador a esse mesmo sujeito¹³⁸.

¹³⁶ Lembremos que o “Ego narcísico só aceita um ‘outro’ que seja a reedição inflacionada de um traço de sua forma passada ou presente, isto é, um outro idêntico” (COSTA, 1988, p. 159-60).

¹³⁷ No dizer de Arendt (2000, p. 232), mesmo as crianças mais velhas, sob tal pressuposto psicologizado, são mantidas na escola “o mais possível ao nível da infância”. Aliás, o aprendizado infantil dito *ativo* - em que se “respeita” a condição de sujeito da criança - leva em conta fundamentalmente o brincar – suposta manifestação inata aos pequenos –, em detrimento do estudo, do esforço e do trabalho intelectual. Quanto ao brincar, vale dizer que, para a psicanálise, nada há aí de natural, até porque a criança não brinca no mais das vezes de ser criança, mas de ser adulto (já ser “café-com-leite” é um tanto chato!), e de fazer como fazem os adultos. Há nisso, pois, uma tentativa em nada natural de se enlaçar à genealogia humana através da genealogia familiar.

¹³⁸ Claro que em face da “cabeça de medusa” do desamparo (desamparo que na modernidade se tornou – o que é benfazejo, diga-se de passagem - mais “patente” por conta da morte de Deus, ou da secularização sócio-cultural, ou do ocaso da metafísica, ou do declínio do patriarcado, ou do eclipse da autoridade imaginária da Antiguidade sobre o presente etc.), em face da “cabeça de medusa” do desamparo, como dizíamos, nós bem podemos fazer tal como quem “cantarola” enquanto caminha sob trevas. E esse “cantarolar” não é pouca coisa. Sem dúvida que esse artifício humano – cantarolar ou assobiar – nos confere um débil quinhão de luminosidade, uma dada cota

Tal exploração seletiva da *poiesis* de imagens formatadoras, confinantes, moralizantes, regradadas mas anômicas, não representa senão, ao menos no que toca a sua dimensão propriamente *psi*, o avesso da “confiança ilimitada na cientificidade de qualquer metodologia” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 47), isto é, da “confiança cega em qualquer método de ensino” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 39); confiança essa - ilimitada ou cega - da qual o projeto pedagógico de Lepeletier também deu, afinal, um testemunho moralizante; confiança ilimitada ou cega em face de que os alunos – tanto ontem quanto hoje - são reduzidos a objetos de validação de hipóteses e teorias científicas (ou melhor, cientificistas); confiança ilimitada ou cega em vista da qual o “fracasso escolar” é atribuído individualmente ao aluno, ou à dita deficiência de suas capacidades maturacionais, ou à sua pretensa carência psico-sócio-cultural; confiança essa em função do que nada mais chega a verdadeiramente surpreender o mestre munido de certezas *psi*, mestre para quem o acaso – ou melhor, o real, aquilo que resiste à simbolização - já nada conta no tocante à possibilidade de se imprimirem mudanças circunstanciais ou mesmo estruturais nos “caminhos” (métodos) adotados, e o que faz com que desapareçam do horizonte as rotas e veredas inacabadas, imprevistas, inauditas e estruturalmente abertas (ou mais simplesmente, o “caminho” enquanto *devir*, enquanto *existência*); confiança cega e ilimitada que rebaixa o debate educacional acerca dos impasses escolares contemporâneos a um problema centrado fundamentalmente nas escolhas de ordem metodológica (na escolha dos meios, na *poiesis*) e em suas “devidas” aplicações, ao contrário de edificar aí um problema em nível marcadamente político (da ordem portanto dos fins, da *praxis*); confiança, ilimitada e cega, em nome da qual se propõe hoje em dia aos professores, enfim, o domínio tanto mais *light* de técnicas gerais de ensino (*poiesis* educacional), e que - em detrimento da transmissão de conteúdos, conceitos e abstrações (e, portanto, em detrimento da transmissão inconsciente de novos traços significantes) - teriam a pretensa potestade de fazer com que os alunos aprendessem de modo dito *independente* ou *por si mesmos*.

de clareagem, embora não seja capaz de nos apaziguar e de iluminar a tudo integralmente. E analogamente ao que nos propicia o artifício de “cantarolar”, as identificações estruturantes da subjetividade que a educação instala graças à fecundidade da palavra (referimo-nos às identificações que fundam e organizam simbolicamente o psiquismo), e pelas quais nos é tornado possível usufruir os bens da cultura em meio à pluralidade humana (bens portanto “artificiosos”, isto é, não-naturais), tais identificações estruturantes bem podem nos emprestar um pouco de (des)conforto espiritual (ou melhor, um pouco de “infelicidade banal” no lugar da “miséria neurótica”), diferentemente do que nos propicia a ordem das meras defesas egóicas, que ao contrário de acenarem com um pouco de (in)tranqüilidade mental, acenam com o repouso, com o “descanse em paz” no seio mesmo das tensões da vida humana, com a elisão sem mais dos conflitos desiderativos (e o que muita vez acaba ensejando, em escala “social” - isto é, sócio-discursiva -, que a “toada” da miséria neurótica dê lugar e vez ao “réquiem” da forclusão subjetiva).

Poderíamos então dizer que quando se esboroam, no interior do dispositivo escolar, as diferenças simbólicas (ou seja, as diferenças inconscientes de ordem genealógica) e, portanto, quando o espaço extra-social escolar é colonizado por princípios no mais das vezes utilitaristas (*poiesis* educacional) e é descaracterizado em vista ainda de sua função, de sua *praxis*, e até de seu “folclore” próprio, então o desdobramento mesmo da dialética temporal por meio do que se refrata a mesmice incestuosa (isto é, a pseudomutualidade narcísica) dá lugar à fabricação compulsiva de imagens (à captação generalizada de imagens de si e do outro), fazendo com que a “onipresença” da lógica narcísica seja assim incrementada e hegemonicamente reproduzida em nosso tempo. E em meio a esse incremento contínuo e repetitivo da promiscuidade psíquica e espiritual entre as gerações (e que, logicamente, não produz *diferenças* e *semelhanças* subjetivas, mas exatamente a homogeneidade dos egos), nada acirra mais os “ânimos” do que quando se assevera, por exemplo nos debates sobre educação, que é afinal de contas algo razoável que os alunos não controlem os objetivos educacionais de sua formação, e isso até pelo fato trivial de que são ainda educandos, ou seja, de que se encontram ainda em *formação* em nome mesmo da impossibilidade radical de que a *polis* moderna - no caso de estar ela à altura de honrar a palavra *política* e também a palavra *modernidade* - venha a operar sob o signo da transcendência. Ademais, é de se sublinhar que o prevalente emaranhado das gerações induz não poucos espíritos contemporâneos (e outros nem tão contemporâneos assim) a postular que as crianças e os jovens devam, de fato e de direito, se comportar diante dos pais e dos professores tal como uma minoria oprimida se comportaria politicamente diante de uma maioria opressora (cf. ARENDT, 2000, p. 230), postulando ainda esses espíritos contemporâneos que, ademais, e em contrapartida a isso, também os adultos possam ser, *stricto sensu*, educados¹³⁹. Ora, além do fato de que a pretensão de consumir em ato a igualdade entre adultos e crianças corresponde a uma das figurações inconscientes daquilo que a psicanálise nomeia incesto, quando, na esteira disso, se advoga a pertinência da relação de igualdade política entre adultos e crianças, acaba-se, sem mais, por se atribuir maioridade a elas e, inversamente, quando se advoga a pertinência de que os adultos possam ser educados, atribui-se então a eles, por óbvio, minoridade¹⁴⁰.

¹³⁹ Alfabetizar um adulto analfabeto (ou mesmo transmitir-lhe outros tantos conhecimentos importantes que desejavelmente ele deveria ter aprendido em sua infância e juventude) não é o mesmo que, *stricto sensu*, educá-lo, e isso por que - por princípio político - ele já está educado, isto é, ele já é um cidadão da *polis*, um cidadão formado. Não é para menos que um analfabeto de dezoito anos de idade já possa, em nosso país, votar, enquanto um jovem de, por exemplo, quinze anos de idade não tem ainda esse mesmo direito (e ainda que esse jovem, por hipótese, seja aluno de alguma das (supostas) melhores escolas privadas de nosso país).

¹⁴⁰ A consumação, nesses termos, do incesto é isomórfica ao inconsciente rechaço contemporâneo por parte da escola em catalisar a dissolução do complexo de Édipo das crianças (função simbólica que somente pode ser

Em um cenário educativo como esse, os adultos só podem despontar – e isto é patente – como coadjuvantes no desenvolvimento das ditas potencialidades, capacidades, habilidades, aptidões e competências interiores – o ator principal aí é a própria *Natureza*, ou a suposta encarnação do “princípio Natural” no organismo infantil. À demanda escolar recomenda-se então, em vista disso, que seja proporcional a esse “princípio natural”, isto é, que seja adequada do ponto de vista metodológico ao nível de desenvolvimento dessas capacidades, e ainda, que seja ajustada individualmente a cada criança enquanto depositária de algumas das alegadas “aptidões latentes” (e cuja lista cresce incansavelmente a cada dia), complementando-se educacionalmente por meio disso as vivências extra-escolares que as crianças trazem para a escola (vivências que por certo não exprimiriam nada mais que a atualização de tais capacidades endógenas)¹⁴¹. Evidentemente que, em tal conjuntura, demandar a uma criança que se “sente, fique quieta e preste atenção” (cf. KESSLER in RODRIGUES, GURSKI, 2008, p. 33) é algo que aparece como mais uma “evidente” expressão da alegada vilania adulta diante da “espontaneidade” natural infantil, ao contrário de implicar apenas uma demanda escolar psiquicamente estruturante e que visa ao adiamento da satisfação pulsional por parte da criança. Segundo ainda a linha de raciocínio da (psico)pedagogia, a pretensão “tradicional” de transmitir conteúdos escolares às crianças e jovens (conteúdos supostos aí como necessariamente “petrificados” e “empedernidos”, isto é, como necessariamente imaginarizados) terminaria ainda por converter a mente destes em autênticos féretros repletos de conhecimentos mortos, de conhecimentos sobre “coisas passadas”, sobre coisas já “superadas” e “inúteis”¹⁴². Por óbvio que, em função dessa visada, reduplicam-se inconscientemente as vicissitudes e conflitos que necessariamente marcam a constituição da subjetividade, tornando ainda mais árduas não apenas a fecundação simbólica da subjetividade nas crianças como também a posterior fertilização espiritual dela mediante a oferta significativa de outras tantas possibilidades epistêmicas e novos traços simbólicos. É que a (psico)pedagogia opera restritiva e rasamente ao promover a pretensa “adequação natural”

sustentada pela escola que não encarne a figuração de “segundo lar” de seus alunos, isto é, por uma escola que se autorize de sua diferença simbólica em vista da família ou que não esteja “privatizada”).

¹⁴¹ Isto, por óbvio, é antípoda ao modo áulico ou simultâneo, e seu marcado utilitarismo torna de difícil acontecimento a formação, até porque, como se vê, já não se trata mais aí de trazer *para a escola* o mundo, mas de levar para o mundo a escola, descaracterizando-a até quase o extremo da completa banalização. Hoje, levar a escola para o mundo quer dizer, no mais das vezes, adequar a escola segundo a lógica operacional da última “panacéia”, a internet. Ou seja, a escola deveria se ajustar às competências e aptidões que a rede propicia desenvolver nos alunos, bem como às vivências extra-escolares que ela lhes faculta.

¹⁴² Claro que isto faz par com a idéia tipicamente mercadológica pela qual se diz que o advento de um “novo” produto de consumo (ou de uma “nova geração” de produtos) transformou de vez os produtos que o antecederam (ou a “antiga geração”) em coisa do passado, em coisa de uma vez pra sempre superada. Aliás, não é sem razão que se cometa a torto e a direito o ato falho que diz que, hoje, cada escola deveria se adequar a sua *clientela*, e de preferência a cada cliente (em) especial (o que aliás acabaria transformando o professor em preceptor).

(LAJONQUIÈRE, 1999) entre as suas intervenções pedagógicas e o “nível de desenvolvimento” das “aptidões inatas” da crianças, não se dando conta ela, no mais, de que a “atualização” de vocações latentes e naturais recai sempre e com inigualável usura na utilização de meios artificiais, a exemplo daqueles tantos que foram compulsivamente inventados pelo Dr. Jean Itard em face do malfadado condicionamento especial de Victor (por sinal, e mesmo que não se adentre no debate da “educabilidade” de Victor, o fato é que o menino “selvagem” mereceria, como as outras crianças, uma oportunidade educacional em que ao menos a irrupção de efeitos subjetivantes, desiderativos, não tivesse se tornado *a priori* um fato de difícil acontecimento em virtude dos “condicionamentos” a que foi exposto).

É, com efeito, a partir desses pressupostos (psico)pedagógicos – hoje hegemônicos - que se deriva, de mais a mais, o *horror adulto* em corromper o “destino” maturacional das crianças (destino que seria, assim, quase uma fatalidade, ou a simples revelação de uma imanência, como diz Boto). E uma vez que os mais velhos, agora, descrevem prevalentemente de toda sorte de transmissão (à exceção talvez da transmissão genética e, quando possível, da patrimonial), resta-lhes agora, então, adotar a cínica postura “educativa” do “não é comigo!” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 63), ou a do “lavamos as mãos” (ARENDRT, 2000, p. 242), até porque no interior do ideário (psico)pedagógico os pais (no atinente à educação familiar) e os professores (no atinente à escolar) acabam despontando mesmo como figuras menos ou mais ineptas - e senão positivamente nefastas - em vista de suas crianças e de seu alunado. Talvez os adultos aí, afinal, não sejam supostos senão como um “mal necessário” (e ultimamente, um “mal” que se pode manter bem longe das crianças e jovens, graças agora à *educação a distância*), mas cujos efeitos sobre os pequenos – sempre deletérios, por suposto - bem poderiam ser devidamente aplacados sob a injunção de se tornarem “neutros” esses mesmos adultos em face da dita objetividade das intervenções (psico)pedagógicas “cientificamente” estabelecidas (objetividade essa – ou mesmo, “neutralidade” essa - que não é senão o avesso da prevalente demissão adulta em face do ato educacional; objetividade e neutralidade essas que não representam senão o rechaço inconsciente de educar os pequenos em nome *próprio*, ou seja, em nome (im)próprio, isto é, em nome do enigma desiderativo que calcou a alteridade no miolo mesmo de nosso ser).

A reedificação do marco de referência da certeza na área educacional – agora sob um viés psicologizado – torna, pois, de consumação ainda mais árdua para as crianças, em meio à obrigação imaginária que têm elas hoje de serem naturalíssimas em seu desenvolvimento, a eventualidade de poderem se “desconhecer” um pouco, ou, talvez, de chegarem a se reconhecer sempre um pouco outras, ao contrário de cada vez mais fantasmagoricamente

assemelhadas à Mãe Natureza (e não obstante o fato da biopedagogia ter às vezes de, é claro, lançar mão - com o fito de assegurar tal semelhança - do uso indiscriminado e banalizado de medicamentos). Mas caso fosse dada às crianças, eventualmente, a oportunidade educacional (e sobretudo talvez, escolar) de se representarem de modo às vezes um pouco distinto, de forma um pouco estranha a elas mesmas e até, quiçá, um pouco “artificial” (afinal, por exemplo, “enigmas” não são mais do que artifícios languageiros que nos engajam), talvez elas porventura desejassem, dessa forma, “saber um pouco além do que são para continuar a demandar e re-significar a sua posição” (LEVIN, 2005, p. 264). Mas para isso, seria necessário que os sujeitos (quer seja o professor, quer seja o aluno) fossem vez ou outra interpelados pela alteridade simbólica enquanto diferença desejável, ao contrário de passarem imaginariamente de totalidade a totalidade (tal como ocorre no mais das vezes em uma sociedade onde a narcisismo é quase onipresente). Eis então que a reflexão ética – e não-utilitária - sobre uma “verdadeira resposta à pergunta formulada pelos impasses de um mundo sem lei” (IMBERT, 2001, p. 63) fica – em meio à efusão desse espelhamento narcisista – virtualmente dissipada, tal como que num ponto cego de um espelho retrovisor.

Por fim, o que se poderia então dizer acerca da chamada “pedagogia dos limites” (essa “pedagogia” da qual tanto se fala agora por força de um *refluxo* dos tempos), senão que ela já está, como se pôde ver, devidamente implantada? Resta assim que tenhamos a coragem de, ao contrário de nos despedirmos precipitadamente da narrativa *significante* que insuflou (e ainda insufla em muitos países) o ideário de uma educação pública, leiga, gratuita e obrigatória, que cheguemos a implantá-la universalmente aqui; e admitindo que talvez possamos “tentar alterar uma pequena parcela do curso estabelecido para o mundo [...]” (FREUD, 1910a, p. 84), ou seja, admitindo que talvez nos restem débeis forças políticas com as quais possamos combater o espírito privatista que rechaça a educação do *soberano*, do povo, quiçá possamos concomitantemente a isso encorpar com paina bem *letrada* o estofó simbólico do artifício escolar, uma vez que é mediante a *formação*, mediante a interpelação simbólica das novas gerações que a refração *ética* poderá livrá-las de ficarem à mercê exclusivamente dos limites imaginários das *regras*, da *poiesis*, e sem o que se continuará por sobrecarregar as inevitáveis vicissitudes subjetivantes e as conflituosidades psíquicas pelas quais os recém-chegados e novatos podem se enlaçar à genealogia humana, e em cuja teia *significante* podem usufruir da transmissão a eles de um lugar enunciativo no campo da palavra e da linguagem, isto é, de um lugar simbólico e humanizante que lhes enseje falar em nome (im)próprio, de uma posição *significante* que, enfim, lhe resguarde a condição genuína tanto para a *ex-sistência* enquanto sujeitos quanto para a renovação mesma do mundo.

CONCLUSÃO

No percurso que tentamos legitimar ao longo desta pesquisa, partimos de uma interrogação acerca de algo que é em geral dado como certo no interior de alguns veneráveis campos epistêmicos contemporâneos, a saber, a idéia de que a modernidade veio à lume ao preço do esquecimento radical de todo o passado. E se isso nos parece uma questão relevante, é porque entendemos que é sempre necessário, afinal de contas, que haja um velho e um pequeno, um adulto e uma criança, um professor e um aluno, para que possa haver alguma sorte de *transmissão*, de *formação* propriamente dita. Ora bem, no caso então de que fosse pertinente a afirmação acima referida acerca da modernidade com respeito ao passado, teríamos inexoravelmente de concluir que a modernidade teria tornado um fato de muito difícil acontecimento a *transmissão*. Mas ao contrário disso, procuramos, em nossa pesquisa, lembrar que a modernidade - sem que tenha rejeitado o passado - conferiu, antes, um peso específico à assimilação crítica das heranças do pretérito, posto que a autoridade da tradição sobre o presente perdeu a partir da Era Moderna o seu caráter “modelar” ou “paradigmático” em face do presente mesmo e do futuro. Em outras palavras, procuramos sublinhar na dissertação - em recorrendo a Habermas (2000) - o fato momentoso de a modernidade - pela via sobretudo da secularização - ter se aberto ao novo que há de vir, ou seja, à possibilidade de um futuro diferente aqui mesmo na terra e não mais circunscrito ao advento do Juízo Final. Ao longo da pesquisa, procuramos articular tal idéia através da seguinte “fórmula”: a modernidade, ao se abrir no tempo presente a um tempo futuro indeterminável, viu-se constrangida a contrair uma dívida simbólica em face do tempo passado. Ou em outras palavras: a gestação de um futuro heterogêneo exigiu no presente a interrogação acerca do legado da tradição, isto é, exigiu a reatuação simbólica do legado cultural a partir do inventariado dessa herança. (E como se sabe, o inventariante, contando com o “benefício de inventário”, pode levar para casa os bens legados desde que a partir daí responda também pelas dívidas do inventariado). Eis que não foi para menos o fato de, ainda na Revolução Francesa, terem nascido os museus públicos e a idéia de patrimônio histórico.

E foi sobretudo a partir do Renascimento que a *grande tradição* - tradição essa iniciada quando os romanos fizeram do passado clássico dos gregos o seu próprio passado (tendo sido tal tradição re-dourada posteriormente pelos cristãos) - passou a sofrer um “esfacelamento”, uma “quebra”. Desde aí, a transmissão do patrimônio cultural por parte dos adultos aos recém-chegados perdeu paulatinamente a sua “espontaneidade” ou “fluidez” tradicional, o que acabou por incrementar simbolicamente a autonomia dos mais novos no

tocante à aquisição dessas mesmas heranças espirituais transmitidas pelos mais velhos (e de tal forma que a “atualidade” – o tempo presente – pôde então comportar - de uma maneira mais recorrente e sobretudo inaudita - a *tradição* e ao mesmo tempo a *inovação*). É que nas sociedades pré-modernas a autoridade da tradição consolidava a transmissão das heranças públicas, o que conferia à transmissão considerável “estabilidade”. Mas com a “quebra” da tradição na Era Moderna (tradição que representava a própria chancela da autoridade do tempo passado sobre o presente e o futuro), os reclamos de autoridade do passado em face do presente e do futuro puderam ser relativizados sem entretanto serem rejeitados. Evidentemente, não estamos aqui perdendo de vista o fato trivial de que, desde que a Cultura é Cultura, os mais novos sempre tiveram, afinal, de adquirir simbolicamente a herança cultural transmitida pelos velhos; porém, pensamos ser razoável afirmar que nada se compara – ao menos nesses termos – à liberdade espiritual dos modernos no que toca à filiação simbólica, isto é, no que toca a uma aquisição mais *significante* (estruturalmente aberta) do passado. Ou em uma palavra: é sobretudo enquanto *significante* que o passado interessa à modernidade (mais do que em razão de seu alegado sentido originário, fixo e imutável). E é por conta disso que os modernos queriam então preservar no presente o “sabor de fantasma” do passado, e não a sua assombração imaginária enquanto tal.

Mas é claro que não se pode desconsiderar que, amiúde, a moderna abertura secular ao futuro foi obturada por conta de toda sorte de concepções teleológicas acerca da história, por conta das concepções progressistas ou deterministas, pela visada historicista e ainda pela filosofia da história, e segundo as quais a “legalidade evolutiva” da ordem histórica seria essencialmente cognoscível, previsível e até mesmo controlável. Não foi então por outra razão, parece-nos, que ao longo da modernidade vários autores ou mesmo inúmeras correntes intelectuais, filosóficas, artísticas etc. tentaram repetidamente re-aguçar a consciência histórica da atualidade moderna (tratava-se, pois, de tentativas de revigorar a atualidade moderna subjugada por determinismos de toda sorte). Vimos - mesmo que rapidamente com Benjamin, e ainda que apenas um pouco mais detidamente com Arendt - como esses pensadores procuraram chamar à ordem uma vez mais o tempo presente em face tanto do passado quanto do futuro. Com Arendt, mais em particular, pudemos dar conta de que a secularização acabou tornando o problema da “lacuna do presente” uma preocupação geral sentida em toda parte (ou seja: o problema da dúplici pressão - tanto do futuro quanto do passado - sobre o presente tomou uma proporção *sui generis* no interior da sociedade pós-tradicional). E quando a tradição – desinflada imaginariamente – deixou de “assegurar” a transposição da lacuna do presente, restou ao pensamento – através de uma diagnose de época

tanto crítica quanto experimental - a responsabilidade de tecer alguma experiência ética acerca da “ocupação” da lacuna da “atualidade”. Mas se o pensamento tornou-se então mais imprescindível do que o fora ao longo de todo o passado, foi sobretudo porque mediante o esfacelamento da tradição as noções puídas e que ainda permaneciam sendo por ela ventiladas tornaram-se agora opressoras e tirânicas, e o que exigiu por parte do pensamento que estivesse ele à altura também de se rebelar contra essas noções puídas da tradição.

Poderíamos dizer, em resumo quanto a isto, que ali onde a tradição já não mais satura imaginariamente a lacuna do presente, então a aquisição da herança do passado tem de ser incrementada em seu estofamento simbólico. Isto é, na medida mesmo em que a modernidade já não quer mimetizar imaginariamente o passado míticamente vivido junto aos deuses, ela deve então imperiosamente adquirir simbolicamente aquilo que herda do passado, sendo que tal aquisição só pode se dar agora em vista de uma certa deflação da consistência “exemplar” ou “modelar” da tradição. Pensamos que um modo interessante de ilustrar essa deflação imaginária seria compará-la a um traço que Rouanet (2003) identifica como marcante na cultura judaica:

Por estarem proibidos de representarem a divindade, os judeus experimentaram um grande progresso no sentido da abstração, pois foram obrigados a subordinar a percepção sensorial a uma idéia, o que significou um triunfo da inteligência sobre a sensibilidade. O Deus mosaico não é só invisível, é irrepresentável, e com isso os judeus aprenderam a valorizar a essência atrás da aparência, a manejar conceitos abstratos, a desconfiar do mundo sensível e a aceder ao mundo inteligível (ROUANET, 2003, p. 26).

Eis que resta algo de análogo entre o esfacelamento imaginário, narcísico da grande tradição ocidental, e a subordinação da “percepção a uma idéia” que é própria da cultura judaica, e o que, em ambas as situações, implicou nada menos que um “ganho” simbólico. É claro que, por outro lado, a cultura ocidental é “uma cultura do pensamento representável, o que a tornou vulnerável a ídolos, mas deu-lhe também um sólido fundamento no mundo da empiria [...]” (ROUANET, 2003, p. 27). De toda forma, interessa-nos aqui sublinhar que, sem uma dada desmaterialização da tradição, o lastro imaginário, modelar da herança do passado não poderia ter sido desinflado a favor de uma assimilação mais “crítica” dessa mesma herança.

Eis que nossa visada acerca da desmaterialização moderna da tradição nos deu ensejo então de glosar o seguinte mote freudiano: *o herdeiro deve, pois, adquirir aquilo que herda de*

seu pai. E Freud, ao que nos parece, não lamentou o moderno esboroamento da autoridade da tradição (esboroamento esse que não deve ser confundido - é prudente enfatizá-lo uma vez mais - com o contemporâneo esquecimento da tradição); ao contrário, Freud reconhece antes que é nessa dissolução que está cifrada a constituição de um laço-social consideravelmente mais autônomo que o tradicional. E ainda de acordo com o próprio Freud, foi, pois, Leonardo da Vinci quem renunciou paradigmaticamente - e de modo surpreendentemente precursor - a maneira moderna com que viríamos a nos relacionar com a autoridade do passado. Para o psicanalista vienense, Leonardo foi o primeiro cientista natural moderno, isto é, o primeiro investigador imbuído da coragem de perscrutar a natureza com base na “observação” (ou seja, sem estar com olhos assestados na autoridade da tradição medieval), e o que então representou um fator determinante para a independência e a autonomia que caracterizaram as pesquisas científicas do renascentista. Mas as pretensões de Leonardo em apreender a verdade tão somente a partir de suas pesquisas sobre a natureza não o levaram apenas a renunciar à autoridade tradicional da Igreja; em pleno Renascimento, o artista florentino renunciaria, por meio de tais experimentações empíricas, também à autoridade mesma dos Antigos, e o que então favoreceu ao artista florentino que ele excedesse de longe o horizonte histórico de seu próprio tempo. E tal renúncia por parte de Leonardo com respeito aos reclamos de autoridade da tradição em geral (isto é, da Igreja e também da Antiguidade) não poderia deixar de estar também pautada pela constelação parental que se desenhou em sua infância. Em uma palavra: de acordo com Freud, as representações fantasmáticas de Leonardo acerca da *tradição* remontavam à autoridade de seu pai, Ser Piero (de quem Leonardo era filho ilegítimo), enquanto que suas representações inconscientes acerca da *natureza* remontavam ao amor de sua mãe Catarina, a pobre camponesa que o embalou e amamentou durante a primeira infância. Foi, pois, nesses termos que Freud pôde afirmar que a imitação inconsciente de Leonardo ao pai o prejudicou como artista, uma vez que - e tal como é sabido - Leonardo viria a abandonar muitas de suas obras de arte antes mesmo de terminá-las (a exemplo de como seu pai um dia o “abandonou” nos braços de Catarina). Em contrapartida a isso, a rebeldia inconsciente de Leonardo contra o pai - concluiu Freud - representou “a determinante infantil do que talvez foi uma realização igualmente sublime no campo da pesquisa científica” (FREUD, 1910a, p. 128).

Eis que por meio do aporte de operadores psicanalíticos, pudemos então compreender que o declínio da tradição é isomórfico à rebeldia em face do pai, assim como pudemos assinalar - mesmo sem que nos aprofundássemos diretamente nisso - que a função das ciências da natureza foi aí determinante sobretudo por terem elas permitido introduzir e

difundir o elemento “acaso”, isto é, por terem ensejado que se deixasse para trás o ponto de vista religioso sobre o universo e a vida (ou em outras palavras, por terem se destacado em meio ao processo que conduziu à secularização do mundo ocidental). E tal como Freud apontou (1910a, p. 129), há um nexos latente entre a necessidade de religião e o complexo paterno, uma vez que na maioria dos seres humanos - tantos os “primitivos” (ou primeiros) quanto os contemporâneos – “a necessidade de se apoiar numa autoridade de qualquer espécie é tão imperativa que o seu mundo se desmorona se essa autoridade é ameaçada” (FREUD, 1910a, p. 129). Em outras palavras, a paradigmática rebeldia de Leonardo em face do pai, em face portanto da tradição, prenunciava a disposição secular dos homens modernos de não mais se apoiarem imperiosamente numa “autoridade de qualquer espécie” em nome de uma verdade de cunho religioso, isto é, em nome de uma verdade transcendente e por meio da qual os seres humanos sempre procuram regressiva e inconscientemente renovar o amparo que, quando crianças, lhes fora oferecido outrora por seus pais ou cuidadores (e sem o qual o seu mundo então desmorona). Em outras palavras, para Freud, Leonardo é precursor do esfacelamento do marco de referências da certeza, da supressão da verdade incondicional no horizonte epistêmico, do esboroamento do absoluto, da supressão da verdade transcendente (e a qual é tributária do desejo infantil no adulto de renovar o amparo que papai lhe conferia na infância...). Ou apenas: Leonardo é precursor do falibilismo moderno que – há que se reconhecer - é tributário em larga medida das ciências empíricas.

Nesses termos, a rebeldia moderna ao pai, à tradição, bem pode ser pensada como uma figuração da “desmaterialização do Pai” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 71), isto é, como a laboriosa manutenção de “um lugar vazio” (um lugar estruturalmente aberto, significativo) no miolo mesmo dos conhecimentos humanos, ou, em outras palavras, pode ser pensada como o corolário do impossível estabelecimento de uma “fundamentação última” para as ciências empíricas, para a filosofia, o direito, a ética, as artes etc. na sociedade moderna. Sob tal ponto de vista, as esferas axiológicas que se constituíram na modernidade (e que são esferas não-toda, pós-religiosas, pós-metafísicas) caracterizam-se precisamente por não encamparem, em princípio, transcendência alguma, ou ao menos por poderem sacudir mediante argumentos falibilistas todo o jugo imaginário, transcendente que eventualmente recaia sobre elas.

E ora bem, se a modernidade, afinal, não veio à lume mediante a obliteração sem mais do passado mas, ao contrário, despontou mediante a aquisição significativa dele, então é bem provável que o próprio Estado moderno, e também a escola da Era Moderna, sejam instituições que, em princípio, não operem sob o signo de uma verdade transcendente e sim em nome da desmaterialização moderna do Pai. Ao longo da pesquisa, procuramos, pois,

apontar para o fato de que a invenção da escola (sobretudo a pública, leiga e gratuita) não resultou direta e mecanicamente das intervenções do mercado, dos especialistas ou da aliança professor-família (intervenções que, no mais das vezes, pautavam-se por desqualificar o pai ou o casal parental). E embora a escolarização tenha irrompido a partir do embate religioso entre Reforma e Contra-Reforma, nem por isso a escolarização pós-Revolução Francesa se restringiu a apenas mimetizar o legado institucional e, sobretudo, o legado ideologicamente transcendente do Antigo Regime. Em outros termos, a escola moderna, e sobretudo, a escola da República, deu mostras de sua “rebeldia” não em termos do “assassínio” ao pai mas em termos da desmaterialização da consistência imaginária e transcendente dele (LAJONQUIÈRE, 2000); e a escola o fez por meio exatamente da educação das crianças em nome do pai, ao mesmo tempo em que exigiu do patriarca, por meio da mesmíssima obrigatoriedade da instrução escolar dos pequenos, que sacrificasse simbolicamente algo de seu estofo imaginário, narcísico. Isto é, o declínio do patriarcado na modernidade elevou a espiritualidade mesma do pai, subordinando o lastro narcísico do poder patriarcal a uma idéia (a idéia diretora de pai), e o que uma vez mais implicou aí um “ganho” simbólico.

Com base em tais ponderações, foi-nos possível asseverar então que o declínio sócio-jurídico do patriarcado (que a modernidade veio a consumir) representou uma condição sem a qual não teria sido possível engendrar um laço social simbolicamente mais autônomo em face do laço tradicional. Em outros termos, foi precisamente por meio da rebeldia à autoridade tradicional que a modernidade pôde abrir-se ao horizonte secularizado (não-transcendente) de um futuro heterogêneo, e de tal forma que os homens puderam assim postular reformas no arranjo sócio-político que seriam impensáveis e impraticáveis sob o peso de uma autoridade patriarcal inviolada.

E exatamente porque o dispositivo escolar público soube insuflar potestade à idéia de pai em detrimento das contingências patriarcais, esse dispositivo moderno pôde então sustentar algo da ordem da *transmissão* simbólica, catalizando assim a *dissolução* do complexo de Édipo das crianças, e expandindo o horizonte privado e familiar delas à medida em que as submetia ao trinômio público-revolucionário “liberdade, igualdade e fraternidade” (sempre que o Estado leigo, é claro, não cerrava imaginariamente a abertura simbólica dos termos em questão). Em outras palavras, a elevação da esfera pública a uma nova dignidade ensejava que o espírito público blindasse relativamente bem a instituição escolar de toda sorte de colonialismos, e de maneira que a *formação* podia despontar aí como uma finalidade em si mesma. Ou seja, na medida em que a escola era preservada de se reduzir a um mero “meio” instrumentalizado à mão de uns e de outros, ela podia *formar* seus alunos com base no valor

intrínseco da Cultura, uma vez que os conhecimentos e conteúdos escolares não ficavam subsumidos a interesses privados quaisquer que fossem eles. E se o currículo escolar era tomado aí como um fim e não um meio, então as práticas escolares eram reputadas como relevantes na e para educação de seus alunos, e muito mais do que poderiam ser – com respeito estritamente à educação escolar – as vivências extra-escolares das próprias crianças: eis que o dispositivo escolar, e também os próprios professores, estavam mediante isso legitimados.

Mas ao passo que o positivismo, o cientificismo, o tecnicismo – enquanto herdeiros paradoxais da Filosofia da Luzes - re-lançavam concepções teleológicas acerca da “evolução histórica”, a política então experimentava, e de forma diretamente proporcional a isso, um esvaziamento de seu estofamento, posto que a abertura secular ao futuro era cerrada agora com base em crenças deterministas e segundo as quais o porvir bem poderia ser “antecipado”, bastando para tanto que o tempo presente se adaptasse a esse tempo “futuro” (um aviltado futuro). Por certo, não se tratava mais agora de se gestar na atualidade o porvir com base naquilo que o pretérito preparou, mas antes de abreviar a chegada de um pretense futuro tecnicamente apreendido (abreviação que costuma implicar o arquivamento sem mais do passado, o esquecimento da tradição¹⁴³). Com base em tal re-edificação cientificista da transcendência, do absoluto, ou dos “fundamentos últimos” da história e do progresso, principiou-se a declinação da política moderna (isto é, dessa política que estava pautada na desmaterialização do Pai, na deflação dos marcos narcísicos da certeza, no falibilismo não-derrotista), e conseqüentemente consumou-se com isso o ocaso do espírito público, ocaso que por certo se fez sentir no âmbito da educação.

Com o eclipse da política e da esfera pública, da vontade pública, e escola perdeu a legitimidade que lhe permitia operar enquanto “espaço extra-social”. Isto é, já não se tratava mais de trazer para a escola o mundo, mas antes de levar para o mundo a escola. E uma vez que tal extraterritorialidade escolar foi posta a perder, a escola se expôs assim a toda sorte de imperialismos, e em especial, e a partir de meados do século XX, ao de cunho psicologizante. Em vista dessa colonização cientificista, de teor *psi* em particular, as vivências extra-escolares das crianças, por exemplo, passaram a ser consideradas como mais relevantes do que aquilo que a escola tinha para lhes transmitir, e o que, no limite, implicou que os professores deveriam passar agora a aprender com as crianças aquilo que lhes competia ensinar.

¹⁴³ Ou seja, enquanto a Filosofia da Luzes emprestava vida simbolicamente ao passado, conferindo um estofamento significativo à tradição, os herdeiros paradoxais da Filosofia das Luzes elidiam por completo a herança do pretérito.

Outro aspecto fundamentalmente derivado da psicologização generalizada da educação e, sobretudo, da pedagogia (na medida em que a pedagogia, diferentemente da educação, encerra um corpo teoricamente sistematizado e ainda certas práticas associadas a ele), e que está relacionado estreitamente à re-introdução da transcendência por meio da obturação da moderna abertura a um futuro indeterminado, diz respeito à difusão em larga escala das premissas psico-desenvolvimentistas, e as quais conformam o próprio “núcleo duro” da (psico)pedagogia, isto é, da pedagogia contemporânea que - uma vez munida de certezas *psi* naturalizantes - procura a todo o custo adequar metodologicamente a intervenção educacional dos adultos às ditas capacidades inatas das crianças (a fim, é claro, de desenvolvê-las naturalmente, espontaneamente). Não bastasse a “naturalização” e a “individualização” de tais “capacidades” supostas como meramente “interiores”, a (psico)pedagogia prevê ainda que os adultos nada devem transmitir às crianças caso pretendam que o desenvolvimento delas seja saudável e livre de traumas; ou seja, julga que somente aquilo que as crianças aprendem por si mesmas, aquilo que fazem pelas próprias mãos, é natural e estimulante (ou constitui conhecimento adquirido “ativamente”), enquanto que aquilo que se lhes transmite seria deletério e autoritário (já que supostamente acostumaria a criança a se postar tal como um receptor “passivo” de conteúdos petrificados). Em uma palavra, deve-se propiciar então à criança que ela se forme por si mesma, ou ainda, que seja “sujeito de seu próprio desenvolvimento” (e isto, caso não se pretenda que ela supostamente se transforme em uma reprodutora de conhecimentos ditos mortos, improdutivos e oriundos do passado). Ora, restaria dizer que a crença de que um ser humano – isto é, um ser cuja carne está atravessada por artifícios significantes, por cultura – possa “ensinar” um recém-chegado a tão somente aprender a aprender (e sem que lhe seja transmitido ou ensinado *algo*), isto é, a crença de que é possível a um ser humano fazer desabrochar naturalmente as potências “inatas” instaladas em outro ser humano mais novo, é o mesmo que crer que se pode expulsar o demônio com a ajuda de belzebu.

Claro que em face dessa generalizada psicologização pedagógica, a *formação* já não é mais compreendida como transmissão ou fertilização por meio das marcas fecundas da palavra, ou ainda como transmissão de conteúdos e tradições propriamente escolares (e os quais servem de “embrulho” para os traços inconscientes veiculados). Por conta ainda da mesma (psico)pedagogização, a assimetria que marca a fala do adulto em face da criança é aí pretensamente suprimida (apenas pretensamente, por óbvio), restando ainda ao adulto ou ao professor obliterar-se (enquanto sujeito) com vistas a meramente estimular objetiva e metodologicamente as potencialidades “inatas” dos pequenos. E se os conhecimentos

escolares não podem mais operar por meio do alargamento dos horizontes culturais das crianças, por meio da inseminação cultural de novas possibilidades epistêmicas e existenciais, resta então esperar que a estimulação cientificista das “aptidões inatas” franqueie apenas o desabrochar de um pouco mais daquilo que já estaria supostamente enquistado no próprio criança ou aluno, isto é, restaria desenvolver então um pouco mais do Mesmo, restaria dar vazão ao narcisismo da criança, ou centrá-la rasamente em torno cada vez mais do eixo de si própria.

No contexto desses objetivos encampados pelo ideário (psico)pedagógico, o mestre, responsável pela formação escolar contemporânea, não objetiva senão “facilitar” ou “mediar” tal atualização “espontânea” dessas competências. Isto é, ele renuncia à transmissão de um lugar feito artifício, de linguagem, para então aderir incondicionalmente a uma effigie narcísica (imaginária) de mestria (normalmente aquela por meio da qual a última moda psicopedagógica diz assegurar a empatia natural com a criança ou o adolescente). Esse pedagogo narcisista, com efeito, já não pode então interditar, interpelar simbolicamente os seus alunos, e, assim, a escola mesma mal consegue catalisar a dissolução do complexo de Édipo das crianças, posto que a possibilidade de expansão do horizonte privado e familiar delas (em nome de uma narrativa educacional pública) fica então afunilada no interior dos destinos naturalizados e supostamente conhecidos de antemão pela (psico)pedagogia acerca do devir dos pequenos. Eis que, portanto, é em função mesmo da obliteração da diferença entre velhos e novos que a criança já não chega então a ser invocada simbolicamente pela escola a devir aluno, mas sim instada a preservar imaginariamente a dita naturalidade de sua infância. (Ou seja, hoje se ensina os indivíduos tendo-se em vista a mãe Natureza, ao contrário de se educar o povo em nome da *polis* moderna). E é mesmo em face dessa pretensão de (mútua) complementação narcísica entre a criança e o adulto (complementação que aponta, pois, para o incesto, ou seja, para a consumação em ato da igualdade entre os filhos e os pais, entre os alunos e o professores), é em face da obliteração da Lei simbólica (e de seu correlato, o desejo subjetivo, inconsciente), é em face, pois, do esquecimento da *formação* como fim em si mesmo, que então as regras imaginárias – a imaginarização da Lei, em outras palavras – passa à condição de hegemonia na cena educacional de hoje (seja ela escolar ou não), e de onde se segue ademais a profusão sem fim de estampas ou identidades narcísicas destinadas a modelar tanto os mestres quanto os alunos.

Por fim, ao se falar em nossos dias de uma pedagogia que volte a “colocar limites” nas crianças e nos jovens, esses limites estarão, com efeito, referidos à interdição ou refração simbólica ou então à captação e formatação imaginária? Referir-se-ão à ética do

inacabamento estrutural do significante, ou às regras metodológicas que estampam identidades fixas e estandarizadas? Esses “limites” propiciarão aos alunos refratar simbolicamente o reflexo especular – narcísico - que o próprio discurso (psico)pedagógico lhes projeta sistemática e unilateralmente? Estarão tais limites à altura de propiciar aos jovens a sustentação “rebelde” de uma interrogação *instituinte* (ou *significante*) acerca do *instituído* (ou *significado*)? A menos que de algum modo revitalizemos o estofo simbólico do dispositivo escolar - o que implica posicionar a escola uma vez mais enquanto um espaço extra-social em que a *formação* desponta como fim em si mesmo - então o “limites” imaginários seguirão reproduzindo apenas a pseudomutualidade entre as gerações, o emaranhamento narcísico e especular entre velhos e novos, e o travamento da dialética temporal.

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, W. (2001) *Freud, Leonardo da Vinci and the vulture's tail: a refreshing look at Leonardo's sexuality*. Nova York: Other Press.
- ANDRADE, C. D. (1962). *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- ANDRADE, L.F.G (1997). *O enigma de Leonardo. Comentários ao texto "Leonardo" de Freud*. s/v, s/n. Disponível em:
http://www.escolafreudianajp.org/trabalhos/O_enigma_de_Leonardo.PDF. Acesso em: 15 out 2007.
- ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 2.ed.
- ARENDDT, H. (2000). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 5. ed.
- _____. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Editora.
- _____. (2004). Responsabilidade coletiva in: *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BAUDELAIRE, C. (1996). *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BECK, J. (1993) The dream of Leonardo da Vinci. *Artibus et Historiae*, v. 14, n. 27. Cracóvia: IRSA, p. 185-198.
- BENJAMIN, W. (1985). *Walter Benjamin*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática.
- _____ (1993). Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. In *Obras Escolhidas*, volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense.
- BIRMAN, J. (2000). A modernidade e a função paterna. In: *Anais do II Colóquio do Lepsi: a psicanálise, a educação e os impasses da subjetivação no mundo moderno*. São Paulo: LEPSI/IPUSP.
- BOTO, C. (1996). *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp.
- CALLIGARIS, C. (2007). "O passado". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 01 de novembro 2007, Caderno Ilustrada.
- CAMARGO, A.C.C.S. de. *Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender*. Petrópolis: Vozes.
- CARVALHO, J. J. (1991). *As duas faces da tradição. O clássico e o popular na modernidade latinoamericana*. Série Antropologia, no. 77. Brasília: UNB.

- CARVALHO, J.S.F. (1998). Paulo Freire e o ensino básico: apontamentos para uma crítica das repercussões. In *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, vol. II, (4), pp. 23-34.
- _____ (2001). *Construtivismo. Uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2004). “Democratização do ensino” revisitado. In *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 30, (2), pp. 327-334.
- _____ (2007). A crise na educação como crise da modernidade. In *Revista Educação*, pp. 16 a 25.
- CASTORIADIS, C. (1992). *Encruzilhadas do Labirinto /3. O mundo fragmentado*. Rio Janeiro: Paz e Terra.
- COMENIOS, J.A. (1954). *Didática magna*. Rio de Janeiro: Simões
- CONDORCET, C. (1943). *A instrução pública e organização do ensino*. Porto: Livraria Educação nacional.
- COSTA, J.F. (1986). *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2º edição
- _____ (1988). Narcisismo em tempos sombrios. In: Birman (org.). *Percursos na História da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora. 1988. pp. 151-174.
- DA VINCI, L. (2005). *Bestiário, fábulas e outros escritos*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2. ed.
- DOR, J. (1989). *O pai e a sua função em psicanálise*. Rio: Zahar Editor.
- FERRETI, C. (2004). *O infantil: Lacan e a modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- FIORAVANTE, C. (2007). Máquina de pensar. *Bravo! São Paulo*, 2000, no.114, p. 22-31.
- FREITAG, M. La gestion technocratique du social. In: _____. *Le naufrage de l'université*. Quebec: Nuit Blanche Éditeur, Paris: La Découverte.
- FREUD, S. (1899). *Los recuerdos encubridores*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Tomo II. Biblioteca Nueva: Madri.
- _____ (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. VII*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1996.
- _____ (1908). *Sobre as teorias sexuais das crianças*. In: op. cit. – vol. IX.
- _____ (1908b). *Teorías sexuales infantiles*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Tomo II. Biblioteca Nueva: Madri.
- _____ (1908c). *Moral sexual “civilizada” e a doença nervosa moderna*. In: op. cit. – vol. XI.
- _____ (1909a). *Cinco lições de psicanálise*. In: op. cit. – vol. XI.
- _____ (1910). *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância*. In: op. cit. – vol. XI.
- _____ (1910 b). *Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Tomo II. Biblioteca Nueva: Madri.

- ____ (1913). *Totem e Tabu*. In: op. cit. – vol. XIII.
- ____ (1914). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In: op. cit. – vol. XIII.
- ____ (1914b). *Sobre o narcisismo: uma introdução*. In: op. cit. – vol. XIV.
- ____ (1915) [1917]. *Sobre las transmutaciones de los instintos y especialmente del erotismo anal*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Tomo II. Biblioteca Nueva: Madri.
- ____ (1920). *Além do princípio do prazer*. In: op. cit. – vol. XVIII.
- ____ (1921). *Psicologia dos grupos e análise do ego*. In: op.cit. – vol. XVIII.
- ____ (1922) [1940]. *La cabeza de Medusa*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Tomo III. Biblioteca Nueva: Madri.
- ____ (1923). *A Organização genital infantil. Uma interpolação na teoria da sexualidade”* – In: op.cit.- vol. XIX.
- ____ (1923a). *O ego e o id*. In: op. cit. – vol. XIX.
- ____ (1924). *A dissolução do complexo de Édipo*. In: op. cit. – vol. XIX.
- ____ (1925). *Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos*. In: op. cit. – vol. XIX.
- ____ (1927). *O futuro de uma ilusão*. In: op. cit. – vol XXI.
- ____ (1930). *Mal-estar na civilização*. In: op. cit. – vol. XXI.
- ____ (1932a). *Novas Conferências Introdutórias sobre psicanálise – Conferência XXXI – A dissecação da personalidade psíquica*. In: op. cit. – vol. XXII.
- ____ (1932b). *Novas... Conferência XXXIII – Feminilidade --* In: op. cit. - vol. XXII.
- ____ (1932c). *Novas... Conferência XXXIV – Explicações, Aplicações e orientações --* In: op. cit. - vol. XXII.
- ____ (1932d). *Novas... Conferência XXXV – A questão de uma Weltansschauung —* vol. XXII.
- ____ (1940). *Moisés e o monoteísmo: três ensaios*. In: op. cit. – vol. XXIII.
- FURET, F., OZOUF, J. (1977). *L’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Lês Editions de Minuit, vol. I.
- GAGNEBIN, J. M. (1993). *Prefácio*. In Benjamin, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____ (2006). *A memória dos mortais: notas para uma definição da cultura a partir da leitura da Odisséia*. In: *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, pp. 13-37.
- GURSKI, R., RODRIGUES, F. (2008). *Educação e função paterna*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

- GURSKI, R., DALPIAZ, S., VERDI, M.S. (2006). *Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica*. Ijuí: Ed. Unijuí
- HABERMAS, J. (1995). Conversa com Habermas. *Folha de São Paulo*, 30 abril 1995. p. 4-10. Mais, caderno 5.
- _____ (2000). *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2004). *O futuro da natureza humana*. São Paulo: Martins Fontes.
- HEGEL (1995). *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*. São Paulo: Loyola.
- HOUAISS, A., VILLAR, M.S. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- IMBERT, F. (2001). *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes.
- JEAMMET, P. e CORCOS, M. (2005). *Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- JERUSALINSKY, A. (1991). Infância sem fim. In *Boletim APPOA*, nr. 6. Porto Alegre: Associação psicanalítica de Porto Alegre.
- _____ (2001). A função paterna e o mundo moderno. In: *Anais do II Colóquio: a psicanálise, a educação e os impasses da subjetivação no mundo moderno*. São Paulo: LEPSI/IPUSP.
- KOJÈVE, A. (2005). *La noción de Autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- KOLTAI, C. (2000). 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.
- KUPFER, M. C. (1997). “Freud: o mestre do impossível”. São Paulo: Scipione.
- _____ (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- LAFER, C. (2000). Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. In Hannah, A. In *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 5. ed.
- LACAN, J. (1938). Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- _____ (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (1953). Função e campo a palavra e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____ (1953-54). O Seminário – Livro1: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

____ (1956-57). *O Seminário – Livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Zahar.

____ (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. São Paulo: Perspectiva.

____ (1958). A significação do falo. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.

____ (1959-60). *O seminário – livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

____ (1964). *O seminário – Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro.

LAJONQUIÈRE, L. (1998). *De Piaget a Freud : para repensar as aprendizagens*.

Petrópolis: Vozes.

_____ (1999). *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: Escritos de Psicanálise e Educação*.

Petrópolis, Vozes.

_____ (2000). Psicanálise, modernidade e fraternidade. In: Kehl (org^a). *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumara.

_____ (2002). Sigmund Freud, a educação e as crianças. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com problemas*. Periódico. No. 12. São Paulo: IPUSP.

_____ (2003). A infância que inventamos e as escolas de ontem e hoje. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com problemas*. No 15. São Paulo: IPUSP.

_____ (2006). A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS.

LEE, R. e DUNCAN, Z. Pagu. Maria Rita. In *Maria Rita: Dose dupla Maria Rita*. Warner Music Brasil Ltda, p2005, CD, faixa 10.

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

LIPOVETSKY, G. (2005). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. São Paulo: Manole.

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

MANNONI, M. (1968). *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus.

_____ (1997). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARMOR, M. (2005). ‘...par che sia mio destino...’: The profetic dream in Leonardo and Dante. *Raccolta Vinciana*, s/v, n. 31. Disponível em: <http://archiv.ub.uni->

heidelberg.de/artdok/volltexte/2006/195/pdf/Marmor_Par_che_sia_mio_destino.pdf. Acesso em: 14 mai 2008.

MASOTTA, O. (1989). *O comprovante da falta*. Campinas: Papirus.

MENA, L.F.B. (2004). *A função do pai em psicanálise: para que serve a autoridade? Função e deriva na modernidade*. São Paulo: IPUSP; Universidade de São Paulo, 2004, 139p. Dissertação de Psicologia Escolar e Desenvolvimento.

MEZAN, R. (2002). Psicanálise e cultura, psicanálise na cultura In: _____ *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 317-72.

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

NABUCO, J. (2000). *O abolicionismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

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

NILOUS, H. (1943). Étude sur les Hiéroglyphes d'Horus Apollon Niloüs, publiee en langue égyptienne et traduite en grec par Philippe. s/v, s/n. Disponível em: <http://www.chez.com/asklepios/horapollo/horapollo.htm>. Acesso em: 15 mai 2008.

NÓVOA, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In *Teoria & Educação*, no. 4, pp. 109-139. Porto Alegre: Pannonica/UFRGS.

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

PEREIRA, M. R. (2005). *A impostura do mestre – da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar*. São Paulo: FEUSP; Universidade de São Paulo, 2005, 260p. Tese de Doutorado em Psicologia e Educação.

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

RASSIAL, J. J. (2000). Declínio do pai ou falha do professor. In *Anais II Colóquio Lepsi: Colóquio: a psicanálise, a educação e os impasses da subjetivação no mundo moderno*. São Paulo: LEPSI/IPUSP.

ROSA, J. G. (1986). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

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

ROUSSEAU, J.J. (1968). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel.

SCHAPIRO, M. (1956). Leonardo and Freud: An Art-Historical Study. In: *Journal of the History of Ideas*, Vol. 17, No. 2., pp. 147-178. Pensilvânia: University of Pennsylvania Press.

- SILVA, F.L. (2001). O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In: Silva e Marrach (org^a). *Maurício Tragtenberg. Uma vida para as ciências humanas*. São Paulo: Editora Unesp.
- SOUZA, M.C.C.C. (1998). À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. In *Estilos da Clínica: Revista da Infância com Problemas*. Periódico, v. 3, n. 5, p. 63-83. São Paulo: IPUSP.
- STRACHEY, J. (1910). *Nota do Editor*. In Freud, S. *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- SUASSUNA, A. (2005). *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agir.
- TAPETE vermelho. Diretor: Luiz Alberto Pereira. Produtores: Ivan Teixeira, Vicente Miceli. Local de produção desconhecido. Lapfilme Produções Cinematográficas Ltda. 2006. Intérpretes: Matheus Nachtergaele, Vinícius Miranda, Gorete Milagres, Rosi Campos, Aílton Graça, Jackson Antunes, Paulo Betti, Débora Duboc, Paulo Goulart, Cássia Kiss, Cacá Rosset e outros. 1 filme (100 min.), sonoro, colorido, 35mm.
- VALLE, L. (2002). *Os enigmas da educação - a paideia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VILLAR J.H.J. (2007). Discurso religioso, aborto e Estado laico. *Folha de São Paulo*, 6 novembro 2007. Ilustrada.
- WEBER, M. (2004). *Ciência e Política. Duas vocações*. São Paulo: Cultrix.
- WHITE, M. (2002). *Leonardo, o primeiro cientista*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- ZÖLLNER, F. (2005). *Leonardo*. Rio de Janeiro: Paisagem Distribuidora