UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUISA BOTTIGLIERI MOSCALCOFF

Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica

São Paulo
2020

LUISA BOTTIGLIERI MOSCALCOFF

Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ba

Bottiglieri Moscalcoff, Luisa
Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica / Luisa Bottiglieri Moscalcoff; orientador Rinaldo Voltolini. -- São Paulo, 2020.
129 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Psicanálise. 2. Educação . 3. Autoridade. 4. Simbólico . I. Voltolini, Rinaldo, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

MOSCALCOFF, Luisa Bottiglieri

Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica

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.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos professores que, insistentes, colocam em marcha a educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Rinaldo Voltolini, meu orientador, cujas observações sempre rigorosas e precisas me guiaram pelos caminhos da pesquisa, assim como me ensinaram sobre a importante *arte do bem dizer*.

Às professoras que comigo conversaram e que, de forma generosa, compartilharam sua experiência. Ponto esse tão precioso para o desenvolvimento do meu trabalho.

À Marise Bastos e ao Douglas Emiliano Batista, pela imensa gentileza e generosidade com as quais, desde a qualificação, ofertaram-me uma leitura cuidadosa e importantes contribuições. À Paula Fontana Fonseca que, no momento final, gentilmente me ofereceu seus valiosos comentários.

Aos meus colegas do LEPSI que, com suas reflexões e pesquisas, muito me ensinaram sobre o nosso fazer. Em especial à Maria Gabriela Guidugli Pedreira, grande parceira desde o primeiro momento.

Aos meus professores da FEUSP, em especial José Sérgio Fonseca de Carvalho e Leandro de Lajonquière, pela paixão com a qual transmitem e pelo tanto que suas ideias contribuíram para o meu percurso.

À Renata Guarido, por tudo que generosamente transmite. À Renata Puliti, por todo o nosso importante percurso. E ao Mauro Mendes Dias, pela acolhedora presença nos momentos finais.

À Fernanda Fazzio, parceira que o Sedes me deu, pela enorme gentileza e generosidade com as quais leu e comentou meu trabalho, ajuda essa fundamental.

Aos queridos amigos de longa data, Fernanda Carvalho e Luis Pompeo, que amorosamente ofertaram apoio e incentivo decisivos, mesmo antes do início dessa pesquisa.

À Fernanda Pougy, por estar sempre presente, compartilhando sua própria experiência e me ajudando a viver a aventura que foi a minha.

Ao Tomás que, de mãos dadas, me acompanhou nas emoções desses três anos. Assim como nas de todos os outros.

Aos meus pais, Marco Aurélio e Cecília, e ao meu irmão, Pedro, que se fazem pilares para todas as conquistas, desde sempre.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

MOSCALCOFF, L. B. Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

O presente trabalho é movido pelo desejo de melhor compreender e dar forma ao mal-estar na educação, ajudando os educadores em sua prática. Ele parte da inquietação frente às adversidades vividas em sala de aula, descritas pelos professores através de narrativas de embates entre adultos e alunos, comumente protagonizados por crianças ditas "sem limites". Tal expressão, compreendemos, indica a presença de uma especial dificuldade no encontro com a falta, sendo esse um ponto importante para a investigação. Supomos tratar-se de algo que se dá no encontro e que se deve ao fato de que a autoridade no adulto tem papel central no que se refere a ordenação da falta por parte da criança. No entanto, sabemos, tal posição está em crise. Diante disso, tomou forma a pergunta que norteia essa pesquisa: as adversidades experimentadas em sala de aula podem ser desdobramento das dificuldades do adulto de se valer da autoridade, diante da circulação na cultura de ideias que a fragilizam? Na busca por respostas, tendo como referência a teoria psicanalítica, foi feita uma pesquisa teórica. Como complemento, foram realizadas entrevistas com cinco professoras, das quais extraímos trechos que ilustram e ratificam nossa hipótese. Esse caminho, iniciamos refletindo a respeito do adulto que educa, compreendendo que ele ocupa um lugar de representação simbólica que se relaciona com a autoridade. Para tal, situamos a concepção de autoridade a partir de uma leitura psicanalítica das ideias de Hannah Arendt. Em um segundo momento, apontamos a presença na cultura de ideias que enfraquecem a autoridade no professor, na medida em que fragilizam aquilo que ela representa e que a legitima. Na etapa final, então, apontamos os desdobramentos dessa fragilização. Sendo um deles, justamente, adversidades tais como os excessivos embates e a "criança sem limites". A pesquisa nos indicou, ainda, que a dificuldade vivida pelo professor é marcada pela contradição, elemento esse que atravessa o campo não pacificado da autoridade.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Autoridade. Representação simbólica.

ABSTRACT

MOSCALCOFF, L. B. Authority in the teacher in times of symbolic fragility (Master's Degree in Education) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

The present work is driven by the desire to better comprehend and give shape to the discontents in education, helping teachers in their practice. It stems from the inquietude around the adversities experienced in the classroom, described by teachers through narratives of conflicts between adults and students, commonly carried out by the so-called children "without limits". In our understanding, such expression indicates the presence of a special difficulty in regards to the encounter with the lack, which is a key point to our investigation. We suppose it is something that occurs in the encounter and that it is due to the fact that authority in the adult has a central role in the child's ordering of the lack. Nonetheless, we acknowledge, such a position is in crisis. Thus, the question that guides this research took shape: can the adversities experienced in the classroom be understood as an unfolding of the adult's difficulty in making use of authority, in view of the circulation in the culture of ideas that disfavor it? In the search for answers, theoretical research was conducted, with psychoanalytic theory as a reference. As a complement, interviews were carried out with five teachers, from which we have extracted passages that illustrate and confirm our hypothesis. We begin this path by reflecting upon the place of the adult who educates, as a place of symbolic representation that relates to authority. To this end, we situate the conception of authority through a psychoanalytic reading of Hannah Arendt's ideas. In a second moment, we point out ideas within the culture that weaken the authority in the teacher, insofar as they fragilize what it represents, as well as what legitimizes it. Then, in the final part we lay out the consequences of such fragility. Some of these consequences are precisely the adversities, such as the excessive conflicts and the "child without limits". This research also showed us that the difficulty experienced by the teacher is marked by contradiction; an element that crosses the non-pacified field of authority.

Key words: Psychoanalysis. Education. Authority. Symbolic representation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1. O ADULTO QUE EDUCA E SUA RELAÇÃO COM A CRIANÇA 21
1.1. O adulto como representante do Outro 21
1.1.1. Édipo em Freud e Lacan 21
1.1.2. Totem e Tabu, representação simbólica e sustentação do pacto social 36
1.1.3. Quando o contexto é a escola e o adulto é o professor, a relação estreita entre educação e castração 40
1.2. O adulto como autoridade, conversas entre a filosofia de Arendt e a psicanálise 43

2. A AUTORIDADE FRAGILIZADA EM NOSSO TEMPO 61
2.1. O encontro entre o mal-estar, o impossível e a contingência 61
2.2. Cultura contemporânea e composição de um cenário no qual a autoridade se fragiliza ... 67
2.2.1. A ruptura da tradição e alguns de seus efeitos 67
2.2.2. A presença da ciência no campo educativo 81
2.2.3. Algumas reflexões sobre a relação entre professor e família 90

3. DESDOBRAMENTOS DA FRAGILIZAÇÃO DA AUTORIDADE NO PROFESSOR.... 99
3.1. Na ausência da autoridade, a abstenção e o uso da força 99
3.2. Autoridade, um campo atravessado pela contradição. O professor diante da (des)autorização 112
3.3. A (des)autorização e a "criança sem limites"..... 126

CONSIDERAÇÕES FINAIS 137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 141

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aparece como desdobramento do encontro entre minha prática docente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o estudo da psicanálise e a experiência na clínica com crianças. A escuta, como analista, do que traziam escolas e famílias sobre seus impasses com os pequenos, que muitas vezes pareciam apresentar uma especial dificuldade em lidar com as restrições impostas por pais e professores, estabelecia uma forte relação com o que, ao lado de meus colegas educadores, testemunhei em minha vida *no chão da escola*. Não raramente escutava daqueles que educam relatos de fortes embates travados entre adultos e crianças, que por vezes chegavam até a transcender o verbal e se transformar em um enfrentamento físico. Eventos esses que, sabemos, quando acontecem na escola costumam ser angustiantes para todo o grupo, interferir drasticamente na rotina de trabalho e deixar o professor diante de uma situação de difícil manejo. As falas que comumente eram formuladas por professores diante dessas cenas de conflito – *as crianças não respeitam mais nada*, *não dão bola para o adulto*, *acham que podem tudo, não têm nenhum limite, não se importam com o que se faz na escola* etc. – eram relançadas por outros, aqueles ouvidos no consultório, o que parecia indicar a presença significativa em nossa educação contemporânea de questionamentos relacionados ao que comumente é chamado de "limites", sendo que sua suposta falta por parte das crianças parecia ser apontada como causa dos inflados embates.

Tais falas, porém, muitas vezes se repetiam queixosamente – *quando a criança é sem limites a gente não tem o que fazer*, *a culpa é das famílias que não educam*, *a direção permite isso e me deixa rendida* etc. -, sem garantir novas saídas para os impasses da vida cotidiana. Parecia haver poucas palavras para que os professores pudessem falar de seu mal-estar, da dificuldade frente ao impossível do ofício, dos desencontros entre gerações e da vida dentro das instituições. Assim, era também difícil para eles dar forma para aquilo que acontecia, elaborar a experiência e construir novas perspectivas sobre as crianças tidas como "sem limites" e os embates excessivos, de forma a buscar novas possibilidades e transcender a queixa infértil. Nesse cenário, para mim, quando professora, foi o estudo da psicanálise a forma de buscar essas palavras para poder dizer de minha experiência e encontrar melhores rumos. Como analista, era mirando nessa teoria que buscava ajudar famílias e educadores a buscarem suas próprias palavras e novos caminhos. Creio que é daí que vem o desejo de pesquisar. Ou seja, de, munida da psicanálise, avançar na reflexão a respeito do mal-estar na educação, do que dá forma a adversidades como a "criança sem limites" e o clima belicoso, para então, quem sabe, ajudar

outros educadores a darem contorno a sua experiência. E, assim, buscarem superar alguns impasses.

No início desse percurso, não deixava de ser a mim curioso estarmos nós agora às voltas de pensarmos a questão da "falta de limites", que ecoa como uma vilã. Afinal, isso representa uma inversão da questão sobre a qual não há muito se debruçou a sociedade, quando o vilão a ser combatido era o "excesso de limites". No início do século passado estávamos (com razão) a questionar uma educação excessivamente repressiva, na qual o tiranismo do adulto parecia se confundir com o exercício da autoridade, tal qual de forma bela nos retratou Machado de Assis em seu "Contos de escola" (2002). Nesse trem também embarcou Freud, que em certo momento pensou poder através de mudanças na educação, sobretudo no que se refere a repressão sexual, garantir uma sociedade menos neurótica. Nesse processo, nossa educação, assim como a sociedade como um todo, passou por importantes mudanças. Avançou na busca por lidar melhor com a diversidade e abandonar relações autoritárias. Mas, como vemos, não por isso deixou de viver seu mal-estar. Afinal, como nos disse Freud, esse apenas muda sua forma, sem nunca abandonar o homem, de maneira que hoje vemos muitos psicanalistas e educadores às voltas da preocupação de defender "uma educação que imponha limites" (Voltolini, 2011, pg.38). Colocação essa que, por si só, já carrega a ideia de que talvez não o estejamos fazendo a contento.

A insistência da expressão "criança sem limites" para dizer do que angustiava, colocava a questão: *mas a que, afinal, refere-se tal formulação? O que ela revela?* Uma resposta apressada talvez nos levasse a interpretar uma excessiva rigidez do adulto. Afinal, sabemos a partir do que nos diz Francis Imbert (2001), que, por vezes, a preocupação com os tais limites e os embates pode revelar uma sustentação excessiva de regras morais por parte dos educadores. Questão essa que, em algumas situações, pode de fato ser chave para compreender os impasses. Porém, no que se refere às falas dos sujeitos por mim escutados, tal interpretação aparentava não dar conta da questão. Nesse caso, a inquietação com os limites parecia colocar em jogo a forma como os sujeitos de nosso tempo vivem o encontro com a castração. Encontro esse que, ensina-nos a psicanálise, é sempre doído, carregado de alguma dose de dramatismo diante da inevitável resistência do pequeno sujeito, frente ao fato incontornável de que somos todos castrados. Porém, para além disso que sempre se coloca como ponto de partida, a insistência da queixa por mim escutada permitia a hipótese de que estaríamos diante de dificuldades adicionais no que se refere ao encontro da criança com a falta e sua ordenação. Assim, pensar o que poderia provocar essa dificuldade se fazia algo fundamental.

Outro ponto que, de saída, era considerado importante é o fato de que se algo acontece com a criança, isso não diz respeito somente a ela. Não se trata de um *defeito* a ser nela corrigido sem a implicação dos adultos em questão. Afinal, deparar-se com a falta e diante dela produzir um arranjo que lhe permita viver junto aos outros, não é uma tarefa que a criança enfrenta sozinha. Ao contrário, é uma tarefa que ela só pode enfrentar quando ao lado de um adulto que lhe acompanhe nessa jornada. Sobre esse importante papel que os adultos desempenham diante das crianças quando em uma posição de educar e constituir, muito nos fala a psicanálise. Lacan (1999) ao construir sua leitura do complexo de Édipo, indica-nos que o adulto, enquanto mais velho nesse mundo e profundamente imerso na linguagem, está para a criança não apenas no lugar de um outro semelhante, mas como um representante do Outro. Tal lugar de representação da rede simbólica, da Cultura, faz-se fundamental para que o pequeno se insira em uma tradição humana, como bem aponta Lajonquière (2013). O que se dá na medida em que o adulto envolvido na transmissão, através do que sabe, de seu desejo, possa não só atribuir significado ao mundo e à existência da própria criança, mas também a conduzir em direção à Lei. É fundamental para a criança a presença de um adulto que junto dela enfrente os desconfortos inevitáveis, sem em vão buscar driblá-los, mas sim ajudar a produzir alguma ordenação, transmitindo a ela dada relação com os limites da qual ele, crescido, sim já tem posse. Assim, as dificuldades em questão dizem respeito também ao adulto que junto a ela desempenha uma função, ao que ocorre no encontro entre professor e aluno, adulto e criança.

Diante desses dois pontos, então, ganhou forma a ideia de que essas adversidades vividas na escola poderiam ser efeito de uma dificuldade do adulto no que se refere a tal lugar de representação simbólica, o que faria com que fosse mais difícil ajudar o pequeno em seu encontro com a falta. No entanto, ainda parecia nos escapar alguma referência importante para que pudéssemos compreender melhor a natureza dessa dificuldade no professor. Foi o contato com a obra de Hannah Arendt, já na FEUSP, que apresentou a autoridade como esse elemento que faltava, dando contorno para a ideia de que os problemas em questão seriam um efeito de dificuldades no campo da autoridade no professor. Ou seja, o tema da autoridade se tornou central para essa pesquisa, diante da ideia de que o seu estudo nos ofereceria uma melhor compreensão das adversidades que vivemos na educação, o que inclui aquelas que nos inquietavam – e que se colocam nesse trabalho em primeiro plano -, mas talvez também de muitas outras.

Pesquisar o campo da autoridade se mostrou chave para nós, pois, a partir do que nos diz a autora sobre o tema, parecia ser possível fazermos uma leitura munida da psicanálise, compreendendo que a autoridade é uma posição intimamente ligada ao lugar de representação

do Outro, sendo então fundamental para que o adulto possa ajudar a criança. Ou seja, a autoridade conta com um estofo simbólico, corresponde ao lugar que ocupa o adulto para que esse possa fazer acontecer uma educação tal qual a toma a psicanálise. No entanto, a obra de Arendt também nos aponta que, apesar de a autoridade ser fundamental, ela está em crise frente as ideias que circulam no mundo contemporâneo. O que nos fez entender que, por vezes, o professor pode não conseguir se valer dela. Conjuntura essa que poderia ter como consequência as dificuldades que observávamos em sala de aula.

Diante desse cenário, então, formulou-se a questão que coloca essa pesquisa em movimento: essas adversidades experimentadas em sala de aula, que ganham a forma da "criança sem limites" e dos grandes embates, podem ser desdobramento da dificuldade do adulto em se valer da autoridade, diante da circulação na cultura de ideias que a fragilizam? Nossa hipótese, como já apontamos, era de que sim.

Dada a natureza da pesquisa que aqui se anuncia, gostaríamos, entes de mais nada, de fazer algumas colocações, a fim de não sermos mal-entendidos em nossos esforços. Desejamos marcar que consideramos que certa *rebeldia* infantil com relação ao adulto se faz perfeitamente natural – ela sempre existiu e dessa forma seguirá –, assim como o *saudosismo* do adulto, que tende a pensar sempre habitar um tempo mais difícil do que o de seus antecessores, que pareciam em melhores condições de levar a cabo esse ofício impossível (Pereira, 2014). Dessa maneira, não nos interessa lamentar o fato de os alunos não corresponderem ao nosso ideal, ter a esperança de que um dia encontraremos a calmaria, ou acreditar que as profissões impossíveis são mais impossíveis hoje que outrora. Também não pretendemos engrossar a voz daqueles que visam, em uma mestria, indicar *um novo modo correto de se fazer*. Essa não é a missão da psicanálise, nossa *chave mestra* nessa pesquisa. O que nos interessa é, através de uma reflexão psicanalítica, melhor compreender o que toma lugar na escola no presente tempo, o que eventualmente atravessa o encontro entre adultos e crianças hoje em nossa escola. É importante também colocar que o presente trabalho não pretende, de forma alguma, reforçar a tão comum avaliação de que o professor, em seu suposto despreparo, seria o responsável pelas *tragédias* vividas na educação. Somos da posição de que as dificuldades experimentadas pelo professor (que muitas vezes, de forma heroica, vive um cotidiano de imensa dificuldade sem o menor reconhecimento social) são reflexo não só de sua condição pessoal, mas também, e sobretudo, da cultura na qual ele está inserido. Trata-se, então, de algo que diz respeito a todos nós, adultos, professores ou não. Por fim, desejamos ainda marcar, desde já, que discutir a importância *de uma educação que imponha limites*, que não busque *driblar* as interdições da vida, de maneira alguma representa um elogio à rigidez ou deve desembocar na equivocada conclusão –

aparentemente fácil – de que a solução para os impasses seja a adoção de uma postura reacionária ou do excesso de disciplina. Muito pelo contrário. Afinal, como veremos, a autoridade não se faz presente onde está de forma maciça a força e a moralidade, mas sim a ética, de forma que manobras como essas se fazem, também, desdobramento da ausência da autoridade.

Postas essas observações iniciais, é importante fazermos agora algumas considerações acerca do método. Ao longo desse trabalho, como já se fez claro para o leitor, tivemos como referência norteadora a teoria psicanalítica. Munidos desse norte, optamos por realizar uma pesquisa teórica sobre o tema aqui debatido, a fim de produzir arranjos e reflexões capazes de ampliar nossa compreensão do assunto em questão, acrescentando à ela palavras vindas dos próprios professores, compreendendo que a experiência daqueles que vivem a sala de aula seria preciosa na construção do nosso pensamento, podendo ilustrar e ampliar o que nos traz a teoria. Para isso, realizamos entrevistas com cinco professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas particulares. Essas entrevistas foram conduzidas de maneira a buscar colher em suas falas dados que nos ajudassem a compreender desde que lugar, e diante de quais atravessamentos, esses adultos falam à criança quando é necessário fazer alguma intervenção mais restritiva. Com anuência dos sujeitos, através de um termo de consentimento, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, favorecendo assim sua análise. Do material bruto foram extraídas vinhetas. Na escrita desse trabalho, os nomes dos sujeitos, assim como possíveis referências a localidades ou instituições, foram substituídos para impossibilitar identificações e preservar identidades. Assim, para nossas professoras daremos os nomes Valéria, Bruna, Thaís, Marta e Rafaela.

Diante de nossa escolha teórica, parece relevante fazermos algumas reflexões a respeito da especificidade da pesquisa que tem a psicanálise como referencial, para a melhor compreensão do leitor a respeito no caminho aqui escolhido. Miriam Debieux Rosa (2004/2010), aponta-nos que embora nascida em contexto clínico, a teoria psicanalítica não se limita a esse enquadre, sendo entendida desde Freud como um instrumento teórico para pensar temas sociais, para além dos muros do consultório. Ou, como nos interessa aqui, para dentro dos muros da escola. De acordo com a autora, uma pesquisa orientada psicanaliticamente que envolve a realização de entrevistas, não se baseia no pressuposto de que o pesquisador seria capaz de captar o objeto em sua totalidade através de uma observação objetiva, ou de que haja um método universal ao qual todos os casos possam ser submetidos. Isso porque o objeto de estudo se dá no encontro entre entrevistador e entrevistado, constrói-se no encontro entre subjetividades singulares, sendo resultante de um laço discursivo sempre atravessado pela

transferência, que produz nosso material de trabalho. Assim, diz a autora, em um contexto de pesquisa de referência psicanalítica, a transferência se apresenta como instrumento e método na busca pelo sujeito do inconsciente. Sujeito esse capaz de revelar uma verdade que transcende o enunciado consciente.

Em consonância com o que nos diz Rosa, Maria Helena Sousa Patto (1999), que trabalhou em sua pesquisa com a escuta de professores, aponta a partir de sua experiência que entrevistas muito dirigidas ou curtas não permitem que o pesquisador perceba mudanças ou contradições ao longo da fala do sujeito, sendo essa uma percepção fundamental quando se leva em conta o inconsciente. Tal referência nos diz que, em uma pesquisa como a nossa, o melhor é realizar as conversas com tempo e liberdade, como o fizemos.

Diante dessas premissas, fizemos então a escolha de não nos atermos a procedimentos universais rígidos, mas a um roteiro que dê espaço ao inesperado, que nos dê a chance de apreender não apenas o discurso consciente do entrevistado, mas também o que nos diz o sujeito, captando *o que é dito sem se dizer*, uma vez que o que se produz no encontro é único, envolve improvisação e *jogo de cintura*. Optamos, então, por realizar as entrevistas a partir de um parcial direcionamento, através de entrevistas semi-dirigidas, compreendendo que dessa forma abrimos a possibilidade de o professor, a partir de disparadores, falar livremente acerca de sua experiência (ou seja, demos espaço para a associação livre). Assim como demos ao entrevistador a possibilidade de fazer colocações ao longo dessa fala com o intuito de jogar luz no que ela carrega de contraditório ou mantém a meia-sombra. O material bruto foi analisado e dele foram extraídas passagens tidas como significativas. Tais passagens, no entanto, é importante ressaltar, na condição de recorte, não representam a *totalidade do professor*, uma vez que o homem *não está sempre no mesmo lugar*, mas se movimenta diante de suas reflexões e do encontro com o outro. É relevante também tomarmos o cuidado de ressaltar que nossa intenção não é fazer uma análise pessoal dos professores, mas sim localizar as possíveis posições ocupadas pelos adultos diante de sua tarefa educativa na escola.

A escolha por conversar com professores atuantes no início do Ensino Fundamental se fez diante do que dispara essa pesquisa – minha experiência nesse segmento –, mas também porque tal momento da escolarização parece a nós especialmente oportuno para pensar a questão do encontro com as limitações da vida, uma vez que ao ingressar nesse ciclo a criança costuma se ver introduzida em um *mundo de mais velhos*, daqueles que vivem a escola formalizada, o que traz uma outra rotina, com novos deveres para a criança, que agora deverá aprender a ser um estudante. Fato esse que obriga a criança a traçar novas teorias a respeito do desejo dos adultos, buscar entender em que campo acontecem os encontros e construir uma

nova posição frente ao mundo. Aos professores, nesse contexto, em sua missão de promover uma transmissão simbólica, cabe introduzir o pequeno não apenas nas *delícias* de crescer, mas também nas *dores,* porque apesar dos ganhos tal processo envolve uma série de renúncias. Por exemplo, pode ser preciso deixar o espaço do parque, que antes tomava grande parte do dia com atividades mais livres, e aprender a ocupar a sala de aula por mais atempo, o que exige um maior controle do corpo; tomar parte nas regras de uma escola formalizada, na qual em muitos momentos se é apenas mais um entre outros; aprender a ler e escrever e se deparar com o que ainda não se sabe, suas insuficiências, que teimam em se fazer ver nos inúmeros ensaios e erros que acontecem até que se dê a alfabetização; suportar as provas nas quais se pode sair melhor ou pior e para as quais deve se preparar; além do incansável trabalho que é aprender a viver junto aos colegas, que *teimam* em não concordar com o tema da brincadeira ou se foi falta ou não no futebol. Expediente esse que talvez coloque o adulto de forma especial frente à faceta castradora de seu ofício, assim como às angústias pertinentes a esse fazer.

As cinco professoras por nós escutadas trabalham na rede particular de ensino. Essa escolha foi feita diante da ideia de que, dadas as particularidades da escola privada, talvez tivéssemos a oportunidade de pensar dificuldades próprias à essa condição que fossem relevantes ao nosso tema. Optamos também por realizar conversas individuais e não em grupo, buscando favorecer que o entrevistado se sentisse à vontade para falar, sem contaminações de outras opiniões ou pressão de grupo. As professoras convidadas a participar dessa pesquisa lecionam em diferentes instituições escolares, de forma a constituírem um universo razoavelmente diverso.

Para iniciar nosso percurso, no primeiro capítulo, nos dedicaremos a pensar o lugar do adulto que educa na relação com a criança. Aqui sustentaremos a importância de que o adulto possa ajudar a criança no encontro com a castração, com aquilo que a sociedade coloca como baliza para que vivamos juntos. Cenário esse que, quando se trata do professor e da escola, ganha um tom especial. Aqui, apontamos o importante lugar de representação simbólica que o adulto, em especial o professor, ocupa junto ao pequeno. Ainda nesse capítulo, partindo do que nos diz Arendt, mas a transcendendo, damos contorno para nossa concepção de autoridade que bebe da leitura psicanalítica, deixando claro que tal posição se costura com um lugar de representação simbólica. O que faz dela importante para que haja uma educação, para que o professor possa ajudar o aluno no que se refere as inevitáveis limitações de si mesmo e tomar parte na vida comunitária.

No segundo capítulo, mais uma vez partindo de Arendt, mas indo além, pensaremos a respeito da fragilização da autoridade em nosso tempo, no que se refere ao seu estofo simbólico.

Aqui, sustentamos que a presença marcada de algumas ideias que circulam na cultura tem como efeito essa fragilização, fato que traz dificuldades para que o professor ajude a criança. Em uma primeira parte da discussão, trataremos da relação na educação entre estrutura e contingência, compreendendo que ambas as esferas se combinam dando forma ao que acontece no encontro, ao que fazem os sujeitos diante do mal-estar em cada contexto. Em um segundo momento, então, apontaremos algumas dessas ideias que circulam na cultura e que provocam essa fragilização. Para tanto, nos apoiaremos em três tópicos: a ruptura da tradição e alguns de seus efeitos, a presença da ciência no campo educativo e algumas reflexões sobre a relação entre professor e família.

No terceiro e último capítulo, tendo em vista o discutido nos dois anteriores, pensaremos os desdobramentos da fragilização da autoridade. Em uma primeira seção, veremos que, na impossibilidade de se valer dela, o adulto tende a enveredar pela abstenção ou pelo uso da força. Em um segundo momento, veremos que esse contexto de fragilização é marcado pelas ideias debatidas anteriormente, mas também pela presença de outros elementos mais favoráveis a ela, de forma que o campo da autoridade não é pacificado, mas sim atravessado por contradições, o que permite um transitar entre posições por parte do adulto. Em uma terceira seção, levando em consideração os tópicos anteriores, retomaremos nossa questão de trabalho, sustentando que sim, a "criança sem limites" e os embates excessivos podem ser um desdobramento das dificuldades do adulto em se valer da autoridade, em um momento no qual ela está fragilizada.

CAPÍTULO 1
O ADULTO QUE EDUCA E SUA RELAÇÃO COM A CRIANÇA

Começaremos nosso percurso construindo um panorama sobre o lugar que ocupa o adulto que educa e sua relação com a criança. Para isso, em uma primeira seção, veremos que ele comparece não apenas como um outro semelhante, mas é sempre alguém que representa algo maior que si mesmo, que fala em nome do Outro. Ou seja, ele faz presente para a criança a Cultura na qual ela se insere. Nesse caminho, coloca em jogo as delícias, mas também as dores, sustentando as restrições às quais estamos todos submetidos, de maneira que o pequeno possa tomar parte no grupo social e criar recursos para lidar com os desconfortos da vida. O desempenho desse papel, veremos em uma segunda seção, costura-se com a possibilidade de o adulto se valer da autoridade, de maneira que ela representa tudo isso que os crescidos devem apresentar aos pequenos. Assim, a autoridade, tal qual aqui a pensamos, é fundamental para que se dê uma educação, o que inclui o adulto ajudar a criança no encontro com a falta, com as limitações da vida, buscando para ela arranjos possíveis.

1.1. O adulto como representante do Outro

Para refletirmos sobre o lugar de representação do adulto que educa, e como esse adulto ajuda a criança, partiremos do que recolhemos do complexo de Édipo, uma vez que através dele podemos observar o que de essencial está em jogo. Indo mais adiante, examinaremos também o mito freudiano, *Totem e Tabu*, para melhor compreendermos como entram em jogo os acordos sociais que o adulto sustenta, inclusive na escola. Em uma terceira parte, então, pensaremos sobre quando esse adulto é o professor, e o contexto é a escola, compreendendo que a função do adulto aqui debatida pode ser desempenhada não só pela família, mas por qualquer adulto que se ocupa da criança. O que inclui, em certa medida, o professor. Veremos também que o educar sempre inclui o limitar. Que educação e castração caminham de mãos dadas.

1.1.1. Édipo em Freud e Lacan

A passagem pelo complexo de Édipo – e pela castração que a ele está indissociavelmente ligada - se desenha na história da psicanálise como uma operação que contribui de forma importante para a construção da subjetividade do pequeno sujeito, como algo fundamental que se faz “a base de nossa relação com a cultura” (Lacan, 1999, pg.180),

sendo decisivo na forja da perspectiva da qual o pequeno sujeito olha para os outros e para o mundo. Essa operação se dá em *diversas frentes*, refere-se à construção de uma posição sexual feminina ou masculina, para além do que cada um traz no corpo, mas também ao atravessamento do pequeno sujeito pela Lei simbólica, pela restrição do gozo, que regula o encontro com o outro. Apesar de reconhecermos a profunda importância da construção da posição sexual, ela não será nosso foco de trabalho, de forma que passaremos por esse ponto sem maiores aprofundamentos. Iremos nos concentrar, então, no atravessamento pela Lei, no encontro com a falta e na posição de representante do Outro que está o adulto que educa na relação com a criança.

Como sabemos, a teoria psicanalítica parte de Sigmund Freud, tem nele uma base fundamental, mas foi significativamente revisitada e revista por seus sucessores. Nessa esteira, o *retorno à Freud* proposto por Jaques Lacan acaba por produzir tamanha releitura que cria uma nova teoria, por mais que mantenha sua íntima relação com a obra freudiana. Nesse cenário, passar pela teorização de Freud e Lacan nos parece fundamental para que tenhamos uma visão mais completa da questão aqui examinada, de forma que nas próximas páginas transitaremos entre as falas de um e de outro. Tal medida, no entanto, exige que o leitor esteja atento para não tomar como equivalentes posições teóricas distintas, por mais que guardem semelhanças entre si e por nós aqui sejam trançadas, em busca de construir um cenário que faça jus à toda complexidade do que aqui expomos. Feita essa advertência, podemos seguir com as palavras dos mestres.

Segundo Freud, em um momento inicial do complexo de Édipo, todas as crianças, tanto meninos quanto meninas, partem da mesma condição. Todas têm como primeiro objeto de amor a mãe, assim como ainda não concebem a diferença genital entre homens e mulheres. Essa indiferenciação faz com que os pequenos partam da hipótese de que todos teriam o mesmo órgão, o pênis. A partir de um segundo momento, porém, Freud nos conta que as experiências da menina e do menino tomam rumos diversos, por conta de suas diferenças corpóreas reais, de forma que para cada um deles a castração figurará de uma maneira, como veremos. "Enquanto o complexo de Édipo no menino sucumbe ao complexo de castração, o da menina é possibilitado e introduzido pelo complexo de castração" (Freud, 2011 [1925], pg.296). Para compreendermos de maneira geral como se desdobram essas duas vertentes, iniciaremos pelo que Freud nos diz sobre o menino.

Como vemos no caso do pequeno Hans descrito por Freud (2015), acontecimentos do corpo, como a ereção do pênis e todas as demais sensações prazerosas que ele promove, faz com que esse órgão tão visível assuma um lugar de suma importância para o garoto.

> "Essa parte do corpo que se excita facilmente, que se modifica e é tão rica em sensações, ocupa em alto grau o interesse do menino, e continuamente apresenta novas tarefas ao seu impulso investigador. Ele gostaria de ver também o das outras pessoas, a fim de compará-lo ao seu, ele age como se suspeitasse que esse membro poderia e deveria ser maior" (Freud, 2011 [1923], pg.172)

Diante do *tesouro* que porta em seu corpo, a criança inicia importantes processos de investigação que servirão, no futuro, como base para todas as outras pesquisas da vida. Os genitais viram objeto de exploração íntima, mas também de investigação junto aos outros, uma vez que se faz interessante compreender o que se passa no corpo das demais pessoas. *Será igual ou diferente do meu? O que quer dizer essa diferença que existe entre o meu e o do outro?*, pergunta-se o pequeno explorador. Assim, o menino passa a manipulá-lo e então descobre que os adultos não aprovam o seu comportamento. Nesse momento, de modo mais ou menos claro, com maior ou menor rudeza, surge por parte do adulto a ameaça de que lhe roubarão essa parte do corpo que ele tanto estima (Freud, 2011 [1924], pg. 206). Tal ameaça pode ser feita de forma direta, como fez a mãe de Hans, na linha de *se você não parar, vamos chamar o médico para cortá-lo,* mas também pode acontecer de forma muito mais indireta, por exemplo, através dos apontamentos dos adultos de que *não se pode tocar o corpo quando junto aos outros, isso não se faz*, ou através da associação entre a bronca por molhar a cama de xixi e toda a excitação que o levara a esse acidente noturno. Tais colocações dos adultos chegam à criança, dentro dessa lógica, inconscientemente como uma ameaça. Essa ameaça de castração, frisa Juan David Nasio, "visa ao pênis, mas seus efeitos incidem sobre a *fantasia* do menino de um dia possuir seu objeto amado, a mãe" (Nasio, 1997, pg.15), para quem ele se oferece como objeto de amor e com relação à qual encontra um rival, o pai. Tais proibições dos adultos (especialmente as do pai), no entanto, só farão efeito no que toca à experiência inconsciente de castração posteriormente, como veremos, diante de novas constatações.

No decorrer de suas pesquisas, diante da visão casual dos genitais de uma irmãzinha ou companheira de brincadeira, o menino descobre que o pênis não é um bem comum a todos. A constatação da diferença é tão perturbadora para o pequeno investigador, que ela acaba por ser relativizada.

> "[as crianças] recusam essa ausência, acreditam ver um membro, atenuam a contradição entre o que viram e o que esperavam, mediante a evasiva de que ele é ainda pequeno e crescerá, e aos poucos chegam à conclusão emocionalmente significativa de que no mínimo ele estava presente e depois foi retirado" (Freud, 2011 [1923], pg.173)

O cruzamento da descoberta da diferença com as ameaças proferidas pelos adultos, faz o menino concluir que seu pênis está realmente em risco, uma vez que há pessoas que já o perderam. Tal diferença no corpo, como podemos observar, não é interpretada *ainda* pela criança nos termos pênis/vagina, mas como pênis/castrado, tem/não tem. Não há a possibilidade de haverem corpos diferentes, mas corpos iguais que podem sofrer perdas. Na tentativa de manter suas hipóteses de pé e evitar decepções, o menino segue a pensar que, apesar de suas descobertas, talvez haja mulheres que tenham conservado o pênis, afinal alguém tão especial como a mamãe não poderia deixar de tê-lo. Assim, é "somente depois, quando ele aborda os problemas da origem e do nascimento das crianças e descobre que apenas mulheres podem ter filhos, [que] a mãe também perde o pênis" (Freud, 2011 [1923], pg.174), ou seja, a diferença no corpo se faz incontornável. É somente nesse momento, quando a mãe se mostra castrada, que emerge no menino a angústia inconsciente de castração, que o leva a renunciar ao amor incestuoso pela mãe em nome da preservação de seu pênis. Afinal, se insistir nesse amor proibido, o pai rival acabará por cortá-lo. Assim, aceitando a lei da proibição do incesto, o menino se poupa da angústia, pondo fim ao complexo de castração e *sai* do complexo de Édipo (Lajonquère, 2013, pg. 267). É diante de seu impedimento interno - da impossibilidade da criança tomar o lugar do pai junto à mãe - que o complexo de Édipo acaba, então, por fracassar (Freud, 2011 [1924], pg.204). Nesse bem-vindo fracasso, segundo Freud, o investimento objetal na mãe é substituído pela identificação com o pai, de maneira que sua autoridade introjetada forma ali o Supereu, instância reguladora que perpetua a proibição do incesto (Freud, 2011 [1924], pg.208).

A experiência da menina, como já dissemos, é diferente em alguns pontos. Ela, quando em suas pesquisas sexuais acaba também por descobrir visualmente a diferença anatômica entre os sexos, não vive, por razões óbvias, o medo de que uma castração venha a se consumar. Para ela, a castração já está consumada. "Ela viu [o pênis], sabe que não tem e quer ter" (Freud, 2011 [1925], pg. 291), passando, assim, ao que Freud chama de *inveja do pênis*. De forma paralela à do menino, pensa que *ela* é castrada, ao passo que outras mulheres, como a mãe, podem bem não ser. Diante do subsequente e inevitável naufrágio da mãe fálica, a menina é tomada por sentimentos hostis, ressente-se pela mãe ser castrada e tê-la feito nessa mesma condição. Assim, separa-se de sua mãe e volta seu olhar amoroso para o pai, esse sim detentor do pênis, a fim de que esse lhe restitua através de um filho. Filho esse que entra em uma equação fálica como equivalente simbólico do pênis. Assim, a menina "abandona o desejo de possuir um pênis, para substitui-lo pelo desejo de ter uma criança, e com esta intenção toma o pai por objeto amoroso.

A mãe se torna objeto de ciúme; a menina se tornou uma pequena mulher" (Freud, 2011 [1925], pg. 295). O pai, porém, a frustra de maneira que será preciso buscar no mundo, quando for a hora, um parceiro possível para viver essa aventura. Assim, a chegada de um filho *aciona* na mãe, menina agora adulta, sua experiência edípica, de forma a encontrar na criança o objeto fálico restitutivo de seu narcisismo ferido, engodo no qual, como veremos, a criança também se enredará.

A novela familiar descrita por Freud - bem aos moldes da família tradicional de sua época - e aqui por nós resumidamente percorrida, ganhará em um segundo momento da história da teoria psicanalítica, como já evocamos, significativa ampliação a partir das ideias de Lacan. Na nova interpretação de sotaque francês, o órgão sexual masculino perde sua condição central; de forma essencial, não se trata mais apenas de tê-lo ou não no plano real, mas sim de uma representação. "O que a criança percebe como atributo possuído por alguns e ausente em outros não é o pênis, mas sua representação psíquica [o falo], seja sob a forma imaginária, seja sob a forma simbólica" (Nasio, 1997, pg.38). O *falo*, nesse contexto, corresponde ao que faz complemento para o desejo, ao que *tampa o buraco* onde algo falta. A constatação da diferença sexual, nessa perspectiva, carrega em si a pergunta a respeito do que nos falta e de como, diante dessa falta, poderemos ser amados pelo outro. Podemos pensar que tal questionamento pode passar por uma pergunta a respeito do corpo, como nos mostrou Freud, mas se estende para além dele, como aponta Lacan, relacionando-se com o que o outro deseja e como posso (ou não) completar esse desejo, desde uma posição na qual um tanto me falta, um tanto de gozo me é interditado. Falta essa que se revela não apenas diante daquilo que o pequeno sujeito ainda não consegue, ou do *não* proferido pelos adultos, mas também, em um momento mais inicial, diante da própria entrada nas leis da linguagem que organizam o inconsciente. Para Michele Roman Faria (2014), a experiência do Édipo é justamente o caminho que percorre a criança, junto dos adultos, para ordenar o fato estrutural da falta no campo do Outro e buscar uma posição possível para si diante disso. Operação essa fundamental para o assunto aqui em questão.

Lacan irá descrever a passagem pelo Édipo através de três tempos lógicos (e não cronológicos), o que significa que não se trata de etapas evolutivas a serem vividas e completamente ultrapassadas em determinado momento da vida, mas uma experiência inconsciente "incessantemente renovada ao longo de toda a existência" (Nasio, 1997, pg.13), ou seja, que nunca é totalmente deixada para trás, como já havia indicado Freud.

Lacan nos diz que o primeiro tempo do complexo de Édipo se inicia junto com a chegada do bebê ao mundo. Momento no qual o pequeno organismo, ainda disperso e indiferenciado,

através de seu contato com um outro se fará humano. Esse adulto que primeiro o toma nos braços, que de forma geral é a mãe, será para o pequeno um veículo de contato com o mundo. Será a primeira pessoa, primeiro outro semelhante, a representar o Outro, a rede simbólica na qual estamos todos inseridos. Trata-se do Outro materno. O adulto a desempenhar essa função, através de seus cuidados atribuirá sentido a tudo que o bebê inicialmente faz e é. Dirá a ele como ele é bonitinho, que esse choro deve ser fome, que ele tem tal nome, que quem lhe fala é a mamãe, assim como uma porção de outras histórias que só quem está no mundo há mais tempo pode contar. Tal gesto posto em marcha pelo outro "é a todas as luzes significante, isso é, recorta, põe em ordem 'grampeando' uma significação aí onde antes só reinava a pura indiferenciação orgânica" (Lajonquière, 2013, pg.218). Já nesse primeiro momento, podemos nos arriscar a pensar, o adulto começa a promover não só a constituição psíquica, mas também já coloca em marcha algo da ordem de uma primeira educação. Educação essa que, obviamente, não se refere aos conteúdos escolares ditados pela pedagogia – afinal, educação e pedagogia não são sinônimos -, mas àquilo que é mais fundamental, tal qual nos aponta Leandro de Lajonquière quando nos diz que

> "educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito gozar um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível lançar-se às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma filiação simbólica de humanização e familiarização, pressupõe que o adulto receba a criança como se fosse um estrangeiro, passível de se tornar mais ou menos familiar, porém nunca totalmente familiar ou idêntico – um clone" (Lajonquière, 2010, pg. 213).

Nesse momento, o que inicialmente é reflexo involuntário desse pequeno ser ainda *estrangeiro*, ganhará o estatuto de sorriso no Outro - que "grampeia" essa significação - o que desencadeia no adulto um sorriso semelhante, instaurando aí, na relação, algo que antes não estava. Fazendo marca simbólica naquilo que era puro corpo, o adulto inicia uma "filiação de humanização". Nesse jogo de ver seu sorriso no sorriso do outro, o pequeno pode ter notícias de si através do que recolhe do adulto, do que lhe é "grampeado" e se faz ver pelas reações da mãe, como se ela fosse um espelho. Essa operação de reconhecimento no olhar do outro é tão determinante para os primeiros passos da criança que Lacan dá ao primeiro tempo do Édipo o nome de *estádio do espelho*.

Através do olhar da mãe, ou de qualquer um que esteja nesse lugar, o pequeno identifica o que o adulto atribui a ele, mas também tenta descobrir o que mais o agrada, onde mora o seu desejo. A mãe nem sempre está presente, muitas vezes se atrasa para atender as demandas da

criança e quando o faz nunca é na justa-medida do desejo, algo sempre vem a mais ou a menos, por mais que ela se esforce. Diante desse encontro estruturalmente desencontrado, dessa mãe que falta, de um gozo que desde o início está barrado, o pequeno se pergunta: "O que quer essa mulher aí? Eu bem que gostaria que fosse a mim que ela quer, mas está muito claro que não é só a mim que ela quer. Há outra coisa que mexe com ela" (Lacan, 1999, pg.181). Assim, desde muito cedo se coloca a pergunta que se revela a grande questão da vida dos homens, *o que o Outro quer de mim?,* pergunta essa que faz a criança formular hipóteses acerca do desejo e construir posições que lhe sejam possíveis diante do que o outro parece procurar. Nessa busca por saber, "a criança, com maior ou menor astúcia ou sorte, pode conseguir vislumbrar desde muito cedo o que é o x imaginário [o desejo da mãe], e uma vez tendo compreendido, fazer-se de falo" (Lacan, 1999, pg.181). Ou seja, nesse jogo amoroso, a criança busca assumir a forma daquilo que ela presume que falta à mãe, que a completa, para assim garantir um lugar central junto a esse outro tão fundamental.

É importante lembrarmos que nessa trama do desejo o adulto também está enredado. Tendo acionado no plano inconsciente sua própria experiência edípica, também acaba por acreditar que a criança o completa por inteiro. A mãe, como já havia apontado Freud, também já foi uma menina, de maneira que a criança lhe oferece uma restituição narcísica, dentro de uma equação simbólica fálica. Ela também deseja o desejo de seu bebê, deseja ser o que há de mais precioso para ele. Constitui-se, então, uma espécie de *bolha narcísica* em um encontro diante do qual aparentemente nada falta. A criança vive a ilusão de ser *tudo* para o outro e a mãe a ilusão de que ela de fato o é: "Trata-se, portanto, de uma 'quase indistinção' da criança com o Outro materno, que se expressa pela via identificatória, a criança identificada ao falo materno" (Faria, 2014, pg.53). Faria nos diz que, ao acreditar ser o falo materno, a criança passa a ver a mãe como completa, uma vez que possui a criança-falo. A isso, podemos acrescentar toda a potência que o pequeno percebe estar do lado da mãe, uma vez que é ela quem já teve um maior mergulho no Outro e pode atribuir significado à experiência do filho. Assim, a mãe é, aos olhos do pequeno, uma mãe fálica.

Temos aqui, uma alienação da criança no desejo do Outro, nas significações que na criança a mãe como representante do Outro deposita. Tal condição, apesar de ser indispensável para a constituição, nos diz Lacan, faz da criança nesse primeiro momento um assujeito, justamente "porque, a princípio, ela se experimenta e se sente como profundamente assujeitada ao capricho daquele de quem depende, mesmo que esse capricho seja um capricho articulado" (Lacan, 1999, pg.195). Essa condição assujeitada da criança diante de uma mãe que é tida como fálica, mas que nunca a atende na justa medida de seu desejo, faz com que a criança viva uma

importante frustração. Ela se frustra porque não concebe a dimensão da falta no Outro, julga que a mãe tenha plenas condições de atendê-la e não o faça por puro capricho (Faria, 2014, pg.66). O que "faz com que, inversamente, e na mesma medida, a mãe seja, do ponto de vista da criança, uma mãe onipotente" (Faria, 2014, pg.48). Onipotente porque não é castrada, inquestionavelmente tem o que falta para dar, podendo dar ou recusar. Assim, nesse momento, a falta se articula através da frustração.

Para o pequeno, nesse primeiro tempo, assim como no segundo, o falo ainda é imaginário, uma vez que ainda se mantém de pé a doce ilusão de que um alguém pode satisfazer por completo um outro dentro da dialética do ser. Alguém *é* o falo, pode ser *tudo* para o outro. A criança ainda não conta com o estatuto simbólico do falo, campo no qual ela ainda precisa completar sua inscrição. Com base no percorrido até aqui, não é difícil concluir que, apesar de fundamental, para que a criança possa crescer, esse primeiro tempo não pode se sustentar para sempre. Uma novidade deve se somar à condição especular imaginária de pouca diferenciação e à lógica do *ser*. A falta na mãe e a impossibilidade de se obturar por completo o desejo do outro vão se fazendo notar aos poucos pela criança – assim como, talvez, as evidências da diferença anatômica apontada por Freud – atingindo um ponto agudo no segundo tempo do Édipo, quando um corte acontece na relação criança/Outro materno a partir dessa *novidade* para a criança, a figura do pai, que sai de seu lugar velado do primeiro tempo.

O segundo tempo se inaugura, então, com a entrada de um terceiro elemento. Esse que vem encarnado por um adulto real - assim como veio a função materna -, mas que não se encerra na pessoa do pai em si. Trata-se da palavra do pai, de sua condição metafórica, do significante que vem se instalar onde havia o desejo materno. Esse significante é o Nome-do-pai. A castração acontecerá "por intermédio do pai real, que vem, num momento qualquer, preencher esse papel e função, e permite vivificar a relação imaginária e dar a esta sua nova dimensão. Ele sai do puro jogo especular do ou eu ou o outro" (Lacan, 1995, pg.215). Ou seja, um adulto real encarna uma função simbólica para fazer um corte no plano imaginário da relação especular. Esse corte introduz nada menos do que a Lei da proibição do incesto, e inaugura a necessidade da criança de buscar saídas, diante da percepção de que não será possível ser *tudo* para o outro, de que em algum momento um tanto daquilo que se deseja faltará.

Na cena familiar, o pai reclama para si a mulher, lançando uma dupla proibição: *não reintegrarás seu produto*, em direção à mãe, e *não te deitarás com sua mãe*, em direção à criança. A Lei por ele proferida, porém, é importante ter em mente, "não chegou especialmente como tal aos ouvidos de nossos neuróticos. Em geral, é até deixada à sombra" (Lacan, 1999, pg.175). Ou seja, é recebida pelo pequeno, assim como emitida pelo pai, apenas no plano

inconsciente, como já havia nos apontado Freud. Funciona como uma espécie de *lei pétrea*, podemos pensar, que – para além do medo de perder o pênis ou do ressentimento por não tê-lo - se relaciona àquilo que separa um sujeito da condição narcísica especular, tira-lhe o lugar fálico, abrindo novas possibilidades para o desejo e para a vida junto aos outros. Dessa formulação pétrea, talvez possamos dizer, ramificam-se outras que na palavra do adulto a fazem presentes no dia a dia; movimento esse que aparece na palavra dos autores através de diferentes formulações, tais como na presença do "espírito das leis" evocado por Lajonquière (2013) e a "atualização da lei" pontuada por Francis Imbert (2001).

Nesse processo, diz Lacan, o pai interdita, antes de mais nada, a mãe. Coloca um *palito na boca do crocodilo*, para que ela não devore seu pequeno. É a partir do momento em que ela ouve o chamado desse terceiro e abre espaço para que ele entre, que a castração tem efeito na criança. Quando isso acontece, aquele adulto que até então parecia se voltar quase que exclusivamente para seu pequeno, volta mais uma vez sua atenção para as outras demandas da vida. Ao seguir o olhar desejoso da mãe, agora a criança encontra o pai – ou qualquer outro objeto de interesse -, o que deixa claro para a criança que o desejo da mãe vai para além de seu desejo por ela. Movimento esse que, de alguma maneira, começa a indicar para o pequeno a armadilha na qual caiu ao acreditar que seria capaz de ser *tudo*.

O fato da mãe precisar buscar fora da *bolha narcísica* a satisfação do seu desejo implica todo um novo cálculo por parte da criança.

> "Podemos pensar que se a identificação fálica da criança, no primeiro tempo, situa a mãe como possuidora do falo que a criança é, então a quebra da ilusão de ser o falo materno implica, necessariamente, a percepção de que a mãe não é fálica. Se a mãe não tem o falo, é porque a criança não o é" (Faria, 2014, pg.60)

Ou seja, *em uma tacada só* a criança percebe a falta no Outro materno e sua própria condição de castrada. A mãe é castrada por sua condição de incompletude, de maneira que, para Faria, "o fator de constatação da castração materna deve ser buscado não na ausência do pênis materno, mas na própria ausência da mãe" (Faria, 2014, pg.62), que deixa a criança para se lançar em outras relações. Assim, no segundo tempo, a falta não é mais vivida na esfera da frustração – que presumia que a mãe tinha para dar – mas na esfera da privação materna promovida pelo pai – e seus outros interesses -, que a leva para longe.

Por ora - apesar de ser, como vimos, um outro sustentando uma função simbólica - o pai assume, na fantasia do pequeno, a forma de um rival tirano, em uma lógica imaginária binária, na qual o lugar de encarnação da potência cabe apenas a um enquanto ao outro sobra a derrota.

Na clínica, ao viver esse momento, as crianças nos mostram de forma clara o duelo de titãs no qual se imaginam envolvidas, diante de conflitos com adultos ou colegas rivais, em busca do lugar fálico dominante que, para elas, caberá apenas ao *vencedor*. E por ora o vencedor é o pai. A lei, a princípio, não se aplica a esse vencedor aos olhos da criança. Isso porque "A criança agora vê que o pai se torna desejado e, como se encontra aprisionada na *dialética do ser* (por sinal, no seu auge), acaba confundindo a função paterna na sua dimensão simbólica com o pai executor ou, em outras palavras, a lei com seu portador" (Lajonquière, 2013, pg.279). Podemos perceber que a onipotência fálica, outrora creditada à mãe, agora é creditada ao pai, - *ele tem o pênis*, nos diria Freud - de forma que "no segundo tempo, o falo representa a onipotência paterna pois é um objeto imaginário, de posse exclusiva do pai" (Faria, 2014, pg.75). Nesse cenário, é importante ressaltar, a fantasia do pai tirânico rival se coloca independente das contingências do adulto real, que pode muito bem ser afetuoso e cuidadoso com a criança. Isso porque, de forma fundamental, a hostilidade é da criança.

> "Essa agressão parte do filho, na medida em que seu objeto privilegiado, a mãe, lhe é proibido, e se dirige ao pai. E retorna para ele em função da relação dual, uma vez que ele projeta imaginariamente no pai intenções agressivas equivalentes ou reforçadas em relação às suas, mas que têm como ponto de partida suas próprias tendências agressivas. Em suma, o medo experimentado diante do pai é nitidamente centrífugo, quer dizer, tem seu centro no sujeito" (Lacan, 1999, pg.175).

Esse pai terrível do segundo tempo, que se faz como tal no imaginário da criança, dará lugar ao pai simbólico –acontecimento que tem lugar apenas na última etapa, como agora veremos. O que transforma a lógica da rivalidade, já no terceiro tempo do Édipo, é uma constatação adicional: a criança percebe que o desejo da mãe tão pouco se encerra no desejo pelo pai, mas vai além. Há sempre um momento no qual aquele, tido antes pela criança como absolutamente potente, se mostra insuficiente, de forma que a mãe desvia seu olhar também dele em busca de algo mais. Percepção essa que atesta, ao contrário do que até então parecia, que o pai também não é o falo, pois, se fosse, a mãe não seguiria buscando pelo complemento de seu desejo em outros cantos. Diferentemente disso, o pai apenas tem atributos fálicos que atraem o desejo do outro. A criança então percebe algo importante: essa busca errante da mãe, que circula entre muitos sempre insuficientes, faz com que ela se vá, mas também permite que ela retorne.

> "Se a ausência materna é o elemento que propicia a articulação da privação materna pela criança [no segundo tempo], podemos então propor o retorno

> materno como uma metáfora daquele elemento que, na alternância presença-ausência, oferece à criança condição de articular a passagem do pai onipresente e privador ao pai doador [do terceiro tempo]. Afinal, a mãe, tendo se ausentado porque seu desejo ligava-se ao pai, ausenta-se, mas volta. (Faria, 2014, pg.77)

Nesse cenário, apesar de atender àquilo que falta, alguém nunca satura por completo o desejo do outro, há sempre algo que permanece em aberto.

> "O objeto que faz do pai um doador é esse objeto que, podendo circular, pode ser dado tanto à mãe, como à criança – aí está a saída do Édipo – e deixa de ser um objeto do qual o pai estaria investido imaginariamente, em sua onipotência privadora. Nesse sentido, a mudança de estatuto do pai se faz acompanhar de uma mudança de estatuto do objeto. É nesse sentido, também, que entendemos a mudança do ser ao ter" (Faria, 2014, pg.75)

Temos aqui uma dupla virada. O falo deixa de se apresentar apenas sob a veste imaginária e ganha também um caráter simbólico, metafórico, de forma que, em metonímia, pode circular, se deslocar, estando, a cada rodada, nas mãos de alguém. Nessa condição, não ser *o goleador da turma na hora do recreio* não mais joga o pequeno de forma automática na desvalia, pois, uma vez que o falo circula, é possível suportar a potência do colega que dessa vez goleou, já que terá também a oportunidade de, em outra hora, mostrar a sua. O falo é algo que se pode *ter* e não *ser*. Assim, o pai "que aparecia como terrível na medida em que ditava a lei de seu arbítrio (aparecia sendo o falo), reduz-se agora a ser seu mero portador, um delegado obediente da lei" (Lajonquière, 2013, pg.282). Lei essa que a criança percebe como ordenadora de todos, inclusive do pai. Ele também não pode tudo, a ele também há um gozo barrado, algo também lhe falta. Dentro da relação amorosa com o pai, a partir de agora, a criança se identifica com ele, ou melhor, toma para si sua Lei, a Lei do Outro.

> "É ele [o amor pelo pai] que proporciona o término do complexo de Édipo, seu declínio, numa dialética, que se mantém muito ambígua, do amor e da identificação, da identificação como enraizada no amor (...) é na medida em que o pai é amado que o sujeito se identifica com ele, e que encontra na solução terminal do Édipo numa posição do recalque amnésico com aquisição, nele mesmo, do termo ideal graças ao qual ele se transforma em pai" (Lacan, 1995, pg.176)

Nessa lógica, o pai tem algo que, quando for a hora, o filho também poderá ter.

É importante aqui ressaltarmos o fato de que toda essa operação acontece não de forma automática e padrão, disparada pela simples existência de um adulto ao lado da criança. Mas, de forma diversa, é marcada pelas particularidades de um processo vivido por sujeitos em um

encontro singular. Pela forma com a qual aqueles adultos vivem junto do pequeno aquilo que, aos poucos, faz-se ver como condição estrutural dos homens. Sabemos que a descoberta por parte da criança de que ela não satisfaz por completo o desejo do outro, não é um processo fácil. Perceber que divide o olhar amoroso com outros, que não será possível ser ou fazer tudo, coloca o sujeito diante da necessidade de criar recursos para lidar com isso que o atravessa, de buscar para si saídas possíveis para evitar o desamparo e garantir, mesmo não sendo o falo, um lugar de importância junto aos outros. Caminho esse que o pequeno só pode percorrer com a ajuda dos adultos. Com o apoio de alguém que diga que as limitações existem, que agora, por exemplo, é a vez do colega ou do irmãozinho, mas que na hora oportuna, e pela via possível, ele terá o seu momento. Poderá se ofertar para o outro com certo brilho fálico.

Tal possibilidade se abre, frisa Douglas Emiliano Batista (2014), na medida em que os adultos apresentam para as crianças os ideais vindos de fora. Ou seja, aquilo que é culturalmente valorizado. A tradição que eles representam e que coloca em jogo para a criança novas referências, que extrapolam a vida em família. É nesse jogo, diz o autor, que a criança pode transcender o Eu-ideal, aquele equivalente ao ideal materno, de forma a ascender à lógica do Ideal-do-eu, mediante a identificação com o pai simbólico e os valores do Outro. Nesse novo circuito, o novo ideal posto em jogo pelo adulto

> "interpela o sujeito a estender o percurso de satisfação da pulsão, isto é, a adiar a obtenção imediata de prazer, objetivo que é atingido por meio da imposição de uma cota de elaboração psíquica, e a qual, por sua vez, é tributária da promessa simbólica de um gozo imaginário num futuro real" (Batista, 2014, pg.183).

Nesse novo registro, então, a satisfação não é imediata, mas envolve uma espera e uma perda de gozo irremediável. É preciso fazer uma construção que garanta alguma satisfação no futuro, assim como arcar com as perdas. Recebendo do adulto, e do Outro, uma herança subjetiva, o pequeno sujeito poderá, então, buscar para si, através do tempo e guiado pelo Ideal-do-eu, atributos que lhe confiram valor. Essa identificação com ideais vindos de fora, nos diz Batista (2014, pg.181), acaba por funcionar como uma maneira de buscar restituir-se de uma cota do brilho narcísico perdido com a queda da ilusão fálica, uma vez que o recalque produzido pela castração não suprime de forma absoluta a onipotência narcísica infantil, mas apenas a ameniza. A partir de agora, já sabendo não ser possível ser o falo, a criança pode buscar atributos fálicos atendendo aos desígnios dos valores sociais. *Eu ainda sou pequeno, há muitas coisas que não conheço, mas haverá um dia em que, com algum esforço, poderei escrever bons textos que encantem o outro*, pode pensar a criança.

Essa passagem da criança pela experiência edípica e pela castração, frisa Lajonquière (2013), instala o pequeno sujeito de forma insolúvel em uma posição paradoxal com o saber – esse que, diferente do conhecimento, sempre é inconsciente e diz respeito ao desejo. Isso porque, como vimos, a queda da certeza de ser o falo faz com que ele se depare com o mistério que envolve o desejo, busque desvendá-lo, mas também constate que nunca será possível saber na exata medida o que completa o outro. Tal descoberta não apaga seu desejo de saber, mas também o faz, paradoxalmente, não querer saber que, em última instância, não há saber possível sobre o desejo. Ambiguidade essa que o acompanhará por toda a vida.

> "Nesse ir e vir, o sujeito se significa como sujeito do saber, ou seja, como um sujeito que busca razões lá onde elas faltam. Nesse ir e vir, ele será obrigado (inconscientemente) a realizar uma série de rodeios que trarão estampados, como marca registrada, a singularidade das vicissitudes que suportou sua passagem pelo Édipo. Nesse sentido, é preciso salientar que o paradoxo do Saber só se articula como tal, possibilitando ao sujeito processar o saber sobre o desejo, na medida em que medeie a ruptura narcísica" (Lajonquière, 2013, pg. 296)

Assim, vemos aqui a questão do saber, instaurada a partir da falta, se desenhar como um motor para o sujeito, adulto ou criança, ir em direção ao mundo com perguntas, com vontade de aprender. É também aquilo que, no já crescido, fica recalcado a respeito das primeiras experiências, mas que de alguma forma pode ser acessado quando diante de uma criança, para junto dela fazer algo da ordem subjetiva se desdobrar. A relação do adulto com o saber, então, é decisiva no que se refere ao arranjo que o adulto faz para poder educar uma criança.

Fica evidente aqui que, para compreendermos melhor o desafio que se coloca para o adulto, é preciso que não percamos de vista que esse também é um sujeito submetido ao seu próprio inconsciente e à todas as ambivalências do humano. Para ele não apenas está em jogo seu lugar simbólico, de representante do Outro, como também sua condição de outro semelhante, de maneira que essas duas dimensões, simbólico e imaginário – assim como a do real –, estão sempre em cena, entrelaçadas. O papel decisivo, no qual aqui jogamos luz, que o adulto desempenha de representação do Outro, de sustentação e ordenação da falta, tem como pano de fundo a sua *pré-história*, a experiência edípica vivida por ele quando pequeno e que, como já sabemos, se atualiza ao longo de sua existência. É partir da própria experiência - de seu infantil - que o adulto coloca em marcha essa transmissão. *Resto da infância* esse que permitirá que o adulto perceba o que se passa com a criança, que, transcendendo aquilo que acumulou de conhecimento sobre a criança e a vida, possa ter como bússola para a intervenção aquilo que como sujeito carrega de singular.

Como nos apontou Batista (2014), o recalque produzido na criança pela castração não acontece por completo, mantendo viva a busca pela restituição narcísica, até mesmo quando o sujeito deixa de ser pequeno e se torna um adulto. Momento no qual o sujeito toma para si a tarefa de educar alguém novo no mundo, reiniciando, assim, o ciclo da transmissão. Sobre isso, através das palavras de Freud, já fomos alertados para a equação simbólica na qual a criança entra para o adulto como substituta, dando início à toda uma equação fálica onde o falo não só pode ser igual ao bebê, como também ao dinheiro e outros objetos socialmente valorizados. O encontro geracional é então sempre permeado pela revivescência do narcisismo abandonado do adulto. Nesse movimento, segundo Freud,

> "os pais são levados a atribuir à criança todas as perfeições – que um observador neutro nela não encontraria – e a ocultar e esquecer todos os defeitos, algo que se relaciona, aliás, com a negação da sexualidade infantil. Mas também se verifica a tendência a suspender, face à criança, todas as conquistas culturais que o seu próprio narcisismo foi obrigado a reconhecer, e a nela renovar as exigências de privilégios há muito renunciados. As coisas devem ser melhores para as crianças do que foram para seus pais, ela não deve estar sujeita à necessidades que reconhecemos como dominantes na vida" (Freud, 2010 [1914], pg. 36)

Ao se deparar com a criança, acrescenta Lajonquière sobre esse mesmo acontecimento, o adulto se vê nela como quem olha um espelho, buscando fazer com que "da profundidade desse olhar lhe retorne a própria imagem ao avesso, ou seja, espera ver-se não sujeito à castração, espera voltar no tempo para usufruir – até a última gota – aquilo que restou da infância perdida: o infantil" (Lajonquière, 2010, pg. 211).

Vemos, então, que está em jogo para o adulto um movimento duplo do qual não se pode escapar. Se, por um lado, ele se sente tentado a enveredar pela busca impossível de suspender a falta, vivendo o impulso de resguardar a criança das perdas da vida como forma de restituir a si mesmo - como resistência com relação à própria castração –, por outro lado, como representante da rede simbólica na qual está inserido, vê-se também convocado a sustentar essa mesma falta junto à criança, sustentar as interdições que, invariavelmente, se apresentarão na vida cotidiana. Ao adulto cabe a árdua tarefa de "sustentar o limite", para usar a expressão corrente, uma vez que esse limite de início não está na criança, ela não o tem, mas está no adulto, é ele que o possui e pode ofertar. Trata-se da dívida pelo adulto contraída com seus antepassados e que deve ser quitada através da transmissão do legado Cultural para a próxima geração. Temos então, em alguma proporção, uma ambivalência de base no desempenho da função do adulto.

Diante do impasse que se coloca em cena, da identificação do adulto com a criança – que além de inevitável, também é em alguma medida fundamental, afinal é preciso resgatar algo de si para fazer pelo outro –, um acontecimento deve tomar lugar para que seja possível ao adulto desempenhar sua função simbólica. Tal acontecimento é, para Lajonquière (1999, pg. 18), o desdobramento da diferença entre a criança que o adulto foi uma vez para os outros, e a criança real que em sua frente está. É somente a partir da construção dessa diferença que uma educação se torna possível, que um adulto torna-se capaz de sustentar uma palavra educadora; veicular os ideais vindos de fora, como nos disse Batista.

É preciso pensarmos, porém, que mesmo que essa diferença se desdobre de forma satisfatória, sempre há um resto, *um pedaço que o adulto não alcança*. Essa limitação estrutural que se impõe à simbolização, adiciona Faria, tem como elemento as insuficiências da própria linguagem. A autora nos lembra que diante das leis da linguagem nunca haverá um dizer completo, assim como, de acordo com o que nos disse Lacan, o simbólico nunca dará conta de recobrir o real (Faria, 2014, pg.138). Posto isso, é impossível ao adulto cumprir de forma totalmente eficaz sua função simbolizante, já que será sempre um tanto precária. Lajonquière também fala de tal precariedade ao nos apontar que a castração é inevitavelmente "acidentada" diante do fato de que a comunicação entre adultos e crianças é sempre falha. "Pode-se dizer que da proibição que a lei implica em si, só uma parte é 'decodificada' pelos personagens do Édipo; o resto perde-se no meio de uma série de mal-entendidos" (Lajonquière, 2013, pg. 288). Assim, nesse complexo cenário, por serem *de carne e osso*, os adultos não podem cumprir "100% a Lei",

> "já que eles foram algum dia crianças que, por sua vez, passaram pelo Édipo, sofreram uma castração 'pela metade' e, portanto, acontece-lhes não conhecer em todos os seus termos a Lei que devem aplicar. Isto é, todo pai sustenta 'mais ou menos' a função paterna na medida em que, ele também, a sofreu 'mais ou menos'. Em resumo, no que diz respeito ao aplicar da Lei, todos estão em dívida, e essa dívida transmite-se de geração em geração" (Lajonquière, 2013, pg. 287)

Porém, o fato de que a castração vivida pelo humano seja sempre uma *castração acidentada* – tomemos emprestada a expressão – não preconiza, necessariamente, uma tragédia. Ao contrário, é condição para que subsista o desejo, uma vez que

> "a emergência do desejo é, justamente, função de uma castração acidentada e não, como poderia pensar-se num primeiro momento, de uma castração radical. Assim, temos que, no limite, uma castração conclusiva e uma não castração acabariam conduzindo a um mesmo resultado: a uma espécie de não

> sujeito (do desejo). Ambos extremos são humanamente impossíveis, de modo que acabam definindo um intervalo de variabilidade, ou zona de claro-escuro, no interior da qual se situam castrações mais ou menos acidentadas, mais ou menos bem-sucedidas" (Lajonquière, 2013, pg. 288)

Ou seja, uma castração total seria tão mortífera quanto uma não castração, de maneira que ela se dá sempre "pela metade", devendo o sujeito habitar, da forma que lhe for possível, essa zona cinzenta, onde a interdição assume alguma variação. Vemos, então, que a tarefa do adulto de sustentar e ordenar junto à criança a condição da falta, de se fazer representante do Outro, não é nada simples, de forma que a transmissão da palavra paterna será sempre um pouco precária – muito embora possa ser suficiente.

Diante do caminho teórico percorrido até aqui, já é possível tomarmos que, para que uma criança possa tomar parte no mundo humano, viver a inscrição de marcas simbólicas, é fundamental que diante dela esteja um adulto, uma vez que, como vimos, esse caminho a criança não é capaz de fazer só. A constituição psíquica – assim como uma educação tal qual entende a psicanálise - não se dá de forma espontânea, ela só é possível diante do encontro humano, com um adulto que se apresente não apenas como um outro semelhante, mas também como um representante do Outro. Como alguém que coloca em jogo os ideais sociais, a tradição de sua comunidade. Alguém capaz de comparecer com seu desejo e saber, compartilhando uma parcela de sua experiência, do que já entendeu sobre o mundo. A partir desse (des)equilíbrio tênue entre o lugar de Outro e outro, entre o que há de estofo simbólico e imaginário, é que o adulto poderá construir para si um lugar desde o qual, com maior ou menor dificuldade, ajudará o pequeno a ordenar o fato estrutural de que estamos todos em falta.

1.1.2. Totem e Tabu, representação simbólica e sustentação do pacto social

Para avançarmos na compreensão desse lugar de representação e de como, a partir dele, entram em jogo os acordos sociais, a sustentação da Lei junto a criança, examinaremos o mito inventado por Freud, *Totem e Tabu* (2012 [1913]). No contexto de Freud, no qual os acontecimentos edípicos eram pensados pela primeira vez, a invenção do mito do assassinato do pai da horda primitiva foi fruto, de acordo com Lajonquière, da busca do mestre por localizar a origem do primeiro *não*, da primeira enunciação da Lei paterna, evento esse que só pode a nós se apresentar na forma do mito (Lajonquière, 2013, pg.216). Em *Totem e Tabu*, Freud formula uma história, baseada em fantasias edípicas fundamentais, que marcaria o fim da era da selva e o início da sociedade e da cultura. Essa construção se inicia a partir da análise dos

costumes de povos primitivos que viviam em uma cultura religiosa totêmica. Nela, homens e mulheres eram divididos em subgrupos, cada um deles adorador de um totem, que em geral representava um animal, com o qual mantinham uma relação permeada por adoração e regramentos. Não eram poucos os tabus impostos a esses povos, mas duas proibições se faziam fundamentais: não ferir o animal do totem ao qual se pertence e não manter relações sexuais com integrantes de seu próprio totem, de forma que os casamentos eram apenas permitidos entre totens e nunca dentro de um mesmo. Tal cultura perdurou ao longo do tempo, sendo passada de geração em geração, como uma herança. A relação com o animal totêmico era repleta de rituais e os tabus centrais se multiplicavam em uma série de normas derivadas, mas não por isso menos rígidas. Elementos esses que foram amplamente comparados por Freud com o funcionamento do neurótico obsessivo. Tanto o neurótico quanto o homem da cultura totêmica teriam, diante das proibições, "uma *atitude ambivalente*; nada gostariam mais de fazer, em seu inconsciente, do que infringi-las, mas também têm receio disso; receiam justamente porque querem, e o temor é mais forte que o desejo" (Freud, 2012, pg. 60). Aos olhos de Freud, as semelhanças se deviam ao fato de que a cultura totêmica seria também uma consequência das fantasias edípicas inconscientes, assim como o sintoma neurótico. Indo fundo em sua investigação, Freud parte da hipótese de Charles Darwin sobre o estado social primevo do homem para produzir sua teoria a respeito do surgimento da cultura totêmica e a sociedade tal qual hoje se organiza.

Ele nos conta a história de que o homem vivia inicialmente em hordas comandadas por um forte macho dominante. A fim de manter para si, de forma exclusiva, todas as fêmeas do grupo, o líder tirânico expulsava os filhos machos que passam a viver no exílio. Pela força real, ele se mantinha em um lugar privilegiado com relação ao qual não havia regulação alguma, tendo ele assim direito à satisfação de seus desejos de forma irrestrita, guardando a proibição apenas aos outros. Um dia, porém, os irmãos retornaram e, juntos, assassinam tal líder, de forma que "unidos ousaram fazer o que não era possível individualmente" (Freud, 2012, pg 216). Freud nos diz que, no entanto, apesar de terem levado às últimas consequências sua vingança,

> "o bando de irmãos rebeldes era dominado, em relação ao pai, pelos mesmos sentimentos contraditórios que podemos discernir no conteúdo do complexo paterno de nossas crianças e nossos neuróticos. Eles odiavam o pai, que constituía forte obstáculo a sua necessidade de poder e suas reivindicações sexuais, mas também o amavam e o admiravam" (Freud, 2012, pg 218)

Assim, em um primeiro momento, os filhos estavam tomados pela rivalidade com relação ao pai, pelo desejo que cada um deles nutria de tomar seu lugar de exceção. Porém, em

um segundo momento, já depois da morte do pai, os impulsos afetuosos dos filhos tomam a dianteira, dando origem ao arrependimento e a culpa. "O morto tornou-se mais forte do que tinha sido vivo" (Freud, 2012, pg 218), retornando como pai simbólico, de maneira que os filhos em vez de tomarem para si as tão desejadas mulheres, as mantiveram proibidas, de acordo com o desejo do pai, em uma obediência *a posteriori*.

> "Os irmãos haviam se juntado para vencer o pai, mas eram rivais uns dos outros no tocante às mulheres. Cada um desejaria, como o pai, tê-las todas para si, e na luta de todos contra todos a nova organização sucumbiria. Nenhum era tão mais forte quanto os outros, de modo a poder assumir o papel de pai. Assim, os irmãos não tiveram alternativa, querendo viver juntos, senão – talvez após superarem grandes incidentes – instituir a proibição do incesto, com que renunciavam simultaneamente às mulheres que desejavam, pelas quais haviam, antes de tudo, eliminado o pai. Assim salvaram a organização, que os havia fortalecido" (Freud, 2012, pg 220)

Dessa forma, na nova organização fraternal, para que nenhum irmão tivesse o mesmo fim que o pai, todos deveriam abrir mão da realização do desejo de assumir o lugar de líder tirânico, o que dava origem à uma condição igual de direitos. O que antes o pai garantia com a força real, passava a ser garantido pela Lei, que restringia a satisfação livre do desejo do sujeito, mas também o protegia da satisfação de seu semelhante. A partir desse momento, introduz-se um terceiro elemento entre o *eu* e o *tu*, de maneira que um se direciona ao outro a partir de uma legislação, uma linha simbólica que restringe as possibilidades de gozo (Voltolini, 2015), fazendo uma espécie de mediação entre os homens. Eis a mítica origem da castração e da Lei.

Tal construção feita por Freud, podemos pensar, independente de seu caráter inventivo, mostra-nos que a questão da vida social e da aceitação da limitação frente à Lei está sempre a *flertar com as tentações*, diante do fato de que a vida em comum tem sua origem em um delicado equilíbrio de forças. Frisando essa questão, Lajonquière (2010) nos alerta que, apesar da força identificatória com o pai que faz com que os homens se unam, a igualdade de direitos introduzida para garantir a permanência da nova ordem social fraterna é fruto da razão, do diálogo entre sujeitos que não tem origem prévia na relação com o pai. Assim, para o autor, a ordem social não deixa de ser um *precioso acordo*, uma invenção que sempre corre o risco de ser revogada – o que, podemos pensar, lembram-nos nossas crianças embativas. É justamente por assumir a forma de um acordo que

> "a fraternidade ou a solidariedade entre irmãos é tão frágil que a qualquer momento, a aliança, amarrada em torno de sua própria invenção, pode dar lugar ao retorno da horda paterna, como de fato a história e a vida cotidiana

> dão seus testemunhos. Enquanto essa última tem no real um chefão, a aliança liga-se simbolicamente a um pai desmaterializado" (Lajonquière, 2010, pg. 249),

de maneira que

> "A sorte da fraternidade está cifrada no sucesso de sua autoinvenção medido pelo grau de qualquer irmão vir a formatar um lugar vacante de Pai-Simbólico. Sendo tal coisa possível apenas na proporção da lembrança dos irmãos de que, à orfandade de origem, seguiu-se o estabelecimento da igualdade de direitos. Semelhante caminho implica os irmãos num trabalho ético sem descanso – sem fim pelo fato mesmo de não ter origem – que não é senão a própria reinvenção da política. Porém, os irmãos bem podem querer tomar por um atalho que, em vez de levá-los para 'adiante' – para o 'progresso', como diria Freud – acaba-os condenando à reiteração da vida primitiva" (Lajonquière, 2010, pg. 250).

Assim, podemos pensar a partir de Totem e Tabu, que é justamente pelo laço ser frágil – e o desejo de restituir o brilho fálico, intenso - que se reitera a necessidade de manter viva a mítica lembrança do assassinato do pai, como forma de sustentar simbolicamente aquilo que constituiu a vida comum. Para o homem primitivo, diz Freud, o que fazia a sustentação do ganho simbólico era a cultura totêmica. O totem, como representante do pai morto, não os deixava esquecer. No mito freudiano, podemos pensar, o pai portador da Lei já era de certa forma metafórico, como depois apontou Lacan. Já precisava ser representado por alguém ou algo, como todos os aspectos do Outro, garantindo assim não só a educação/constituição de cada um, mas também aquilo que nos une em um pacto social, mesmo que isso não se dê sem percalços. Não é a toa que as "crianças sem limites", que promovem enfrentamentos, incomodam tanto a escola. Pois costumam, cada uma a sua maneira, colocar em risco a esfera coletiva através de certa busca pelo lugar de exceção. Condição essa que o professor não pode permitir.

Os adultos que fazem essa função de representação no meio familiar costumam ser os pais, mas no campo público podem ser muitos outros esses a dar vida à palavra do pai. Com relação à sustentação dessa função ordenadora que para Freud estava presente junto aos primitivos, Marcelo Pereira nos diz que da mesma maneira que o totem era um embaixador do pai morto, "mestres, professores, educadores, pastores e governantes não passam de embaixadores encarnados dessa [mesma] posição" (Pereira, 2014, pg 117). Ou seja, o professor é mais um a ocupar o lugar de embaixador do Outro frente à criança, a sustentar uma função ordenadora do fato de estrutura de que estamos em falta, fazendo referência, como nos aponta o mito, à preservação de nosso precioso pacto social. Preservação essa, podemos pensar, que

ganha outro status justamente por ter como palco a escola, espaço por excelência compartilhado. Vamos agora pensar sobre a especificidade desse contexto e a relação íntima que tem a castração com a educação. Fato esse que reitera a importância da discussão desse tema.

1.1.3. Quando o contexto é a escola e o adulto é o professor, a relação estreita entre educação e castração

Apesar do fato já conhecido por nós de que todo adulto importante, o que inclui pais e professores, pode desempenhar uma função de representação, bem se sabe que existe uma diferença entre ser um adulto que educa dentro da família ou dentro da escola. Não dá no mesmo ser um membro da família ou um estrangeiro, estar no espaço de intimidade da casa ou no compartilhado. Será então no seio da especificidade de cada espaço que o adulto, desde o lugar que lá ocupa, poderá fazer seu trabalho.

Um ponto importante que ganha destaque quando consideramos o professor como alguém que representa a Lei perante a criança, é o fato de que a educação guarda proximidade com a castração, no mais positivo sentido do termo. De forma que o papel do professor inclui impedir que a criança se guie apenas por suas vontades, como fazia o pai vivo do mito, possibilitando que, evocando o pai morto, a criança possa se inserir na sociedade. Nesse ponto de nossa discussão, parece interessante retomarmos – com a licença do leitor pela repetição - a definição de educação que nos deu Lajonquière. Ele diz que

> "educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito gozar um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível lançar-se às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma filiação simbólica de humanização e familiarização, pressupõe que o adulto receba a criança como se fosse um estrangeiro, passível de se tornar mais ou menos familiar, porém nunca totalmente familiar ou idêntico – um clone" (Lajonquière, 2010, pg.213)

Diante de todo o pensamento por nós aqui construído, parece possível já percebermos a intimidade que essa definição mantém com a sustentação de um espaço de diferença, de corte. O autor nos fala que a filiação simbólica de humanização, aqui tomada como a própria educação, pressupõe transformar um estrangeiro em alguém "mais ou menos familiar, porém nunca totalmente familiar ou idêntico – um clone". Ou seja, a educação faz da criança um humano, mas nunca em condição de clone, de absoluta equivalência ao adulto que o educa. Tal

equivalência só seria possível no plano puramente imaginário, na identificação especular. A quebra dessa ilusória absoluta continuidade, pelo atravessamento do simbólico, torna possível o aparecimento de alguém "nunca totalmente familiar" e por isso capaz de enunciação própria, sujeito esse que deve aparecer como resultado de uma educação. A própria ideia de "lançar-se às empresas impossíveis do desejo", já de saída, nos aponta essa questão uma vez que, como vimos há pouco, o desejo só é uma possibilidade diante de nossa *castração acidentada*. Vemos aqui, portanto, a intimidade que de fato existente entre educação e castração. Intimidade essa que pode ser verificada na palavra de diversos outros autores.

Para Soler, por exemplo, toda formação é e deve ser castradora. Tal fato, segundo ela, nada tem a ver com as normas historicamente contingentes - ou seja, não diz respeito a uma perspectiva antiga e tradicional de educação, de uma postura autoritária. Ao contrário, a castração se coloca como parte estrutural da educação em qualquer tempo, uma vez que "não existe formação sem que a linguagem seja posta em ação, sem uma assimilação dos significantes do Outro. Portanto, não há formação sem a limitação do gozo do vivente" (Soler, 2018, pg. 30). A ideia da castração se faz presente também na concepção de educação de Alfredo Jerusalinsky, quando o autor no diz que educar é o ato de um adulto poder transmitir a demanda social além de seu desejo. Ou seja, que os crescidos possam ser capturados pelo chamado da civilização, e transcender a esperança de que seu pequeno viva um lugar de exceção e não padeça de limitações (in Calligaris, 2010, pg 6). Demanda social essa que, nas palavras de Contardo Calligaris (2010), toma a forma do pedido de que para as crianças se transmita condições suficientes para sua socialização, para uma cidadania possível. Segundo o autor, como já mencionamos, esse pedido é escutado, apesar das ambiguidades, por conta do saber inconsciente que detém o adulto a respeito das dívidas, deveres e promessas que compõem a transmissão do legado simbólico. Nesse cenário, também para Calligaris, castração e educação são de certa forma sinônimos, uma vez que os dois termos designam processos pelos quais o sujeito pode encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos (Calligaris, 2010, pg. 25), compondo uma cena na qual não só uma educação não pode se dar sem a presença da castração como ela é também um de seus elementos constitutivos.

O fato de a educação guardar em si algo de castrador, no entanto, é importante lembrarmos, não quer dizer que o ato educativo desconsidere as vontades da criança, que exclua o diálogo. Ao contrário disso, como nos ensinou Françoise Dolto, as duas coisas coexistem. Acontece que ser um educador que escuta a criança não quer dizer ser um adulto que sempre atende as suas solicitações - embora muitas vezes caiba atendê-las e, nesse caso, isso deva ser feito. A partir do que nos diz a autora (Dolto, 2018), a ideia de que precisamos escutar a criança

não significa que devemos permitir tudo o que ela queira. Como sabemos, há coisas que estão vetadas, não cabendo negociações, mas que nem por isso deixamos de conversar com os pequenos sobre aquilo que não é possível e por isso os chateia. Não se trata, assim, de evitar que as crianças vivam a cota de mal-estar inerente aos processos educativos, mas ajudá-las nessa experiência. Essa é a tarefa do adulto.

Se, diante do que trazem os autores, tomarmos o ato de educar como profundamente relacionado com a castração, inevitavelmente pensaremos no professor e na escola desde uma condição de terceiro. Rosa Maria Mariotto (2009), justamente propondo uma subversão da tradição discursiva que usualmente associa o cuidado com os pequenos ao registro materno, diz-nos que ao receber uma criança na escola o professor opera uma paternagem. Isso porque, de forma análoga ao pai, que no ambiente familiar ocupa o lugar de estranho diante da dupla mãe/filho, a escola ocupa no espaço compartilhado esse mesmo lugar de terceiro entre a criança e sua família. Nessa perspectiva, a própria existência da escola e do educador estão fundadas a partir da separação em relação ao meio familiar, na vivência de um importante desligamento. Assim, a escola coloca em marcha uma transmissão diferente e, ao mesmo tempo, complementar àquela que ocorre em casa. Nas palavras da autora: "Se no ambiente privado a transmissão é de uma ordem familiar, no ambiente público se trata de uma transmissão social. Ambas, porém, [são] fundamentais e fundantes" (Mariotto, 2009, pg 137). Batista (2012), ao resgatar a história da escola moderna, faz uma reflexão que reforça essa ideia da instituição escolar como um terceiro, ao nos dizer que ela opera de tal forma que acaba por "catalisar a dissolução do complexo de Édipo". Isso porque, ao se fazer obrigatória, o ato dos pais de entregarem seu filho para a escola passa a responder não apenas à uma escolha pessoal, mas à uma instância maior que os excede, demarcando assim, para o autor, o assujeitamento parental à Lei. Posto isso, já não cabe mais à um pai, diante de legitimidade que ganha a escola enquanto lugar para a infância, optar por resguardar seu filho da entrada desse terceiro elemento – ou ao menos não cabia até o surgimento do *homeschooling* – que justamente *catalisa a dissolução do Édipo* na medida em que opera um corte, expande o horizonte privado e familiar diante de uma valorização da vida pública.

A condição da escola de elemento terceiro, localizado entre a família e o social, já havia sido de alguma forma apontada também pela filosofia política de Hannah Arendt (2016). Para a autora, a escola constitui uma esfera pré-política, que não responde mais ao âmbito familiar, mas que também ainda não é o mundo público propriamente dito. Sobre isso, ela nos diz que

> "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. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora ainda não seja o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez a responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital [mas pelo mundo comum]" (Arendt, 2016, pg.138).

Para a autora, faz-se importante ressaltar que a escola ainda não responde ao mundo comum propriamente dito, sendo uma etapa de transição, pois

> "no âmbito político [público] tratamos unicamente com adultos que ultrapassam a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação. (...) Reciprocamente em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para ela" (Arendt, 2016, pg. 160).

Ou seja, aquele que ainda não está em condição de educador, mas de educando, precisa ainda esperar, em um lugar de diferença com relação aos grandes, que efetivamente cresça, eduque-se, para aí viver com os adultos em regime de igualdade.

Diante das colocações dos autores por nós aqui visitados, é possível reafirmar a ideia de que o professor é mais um a representar o Outro diante da criança, a propagar a palavra do pai e os valores sociais, de maneira que seu trabalho inevitavelmente se entrelaça com a função de acompanhar a criança em seu encontro com a interdição, sustentando o fato de que algo sempre nos falta e a ajudando a ordenar simbolicamente essa condição, dando apoio na busca por saídas para si mesma e um lugar junto aos outros. Seu lugar exterior à família o coloca em posição de terceiro, de alguém que vive com a criança um vínculo que faz descontinuidade com relação ao que se vive na família, em um espaço que ainda não é o mundo público regido pelas leis da política, mas um espaço de preparação dos pequenos pelos mais experientes que, desde uma diferença no que se refere a um maior mergulho no Outro, uma diferença estrutural - para além do que se refere ao acúmulo de conhecimentos muito embora isso também esteja em jogo -, podem passar adiante uma herança, assim como preservar o pacto social e o mundo comum que se construiu.

1.2. O adulto como autoridade, conversas entre a filosofia de Arendt e a psicanálise

Nesse ponto de nossa discussão, pensamos já estar claro o importante lugar de representação simbólica que assume o professor que, desde sua condição de outro que representa o Outro, pode promover uma educação tal qual ela é compreendida pela psicanálise. O que inclui ajudar a criança no encontro com a falta e sua ordenação. Ponto esse aqui chave, uma vez que, cremos, são dificuldades nesse campo que produzem as adversidades que nos intrigam, ou seja, os embates e a "criança sem limites".

No entanto, parece ainda faltar um elemento que nos ajude a compreender como, na vida cotidiana com os alunos, o professor é capaz de fazer valer esse lugar. Nossa aposta é de que isso acontece, ao menos em parte, na medida em que o professor se vale da autoridade, uma vez que tal lugar se costura com a representação do Outro. Nessa perspectiva, então, a autoridade é o elemento central para compreendermos o que se desenrola em sala de aula. Para que o leitor melhor entenda essa colocação, faremos uma leitura psicanalítica da ideia de autoridade e de sua relação com a dimensão simbólica tomando como ponto de partida a filosofia de Hannah Arendt que, a nosso ver, apresenta uma interessante concepção do termo. Fazemos aqui uma delicada aproximação entre duas áreas do conhecimento distintas, a psicanálise e a filosofia, de maneira que é preciso termos cuidado para não tomarmos conceitos diferentes como iguais. Porém, apesar desse desafio, pensamos que tal exercício vale a pena dada a fecunda luz que traz a filosofia para o debate psicanalítico.

Arendt, em "Entre o passado e o futuro" (2016), faz um resgate da origem da palavra *autoridade* que para nós parece bastante esclarecedor, uma vez que evidencia a ideia de herança Cultural – simbólica – a que tal noção se relaciona em sua origem, de forma distinta do que por vezes se pode pensar. A autora nos conta que no momento da fundação da cidade de Roma, o homem se via às voltas da tarefa de preservá-la através dos tempos, mesmo diante da condição mortal e, portanto, limitada da presença daqueles que a construíram. Tal preservação, pensava-se, somente seria possível através da presença de alguém capaz de transmitir aos mais novos uma tradição. Uma figura que pudesse, através daquilo que sabe sobre as origens, sobre a Cultura, servir de representante dos pioneiros e passar a frente sua palavra. Tal figura era, justamente, tida como uma autoridade. Assim, a figura de autoridade nasce como aquela que carrega algo dos fundadores, do passado, relacionando-se com um lugar de autoria. Autoria essa que para os romanos se distinguia do lugar do construtor efetivo; ao contrário disso, as palavras *auctores* e *artifices* eram antônimos. Enquanto o construtor – apesar de sua importância – era apenas um executor da construção da cidade, o autor seria "aquele que

inspirou toda a empresa e cujo espírito, portanto, muito mais que o de efetivo construtor, se acha representado na própria construção" (Arendt, 2016, pg.164), ou seja, remetia ao fundador.

Esse breve resgate nos aponta que, em seu nascimento, a autoridade era uma figura encarregada de colocar em marcha uma transmissão simbólica, fazer com que a nova geração fosse capaz de receber aquilo que já existia entre os homens antes de sua chegada, inserindo os mais novos em uma tradição Cultural, de forma semelhante à qual, como vimos, faz o adulto ao botar em marcha o ato educativo. Assim como o pai - ou o professor - não fala somente em nome de si próprio enquanto outro semelhante, mas também em nome do Outro, a autoridade da Roma antiga se fazia como tal diante da representação simbólica dos fundadores. É possível pensarmos que, assim como o adulto frente à criança é um mero executor da Lei e não seu inventor, a autoridade romana representava o fundador que, perdido no túnel do tempo, era mais um aspecto a se colher do Outro, transcendendo a figura daquele que executava o ato da construção. Apesar de não vivermos mais a antiga política romana e a autoridade de nossos governantes não mais se relacionar aos fundadores, parece-nos que o sentido da autoridade – o que inclui a autoridade no professor - segue relacionado a uma representação simbólica (aqui, tal qual compreende a psicanálise), à possibilidade de fazer presente no ato a Lei do Outro, para além da vontade do outro, sustentando os acordos sociais e colocando em marcha uma transmissão que conta com um *saber* a respeito do encontro. A seguir, buscaremos compreender melhor essa colocação.

Arendt, ao falar de sua ideia de autoridade, explicita que essa se baseia no que ela chama de "transcendência", de maneira que

> "a origem da autoridade no governo autoritário é sempre uma força externa e superior a seu próprio poder; é sempre dessa fonte, dessa força externa que transcende a esfera política, que as autoridades derivam sua 'autoridade'- isto é, sua legitimidade – e em relação a qual seu poder pode ser confirmado" (Arendt, 2016, pg.134)

Para compreendermos essa ideia, antes de mais nada, para evitar mal-entendidos, é importante fazer um parêntesis. Notem que aqui esbarramos em uma diferença entre o termo que comumente circula socialmente e o termo usado por Arendt. Podemos considerar que o que geralmente chamamos de *autoritarismo*, aproxima-se do que para Arendt ganha o nome de *tirania*, ao passo que essa primeira expressão se relaciona para a autora com o exercício da autoridade. Posto isso, podemos compreender que, para a autora, uma figura de autoridade não se faz como tal por si mesma. Ao contrário, faz-se e se legitima justamente por representar algo maior, essa "força externa" que a transcende enquanto pessoa. Transcendência essa que, já

bebendo do texto psicanalítico, talvez possa ser por nós interpretada justamente como o campo do Outro, ali onde *moram os fundadores*. Nessa perspectiva, se tomarmos a autoridade como legitimada por sua condição de representante do Outro, essa não está apenas comprometida com suas vontades pessoais de outro semelhante, mas fala também em nome da Cultura, é seu porta voz. Nesse cenário, o ato do adulto que se apoia na autoridade de sustentar determinados limites junto à criança, torna-se possível porque não se trata de um capricho pessoal, mas de uma Lei que se impõe para todos nós, ou do cumprimento de um acordo social que diz respeito a uma comunidade toda.

Nesse contexto, para Arendt, a autoridade está sempre remetida ao passado, às tradições e a história de determinada comunidade. Esse é um aspecto importante, pois é graças a esse *olho no retrovisor* que a autoridade tem condições de transmitir à nova geração, entregar como herança, tudo aquilo que se construiu enquanto cultura, fazer presente para a criança o mundo que já existia desde antes de seu nascimento. Se não fosse assim, nos alerta Arendt, não haveria preservação do mundo comum, que deveria ser reinventado a cada geração. Vemos que, assim como o adulto representante do Outro da psicanálise, a autoridade da filosofia é capaz de inserir alguém no mundo porque tem em mãos para oferecer um conhecimento a respeito do que havia nesse mundo antes do pequeno nascer – e antes mesmo do adulto nascer.

Trata-se, em ambas as perspectivas, do fato de que esse adulto – que se apoia na autoridade, que representa a Cultura – só pode fazer daquele pequeno organismo um humano se estiver em relação com uma história pregressa. Passado esse que, embora Arendt não se atente a isso, podemos pensar que se faz presente em duas frentes sobrepostas. Uma que responde à história de determinado grupo social na qual os sujeitos estão inseridos, à tradição, e outra que responde à biografia do adulto em questão, dos encontros e desencontros que viveu com seus adultos quando pequeno, de maneira que será dessa complexa relação com a história pregressa que o adulto em posição de autoridade extrairá a matéria desde a qual poderá educar alguém, assim como um dia foi educado. Essa relação que mantém a autoridade com o passado e a tradição é salientada também pelo psicanalista Paulo Endo, entendendo que

> "a autoridade, em certo sentido, é a própria tradição delegada a um referente que tem, por sua vez, a tarefa de zelar por ela e salvaguardá-la. (...) A autoridade não pode, portanto, exercer-se fora do tempo-espaço que a define como zeladora da história – e mesmo da origem – dos que estão ali para legitimá-la" (Endo, 2016, pg.187)

De forma que, para o autor, o desprezo pela história seria inevitavelmente elemento de esvaziamento de qualquer autoridade. Parece fundamental, no entanto, pensarmos que o fato por nós aqui ressaltado de que a autoridade está implicada na continuidade da Cultura e que, *mirando no retrovisor*, bebe sempre do passado e da tradição, não significa, ao contrário do que eventualmente se pode pensar, que tal figura promova a manutenção de uma cultura estática, tradicionalista, onde nada muda. De maneira oposta, diz-nos José Sérgio de Carvalho,

> "durabilidade e ruptura não se excluem; antes se complementam. Só num mundo dotado de durabilidade pública – um mundo que acolhe em seu seio os novos, que os transforma em herdeiros autorizados de seu passado e agentes responsáveis por seu futuro – é possível instituir o novo. Sem permanência nem durabilidade, não há início nem fim; só o fluxo contínuo de um ciclo vital que se perpetua pela reprodução dos indivíduos e pela continuidade das espécies. Portanto, a autoridade – condição da possibilidade da transmissão intergeracional – vincula-se às formas pelas quais uma cultura dialoga com seus antepassados e com seus sucessores. É, pois, o caráter transcendente do mundo público - e a consequente assunção da responsabilidade pela durabilidade de uma herança comum de realizações simbólicas. Um lugar sempre sujeito ao frágil equilíbrio entre o legado do passado e a abertura do futuro, um lugar sempre instável em face da variedade de experiências históricas que fazem da autoridade um elo entre os educandos e um mundo de heranças e promessas" (Carvalho, 2017, pg. 66)

Tal colocação permite compreendermos que, nessa perspectiva, o fato de a autoridade beber do passado, buscando transmitir uma tradição e preservar o mundo, serve não somente para garantir a durabilidade do que se construiu a partir da transmissão e do ensino, mas também para construir o novo, uma vez que não há novo se não a partir do que já passou, assim como não há criança se não a partir de um adulto. Isso porque é preciso antes receber a herança para depois fazer algo com ela, seja preservar ou romper. A presença de adultos em posição de autoridade, de transmitir a tradição, é um ponto fundamental para que esse ciclo funcione. De forma a reafirmar essa posição, Rinaldo Voltolini (2019) acrescenta que, ao contrário do que podem vir a pensar as correntes de leitura histórica, que relacionam a ideia de preservação do mundo à uma sociedade aristocrática que visa a manutenção do *status quo*, tal leitura filosófica da preservação, da tradição, relaciona-se a uma abertura do mundo que só é possível diante da manutenção de um "solo comum". Para compreender a relação da autoridade com a tradição, então, é preciso ter em mente que

> "fixar-se conservadoramente a um passado estático qualquer não é o mesmo que conservar com ele uma relação da qual se retira o sumo para saltar em direção ao futuro. Essa relação é, acima de tudo, aquilo que permite que o homem conserve o que concebeu e construiu 'até então'- senso de abertura

> histórica para o futuro – e não 'para sempre', sem ter que reconstruir o mundo a cada geração" (Voltolini, 2019, pg 369)

Tal posição é apontada também por Endo (2016), quando o autor nos diz que "a autoridade então é a legítima herdeira de uma tradição que ela deve respeitar e acreditar, até mesmo para que seja possível divergir e renunciar a ela, inscrevendo essa divergência e oposição na própria história da tradição" (Endo, 2016, pg.189). Afirmação essa que, mais uma vez, indica que o novo, o futuro, só se faz diante de uma tradição e se integrando a ela, nem que seja sob a forma de ruptura.

Diante disso que foi construído "até então" e que o mais velho tem em mãos, para Arendt, o encontro entre o adulto apoiado na autoridade e a criança ocorre desde posições assimétricas, ponto esse fundamental para compreendermos o que está em jogo na autoridade. Para a autora, quando se trata de autoridade há sempre uma diferença em jogo, assim como essa diferença é condição básica para que ocorra uma educação. É também essa bem-vinda assimetria, gerada pelas posses desiguais com relação ao conhecimento da vida - sobre o que ela já sabe da "transcendência", da "força maior" - que legitima a autoridade do adulto. É justamente por saber mais da vida, por já ter terminado sua educação e viver junto aos outros adultos a vida política propriamente dita, que ele pode – na esfera pré-política da escola – preparar as crianças para o mundo e a vida pública, para além da família. Utilizando as palavras que nos oferta a psicanálise, podemos pensar que a autoridade se encontra com a criança desde sua incontornável diferença estrutural, munida de seu maior mergulho no campo do Outro, mergulho esse que o pequeno ainda não teve tempo de fazer.

É justamente por estar na Cultura desde antes da chagada do pequeno – ter em mãos a história pregressa - que o adulto é capaz de fazer marca simbólica, *creditar sorriso ali onde inicialmente só havia reflexo*. Supor um sujeito e por isso possibilitar que ele emerja. Trata-se, desde o início, de uma operação que para a criança só se dá porque ao lado dela há alguém que possui algo *a mais*. *A mais* esse que, enfatiza Voltolini (2018), extrapola o que o adulto *conhece*, morando fundamentalmente no que ele *sabe*. Para o autor, é justamente por estarmos no campo do saber (tal qual a psicanálise o compreende) que essa diferença geracional pode ser pensada como uma assimetria, como aponta Arendt, e não como hierarquia, pois essa segunda forma de diferença se refere à outro campo, o do poder, o que muda significativamente as coisas.

Arendt nos diz que o fato de a criança estar, com relação ao adulto, em uma posição assimétrica com relação ao saber (esse, agora, na concepção filosófica), não quer dizer que a criança está desprovida de qualquer saber. Isso é relevante para que percebamos que pensar a criança como diferente da autoridade não nos joga em uma perspectiva de desvalorização dos

mais jovens, de não escuta do pequeno sujeito. Esse fato aparece no texto de Arendt quando a autora compara a organização do governo da autoridade à uma pirâmide. Nessa passagem, ela diz que se trata de uma organização cuja fonte de legitimação

> "jaz externa a si mesma, porém cuja sede de poder se localiza em seu topo [o professor], do qual a autoridade e o poder se filtram para a base de maneira tal que cada camada consecutiva [os alunos] possua alguma autoridade, embora menos que a imediatamente superior, e onde, precisamente devido a esse cuidadoso processo de filtragem, todos os níveis, desde o topo até a base, não apenas se acham firmemente integrados no topo mas se inter-relacionam como raios convergentes cujo ponto focal comum é o topo da pirâmide, bem como a fonte transcendente de autoridade acima dela" (Arendt, 2016, pg. 135).

Vemos que, dessa perspectiva, mesmo mantida a devida assimetria entre as gerações, à criança são creditados conhecimentos, saberes; ela os tem e esses são valorizados, muito embora não ainda não desde uma igualdade com o adulto.

Segundo Arendt, apesar dessa diferença fundamental no início da vida da criança não poder ser abolida, é importante notar que ela se transforma com o tempo, de maneira que a figura de autoridade a ela relacionada também se desloca. Para Carvalho, a autoridade do professor com relação ao aluno tem sempre *data de validade*, "está destinada a um progressivo desaparecimento ao longo da formação", uma vez que "o objetivo último do trabalho cotidiano do educador é a abolição, num futuro predeterminado, da distância hierárquica que o separa daquele a quem ele educa" (Carvalho, 2017, pg.54). Entendemos que aqui Carvalho nos aponta que a condição de autoridade no adulto pode se transformar na medida em que a criança cresce e avança em sua educação, tornando-se um dia também um adulto. A partir daí, então, poderá ser tomada como um igual ao seu mestre do ponto de vista da política e do conhecimento a respeito de algumas coisas do mundo.

Do ponto de vista psicanalítico, também é possível pensarmos que ao longo do tempo essa assimetria se transforma, uma vez que ao crescer aquela outrora criança, assim como seu educador, estará mais profundamente mergulhada no Outro e atravessada pela Lei, de maneira que ambos estarão em igualdade do ponto de vista estrutural, serão todos adultos, o que produz inevitavelmente uma mudança nessa relação. Esse "desaparecimento" - que talvez seja apenas uma mudança - da condição inicial de autoridade do adulto, diz Carvalho, é um caminho normal em direção à autonomia da criança. No início, para o autor, é preciso contar com o apoio de um adulto para que depois possa seguir caminhando sem a presença marcada de tal autoridade externa, contando com as "autoridades internalizadas que operam como recursos reflexivos" (Carvalho, 2017, pg.62). Tal cenário desenha para nós um paradoxo, uma vez que a submissão

prévia à autoridade é uma condição para a constituição de um sujeito autônomo no que se refere à sua possibilidade de atuar no mundo. Em outras palavras, como o sujeito nunca mergulha no Outro sem um outro que o sustente, seria impossível ao pequeno sujeito fazê-lo sozinho, ser autônomo desde o início, dispensando o encontro com a autoridade.

Tais colocações são importantes, pois, além de mais uma vez reafirmarem a importância da existência da autoridade, indicam-nos que a natureza da relação da autoridade com a criança é sempre viva, não é estática. No entanto, talvez seja relevante ressaltarmos que esse "desaparecimento" da assimetria apontado por Carvalho será sempre relativo, uma vez que a diferença estrutural adulto/criança não é a única em jogo. Como nos aponta Colette Soler (2018), apesar de se conquistar essa proximidade do ponto de vista da constituição psíquica – assim como da política – as assimetrias seguirão existindo no que se refere ao discurso, à organização social. Nessa perspectiva, as assimetrias estarão sempre presentes no encontro humano, até mesmo diante da igualdade sustentada pela lei jurídica. A autora aponta que, apesar de "iguais em direito", no laço social são todos "desiguais de fato, não apenas pelas contingências da natureza e da história, mas pela ordem que instaura os discursos. O laço social comporta o 'não todos iguais', mestre e escravo, isso não é igual, nem analista e analisante" (Soler, 2018, pg.21), assim como, podemos acrescentar, aluno e professor, adulto e criança. Nessa perspectiva, o laço social pressupõe relações de autoridade baseadas na diferença (Soler, 2018, pg.22) de maneira que a relação adulto/criança é apenas um viés da diversidade dessa cena na qual não poderemos aqui nos aprofundar.

Para Arendt, ocupar a posição de autoridade na relação com a criança, para além de ser um fato fundamental para que uma educação possa acontecer, equivale ao ato de assumir suas responsabilidades enquanto adulto. Responsabilidades não apenas referentes ao bem-estar do pequeno, mas também à "continuidade do mundo". Para a autora, autoridade e responsabilidade estão indissociavelmente conectados. Ela nos adverte, no entanto, que essa *dupla responsabilidade*, com relação à criança e ao mundo, não é nada fácil de ser pilotada, uma vez que seus dois fatores podem entrar em conflito. Por vezes é preciso proteger a criança do mundo, assim como preservar o mundo diante da chegada da criança, do novo. Nesse (impossível) equilíbrio de forças, diz (também) Arendt, a educação guiada pelo pai terá diferenças com relação àquela que se dá em um outro contexto, pelas mãos do professor, muito embora ambas se relacionem em muitos pontos. Ao passo que a responsabilidade pelo "bem-estar vital" da criança parece se concentrar sobretudo na esfera privada, para a autora a escola se abre como um espaço de importante responsabilização pelo mundo comum. Nesse contexto,

> "o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, (...) ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo. (...) [Assim,] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo" (Arendt, 2016,pg. 239).

Essa *dupla responsabilidade* na qual se encontra o adulto, de alguma maneira, já foi por nós pensada através da psicanálise. Vimos que o adulto não somente é atravessado pela função de atender as necessidades particulares da criança, como também pelo chamado que o convoca à, a partir da dívida, passar a herança adiante e fazer a manutenção da civilização. É diante da evocação de suas próprias experiências infantis que o adulto é capaz de cuidar da criança. Ao *se confundir* com o pequeno, o adulto consegue atender as suas necessidades, cuidar de seu bem-estar, atribuir significados aos pequenos gestos. Tal *confusão*, em certa medida, é essencial. Mas ela divide a cena – ainda bem – com o resto do mundo, com aquilo que existe de caro para além desse encontro. Nessa equação está o compromisso que todo sujeito assume com o mundo público, com os preciosos acordos que nos tiram da horda, e que fazem com que o adulto, ao menos por vezes, possa escutar mais alto as demandas civilizatórias do que as próprias vontades. O adulto em posição de representação do Outro também tem um trabalho duplo a fazer, no qual esses dois fatores entram em conflito, assim como ocorre com a autoridade descrita por Arendt. De alguma maneira, o adulto da psicanálise e a autoridade da filosofia compartilham das responsabilidades com relação à criança (em sua constituição primeira) e ao mundo (o que envolve, realizando a manutenção do pacto social, colocando em jogo a Lei, passar afrente uma tradição). Nesse contexto, a autoridade tem como missão fazer uma mediação, não apenas entre o individual e o coletivo, mas também entre uma geração e outra (Voltolini, 2019).

Ao longo de toda a sua teorização, faz-se ver com nitidez o fato de que a autoridade de Arendt – como toda figura atravessada por um caráter simbólico – é absolutamente submetida à lei. Palavra essa que no texto filosófico aparece com inicial minúscula, naturalmente, mas que talvez possamos de fato compreender como relacionada a Lei descrita pela psicanálise, uma vez que, referida à "transcendência", ultrapassa em muito a lei do código. Tal submissão, faz-se ponto distintivo entre essa posição e a autoritária, tirânica. Segundo Arendt, o tirano

> "governa como um contra todos, e os 'todos' que ele oprime são iguais, a saber, igualmente desprovidos de poder. Se nos ativermos à imagem da pirâmide, é como se todos os níveis intervenientes entre o topo e a base fossem

> destruídos, de modo que o topo permanecesse suspenso, apoiado apenas pelas proverbiais baionetas, sobre uma massa de indivíduos cuidadosamente isolados, desintegrados e completamente iguais" (Arendt, 2016, pg.136)

Vemos aqui, de alguma forma, a diferença proposta por Freud no mito Totem e Tabu. Em uma analogia, podemos pensar que o adulto autoritário é aquele que, aos moldes do pai da horda, governa não segundo a Lei, mas segundo seus caprichos, enquanto o adulto em lugar de autoridade, como acontece na organização fraterna, coloca ordem no encontro a partir da Lei. O professor autoritário seria aquele que impõe limitações ao aluno a partir apenas de suas vontades, enquanto o professor apoiado na autoridade seria aquele que sustenta limitações na medida em que elas são parte constitutiva do encontro, de nossa condição enquanto seres em falta e da vida em sociedade.

É importante notarmos que, para Arendt, ao contrário do autoritário tirânico, a figura de autoridade não faz uso da força bruta, das "baionetas", para fazer essa sustentação. Segundo a autora, "a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou" (Arendt, 2016, pg.129). Não se dando através da força, explica Carvalho (2017), a autoridade no adulto acontece como efeito de uma relação, uma vez que ele deve ser considerado como tal pela criança. Nesse cenário,

> "creditar autoridade a alguém significa, pois, reconhece-lo capaz de esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando – ou enquanto – não somos capazes de fazê-lo exclusivamente a partir da própria capacidade de julgar. Assim, reconhecer alguém como autoridade implica tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com esse mundo, com suas linguagens e práticas. Não se trata de uma submissão cega a outrem, mas de uma filiação que não nos obriga, embora nos submeta a uma influencia a principio desigual" (Carvalho, 2017, pg.61)

A partir das palavras do autor, podemos considerar que a relação do aluno com um professor em posição de autoridade inclui uma transferência por parte da criança, que pressupõe que o adulto sabe algo da vida que ela ainda não sabe e por isso pode ajudá-la – eis o *suposto saber* sobre o qual já nos falou Lacan – condição essa que não pode simplesmente ser imposta. Pela força o adulto pode se tornar uma figura de poder, mas não uma autoridade, que, como já vimos, define-se sobretudo em relação ao saber (Voltolini, 2019). Essa qualidade da autoridade é apontada também por Soler (2018) quando nos diz que a autoridade pressuposta no laço social é uma autoridade consentida. Dessa forma, podemos pensar, o professor pode fazer seu trabalho na medida em que ele próprio e o aluno – assim como a comunidade como um todo - o vêm como uma autoridade, como alguém que representa um saber e um conhecimento, o que indica

o quanto tal lugar se constrói apenas na relação, no encontro, e inclui uma autorização de *duas mãos*.

Para compreendermos essa questão da *dupla mão* da autorização, pensamos poder recorrer ao que nos diz Lacan a respeito da autorização do analista, considerando que, apesar das diferenças que marcam os campos e impõe limites importantes para comparações, suas ideias nos trazem uma contribuição. Lacan (2003), em sua proposição sobre o psicanalista da Escola, diz-nos que "o psicanalista só se autoriza de si mesmo". No entanto, ainda nesse texto fala da importância do reconhecimento pela comunidade do "psicanalista que comprovou sua capacidade", o que já introduz, de alguma maneira, o complemento que mais adiante faz ao colocar que o psicanalista se autoriza de si mesmo "e de alguns outros". É importante notarmos que a ideia de que o psicanalista se autoriza de si mesmo não quer dizer que qualquer um em qualquer situação pode fazê-lo. Ao contrário disso, para Lacan, o *si mesmo* se refere ao processo de análise que conduz o sujeito na passagem de analisando para analista. Maria Angela Dayrell (2019) nos lembra que esse elemento de autorização de alguma maneira já estava presente em Freud, que destacava a importância da análise do analista como meio pelo qual a pessoa adquire, na própria carne, impressões e convicções que os livros não são capazes de oferecer, pois, também para o pai da psicanálise, determinadas experiências só podem ser adquiridas mediante a própria análise. Assim, é a experiência de viver os efeitos de uma análise, de construir uma familiaridade com o seu próprio inconsciente (Dayrell, 2019), que legitima aquele que conduz a análise de um outro. Porém, apesar de ser fundamental a autorização de si mesmo, nomear-se analista, não é suficiente. Ele precisará de alguns outros que também o nomeiem e reconheçam como tal, ratificando assim, então, a posição que o sujeito se autorizou a assumir. Segundo Sérgio Scotti & Evandro Alves (2011) será a nomeação e o reconhecimento das instituições psicanalíticas que colocarão o sujeito, simbolicamente, no lugar do analista.

Não caberá a nós aqui nos alongarmos nas comparações, mas é interessante notarmos que, em alguma medida, a autorização do professor também se dá por si mesmo e de alguns outros. Ao passo que é na sua análise que o psicanalista colhe aquilo que o autoriza, é aquilo que colhe do Outro que autoriza o professor a fazer o seu trabalho. É nessa operação – entre o que ele sabe e àquilo que o discurso convoca – que mora a possibilidade do professor de sustentar a autoridade. Com relação à outra parte, aquela que diz respeito a se autorizar de alguns outros, enquanto o analista tem o lugar ratificado por seus pares, os outros analistas – e quem sabe também por seus pacientes –, o professor pode se valer da autoridade na medida em que a comunidade também lhe concede tal lugar. Ou seja, não só seus colegas educadores, mas também as famílias e os alunos precisam lhe ver, transferencialmente, como uma autoridade.

Se tal ratificação por parte dos outros não ocorre, podemos pensar, enfraquece-se a autorização que eventualmente o professor dá a si mesmo, de maneira que ele poderá se fazer valer da autoridade a partir do arranjo que o encontro entre essas duas vertentes da autorização produz.

Seguindo com o que nos diz Arendt, pesar da ausência de imposição pela força, da natureza consentida da autoridade, é importante termos em vista que a autoridade também é incompatível com o convencimento pela persuasão, uma vez que repousa na assimetria enquanto a persuasão pressupõe uma condição de igualdade. Em nosso entendimento, tal colocação não deve nos levar à leitura de que não cabe diálogo entre adultos em posição de autoridade e crianças, mas sim à ideia de que diante da assimetria e dos acordos sociais, nem tudo envolverá uma resolução através de negociação. Não se poderá negociar, por exemplo, a autorização para uma criança agredir um colega de escola; essa premissa estará posta e sustentada pelo adulto de forma a não caber à criança sua retirada através da persuasão. É decisiva aqui a observação de que a autoridade, mesmo que empenhada em restringir a liberdade – em interditar - permanece sempre ligada à Lei que a limita, ao passo que o tirano, em uma condição oposta, não responde à Lei, mas sim ao seu próprio interesse (Arendt, 2016, pg.133). Dessa forma, a proibição por parte do professor/autoridade da criança agredir o colega, por exemplo, não se sustenta apenas no puro desejo do adulto independente do pacto social – diante do qual caberia, talvez, alguma argumentação -, mas se baseia na Lei que, desde a passagem da horda para a sociedade regula o encontro do *eu* com o *tu*, de forma que a retirada de tal proibição não é possível de ser feita diante de nenhum tipo de negociação com o aluno.

Tais colocações parecem combinar com o que consideramos a partir de Dolto, na primeira parte desse capítulo, de maneira a ser possível pensarmos que o adulto que educa apoiado na autoridade, como vimos ser bom que seja feito, possa dizer que há coisas que estão vetadas, mas que podemos conversar sobre aquilo que não pode e por isso chateia, ajudando a criança nessa experiência ao ofertar referências e acolhimento. Nos aproveitando de um exemplo que dá a autora (Dolto, 2018), diante da falta e do mal-estar estruturais (sobre esse segundo em breve nos debruçaremos), muito ajuda o adulto que, frente a uma criança que deseja um brinquedo caro que não pode ter, em vez de buscar ofertar o impossível ou silenciar violentamente frente ao desconforto, pode conversar com a criança sobre isso que a atravessa, e a todos nós, tornando possível suportar sua limitação. De forma semelhante, cremos, muito ajuda um professor que pode sustentar junto à criança as impossibilidades do sujeito e do cotidiano escolar, sem buscar em vão mascará-las ou suspendê-las. Mas sim que, de forma diversa, consegue conversar sobre elas, sem retirá-las de cena, buscando caminhos para que isso se torne algo possível de ser experimentado. Afinal, já sabemos, não se pode ser o falo,

mas é possível ainda, mediante esforço e mirando nos ideais sociais, ter atributos fálicos que garantem um lugar junto aos outros. Fato esse que o adulto apoiado na autoridade ajuda a criança a perceber, também através da conversa.

Para avançarmos na construção da diferença entre a posição da autoridade e a do autoritário – exercício esse que nos ajuda a compreender a autoridade e seu contexto -, parece relevante visitarmos o que nos diz Voltolini (2019) a respeito do que ele entende como a figura de um chefe e a de um mestre. Segundo o autor, temos um chefe, figura análoga à autoritária, "quando se toma a desigualdade estrutural entre criança e adulto, com relação à tradição, para privilegiar a construção de uma hierarquia" (Voltolini, 2019, pg. 371), em uma dinâmica na qual predomina o poder. Segundo o autor, "um chefe não funda nada, apenas reproduz o que foi fundado; por ser um guardião da ordem estabelecida, normatiza" (Voltolini, 2019, pg. 371). De forma distinta, e relacionada ao lugar da autoridade, temos a figura que o autor concebe como a de um mestre. Tal lugar se funda quando se toma "a desigualdade estrutural entre criança e adulto para privilegiar a transmissão do solo comum que constitui o fio entre as gerações" (Voltolini, 2019, pg. 371), de maneira a predominar a dinâmica do saber.

À ideia de um chefe autoritário e de um mestre autoridade, parece produtivo somarmos a reflexão a respeito da ética e da moral que nos oferece Francis Imbert (2001). Para o autor, a conduta ética e a moral, apesar de serem distintas, sempre coexistem. Ambas têm importância e devem caminhar juntas, mantendo entre si um equilíbrio que, a depender da *dosagem do que há em cada um dos lados da balança*, pode produzir um efeito variável no encontro. A conduta moral – que pensaremos como preponderantemente relacionada ao chefe autoritário -, segundo Imbert, contém um importante estofo imaginário. Aqui se insere a "lei-código", a "lei institucional", que é acordada entre os homens de determinado grupo e que se difere da Lei simbólica. Essa lei instituída pelo grupo é o que o autor chama de regra; regra essa que figura como a base da conduta moral. Sobre ela, diz-nos:

> "A regra é o princípio dos 'hábitos' e das formalizações; ela estabelece o vínculo; reúne e mantém o todo unido. Ao proceder desse modo, ela corre o risco de se deixar deslizar pela vertente de uma produção de 'belas formas', cujo objetivo secreto seria a fabricação de uma imagem, o estabelecimento de um Eu magistral que não cedesse sua independência a não ser aos deuses" (Imbert, 2001, pg.23)

A partir dessa colocação, podemos compreender que a regra tem uma função importante de manter um grupo coeso. Apesar de ser importante, no entanto, é relevante notarmos que oferece o "risco" de que - diante de exageros, de excessos imaginários - essa conduta acabe por

responder a uma busca por formas ideais, que de forma inflexível se relacionam a como, supostamente, os sujeitos devem ser ou agir. Isso ocorre porque, aponta o autor, essas "belas formas", como é próprio do funcionamento imaginário, tendem a carregar uma ilusão de conterem "a compreensão dos fenômenos em sua totalidade". Diante disso, acaba-se por supor que, através de prescrições e receitas pensadas sob medida para supostas necessidades, pode-se ascender ao modo *correto* de ser ou agir diante do qual não se enfrentaria faltas, diferenças ou contradições. Talvez possamos pensar, então, que quando o adulto olha para a criança e enxerga a si mesmo, transcorrendo daí uma série de intervenções que promovem a manutenção dessa não diferença entre os dois sujeitos, assim como quando ele impõe, de forma intransigente, obediência a determinado conjunto de normas escolares ou pertinentes à vida em família, o adulto tem uma conduta bastante atravessada pela moral. Como vimos, assim como a autoridade é sempre um outro que representa o Outro, de maneira que os registros simbólico e imaginário estarão sempre trançados, a moral caminha ao lado de um outro viés de conduta que promove uma abertura com relação ao fechamento que lhe é próprio. Esse outro elemento é a conduta ética.

Uma conduta regida pela ética – que pensaremos como preponderantemente relacionada ao mestre/autoridade -, aponta Imbert, diferente da regida pela moral, baseia-se na Lei simbólica. Segundo Imbert,

> "no campo da educação, a interpelação ética se entende como 'atualização da lei', inter-dição de uma fala que, ao mesmo tempo, 'confessa' e interrompe instantaneamente o jogo das pulsões e a fruição imaginária de que se alimenta o par educativo" (Imbert, 2001, pg. 27).

Assim, "trata-se de um engajamento que, ao mesmo tempo, fundamenta e desmonta: serve de fundamento ao sujeito, além de questionar a ordem e o controle do Eu adquirido na disciplina moral" (Imbert, 2001,pg.18). Nessa perspectiva, podemos pensar, o desdobramento da diferença entre o adulto e a criança só poderá ocorrer, assim como uma educação, se o adulto, fazendo valer a Lei, adotar uma postura ética. Sobre isso, o autor ainda nos diz que

> "a educação implica em uma transgressão, uma distância, em relação às intenções de modelagem e moralização. No entanto, essa transgressão e essa distância não visam a abolição da lei que acarretaria a supressão das diferenças e a identificação imaginária com o outro; na realidade, ela entranha um pôr em ato a lei. O trabalho educativo equivale a tomar as coisas em referência a um Outro; não se trata de repetir o discurso e as práticas das regras instituídas, tampouco refletir as imagens talvez fascinantes de um fora-da-lei, mas garantir o aberto necessária a emergência do sujeito" (Imbert, 2001, pg 140).

A partir das palavras do autor, podemos pensar que a interpelação ética do professor - a conduta com a qual ele faz a Lei presente a partir do que ele sabe sobre o encontro geracional – faz com que ele possa construir uma descontinuidade entre a experiência com a criança e seus desejos infantis, que se possa desdobrar a diferença entre aquela que lá está e a criança que ele foi (ou não pôde ser). Ou seja, ele faz com que determinadas demandas morais possam ser relativizadas. Em vez de, por exemplo, fazer valer a ideia de que *essa criança deve ser calada*, porque isso corresponde ao seu ideal de criança, talvez, através de um questionamento ético, possa conceber que essa criança não seja tão calada assim, que haja outras formas de ser criança. Ou que, apesar de desejar que ela *não viva desconfortos*, suportar que ela estará submetida aos mesmos desconfortos que os outros. Assim, o adulto que adota uma postura ética, apesar de viver a sustentação de algumas regras essenciais para a coesão da vida social, também é capaz de transgredi-las quando necessário, evitando que virem demandas inflexíveis, uma verdade incontestável. Tal transgressão, no entanto, é apenas referente à regra, não à Lei, que é o texto que sustenta a sua ação. Em contrapartida, podemos inferir, a transgressão presente em uma intervenção excessivamente moral poderia, justamente, relacionar-se à Lei.

Diante do que nos coloca Imbert, parece possível pensarmos que a figura de autoridade por vezes é marcada, como não poderia deixar de ser, pela sustentação de uma moral, de determinadas regras. No entanto, tal relação imaginarizada pode não ganhar uma proporção excessiva diante de um adulto que, apesar das ambiguidades humanas, não deixa de atualizar a Lei em seu ato, adotando uma postura fundamentalmente regida pela ética. Diante de uma abertura para a relativização, de um questionamento a respeito da ordem moral, a autoridade pode fazer se desdobrar a diferença ao mesmo tempo em que é capaz de introduzir a criança em um mundo comum. Um professor apoiado na autoridade e, portanto, regido pela ética, seria, nessa perspectiva, aquele que, apesar de sempre atravessado por seu infantil e pelo desejo de ver se desdobrar na criança o reflexo de si mesmo – de comparecer como outro - é capaz de fazer presente no encontro geracional não apenas as limitações referentes a sua vontade particular, mas sobretudo aquelas que se sustentam por sua conexão com a Lei e com o pacto social – fazendo comparecer o Outro. Intervenção essa que ajuda a criança em seu encontro com as limitações da vida, oferece auxílio no que se refere a buscar saídas.

De forma contrária, podemos pensar, o autoritário seria aquele que, regido fundamentalmente por princípio morais, pouco consegue desdobrar a diferença entre ele e a criança, assim como pouco relativiza supostas certezas, fazendo sua vontade prevalecer através do poder a ele conferido. Um professor autoritário, calcado excessivamente na moral, seria então aquele que de forma marcada acaba por instituir como norma a satisfação de sua vontade

particular, buscando encaixar o pequeno em um formato de aluno ou criança correspondente apenas à um dado ideal, sem flexibilidade ou abertura para o que vem do sujeito. É relevante colocarmos que, em uma relação nesses moldes, na qual se perde de vista o Outro resumindo-se à uma relação entre semelhantes, inevitavelmente a rivalidade marcará o encontro entre adulto e criança, tal qual marca imaginariamente para a criança diante de um pai que ainda não é simbólico, como nos apontou Lacan em sua teorização sobre o complexo de Édipo.

É preciso considerarmos, no entanto, que a presença de um discurso moralizante pode aparecer de outras formas dentro do campo da educação que não apenas na figura de um professor autoritário. Podemos pensar que talvez possa existir também discursos moralizantes que encaixem de forma autoritária os professores dentro de padrões específicos de conduta, oferecendo imagens ideais de como deve ser um professor. Assim como, evidentemente, talvez seja possível encontrarmos discursos marcados pela ética, diante dos quais o ideal de professor pode ser relativizado e, a autoridade desse adulto, favorecia. Mas, por ora, não nos alongaremos nessa questão, o faremos um pouco mais adiante.

Diante de todo o pensamento desenvolvido por nós ao longo dessa sessão, em uma perspectiva psicanalítica que bebe da leitura filosófica, parece então realmente possível tomarmos a autoridade como um lugar de forte estofo simbólico. A autoridade, tal qual aqui a tomamos, é uma posição de representação do Outro. Ou seja, um professor apoiado na autoridade, se valendo dela, representa diante da criança toda uma tradição cultural, o mundo compartilhado, que inclui a Lei e o pacto social. Ele, de alguma forma, propaga a palavra do pai. Faz com que a nova geração *tenha notícias dos fundadores*, gostem ou não da cidade por eles construída. É isso que legitima suas intervenções, o que inclui as mais restritivas, uma vez que elas não respondem às vontades pessoais desse adulto, mas sim ao Outro. Ele não é equivalente à própria lei, tal qual versava a fantasia da criança pequena, mas sim seu portador. Ele é, como nos disse Lajonquière a respeito do pai, apenas um "delegado obediente da Lei". Um professor apoiado na autoridade a faz valer, mas sem deixar de abrir espaço para a relativização das regras morais, tão importantes sob um aspecto, mas que também podem produzir um fechamento em um excesso imaginário. Sabemos que a autoridade é algo que o sujeito colhe no Outro e faz valer na própria carne. Assim, refere-se à transcendência, é algo no qual se apoia o adulto, mas que não se faz atributo dele. Assim, faz sentido falarmos da autoridade *no* professor e não *do* professor – a exemplo de como utilizamos o termo ao longo de nosso percurso. Nesse jogo, no qual o sujeito comparece como um outro que representa o Outro, é através não só do que ele acumula de conhecimento, mas também do que ele acessa da

ordem do saber e recolhe da própria experiência, que ele pode se guiar no encontro com a criança.

Justamente por se tratar de adultos de carne e osso que se valem do simbólico, talvez seja importante pensarmos ainda que, como tudo, a autoridade tem uma face imaginarizada – na qual entra em cena a moral, as relações narcísicas e alguma cota de poder -, mas que, no entanto, a face simbólica da autoridade, para que ela opere como tal, deve ser preponderante. Talvez possamos pensar que quando essa primeira se inflaciona de forma excessiva, passamos do campo da autoridade para o campo do autoritarismo. Quem sabe seja por isso que, apesar de serem posições que de forma nenhuma podemos tomar como sinônimas, tão frequentemente caminhem muito próximas na fala dos professores e nas produções teóricas.

Conforme já foi alertado o leitor, apesar de ser fundamental para a educação tal qual aqui a entendemos (o que inclui o adulto ajudar a criança em seu encontro com a falta), a relação do sujeito com a autoridade vive percalços. Conforme anteriormente anunciamos, nossa hipótese é que pode ser difícil ao professor se valer da autoridade, diante da presença na cultura de ideais que a fragilizam. Fato esse que, ao nosso ver, pode ter como desdobramento adversidades em sala de aula, tais como os embates excessivos e as "crianças sem limites", uma vez que, na ausência da autoridade, o pequeno fica sem importantes referências, sem um apoio essencial para que possa se deparar com as limitações da vida de forma tolerável, e criar, diante disso, um lugar possível para si junto aos outros. É sobre essa fragilização simbólica da autoridade que vamos pensar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2
AUTORIDADE FRAGILIZADA EM NOSSO TEMPO

A partir das reflexões desenvolvidas sobre a importância da autoridade no adulto para que se desdobre uma educação, assim como nossa concepção de autoridade, pensaremos agora sobre a presença de ideias na cultura, e na pedagogia hegemônica, que fragilizam a autoridade em nosso tempo. Tal reflexão se faz para nós fundamental, uma vez que, lembremos, nosso intuito aqui é mostrar como esse conjunto de ideias, por vezes, contribui para que a autoridade, fragilizada, não compareça. Dificuldade essa que, a nosso ver, pode ter como efeito as adversidades experimentadas em sala de aula, o que inclui os embates excessivos e o encontro com a "criança sem limites".

Para iniciarmos essa problematização, em uma primeira seção iremos nos situar com relação àquilo que a educação traz de estrutural e sua relação com a contingência, uma vez que são ambas – estrutura e contingência - que, trançadas, produzem um cenário. Na sequência, então, voltando-nos para a contingência, apontaremos ao leitor algumas ideias que circulam na cultura, que estão no Outro e das quais pode se servir o professor, e que entendemos desfavorecer a autoridade na medida em que fragilizam o que ela representa e a legitima. Nesse caminho, faremos a construção de nosso raciocínio a partir de três itens, separados a fim de facilitar a reflexão, mas que devem ser pensados de forma integrada, uma vez que compõem juntos um cenário complexo. Com isso não temos, evidentemente, a pretensão de esgotar tudo que está envolvido nesse cenário, mas sim de colocar em jogo elementos suficientes para sustentarmos a colocação referente à existência de tais ideias. Conforme o leitor for se deparando com elas, as consequências da fragilização da autoridade já se farão um tanto mais claras. No entanto, ainda contaremos com um terceiro capítulo que se encarregará dessa explicitação.

Gostaríamos ainda de advertir o leitor, antes de seguirmos, de que a circulação das ideias aqui debatidas pode produzir um cenário desfavorável a partir da observação de tendências, possibilidades, o que não significa, em nossa opinião, que o encontro com tais tendências será vivido igualmente por todos os sujeitos ou todas as instituições. Ou seja, a depender de cada contexto, tais ideias podem ter maior ou menor penetrância, podendo a autoridade habitar um contexto mais ou menos favorável.

2.1. O encontro entre o mal-estar e a contingência

O “frágil equilíbrio” dos elementos que compõe o encontro geracional na escola e o “lugar instável” que acaba por ser creditado ao professor, como nos sugere Carvalho (2017), parecem fazer referência a um estado de coisas que tende a seguir em movimento, mas sem nunca atingir o almejado lugar de estabilidade e segurança. Machado de Assis (2002) em seu belo “Contos de escola” nos fala sobre um tempo de outrora no qual o professor, excessivamente severo, fazendo valer o poder a ele concedido, promovia uma atmosfera de medo e intimidação na qual as crianças pouco podiam ter voz, que contava, inclusive, com castigos físicos. Para além do fato de que nesse tipo de relato sempre esbarramos com o imaginário daquele que relata, resgatando e construindo memórias, parece-nos pouco discutível que o cenário sofreu significativas mudanças, para o bem e para o mal.

O contexto atual mostra uma cena diferente, construída a partir de uma legítima vontade social de mudança, mas que acaba por nos levar a nos perguntarmos sobre nossas novas dificuldades com a criança e seu respectivo professor. Professor esse que, para muitos, acaba por assumir o lugar decaído atribuído a ele pela sociedade, de poder desempoderado e desautorização (Voltolini, 2018 e 2019). De maneira a, por vezes, receber de seus alunos atitudes de escárnio e zombaria, que dão um tom dramático ao vínculo professor/aluno (Pereira, 2011). Estado de coisas esse que, aparentemente, já encontrou, mais uma vez, quem o queira transformar de forma radical em um futuro próximo, dadas as pistas que colhemos no discurso social – e até na fala daqueles que governam - a respeito da vontade de instaurar uma disciplina literalmente militar nas escolas, assim como da volta dos castigos físicos. Tal movimento parece corroborar a afirmação de Pereira de que o vínculo educacional nunca teve calmaria, nem hoje e nem antes. Ao contrário disso, apesar de nossos anseios, faz-se sempre presente o desconforto, de maneira que a cada tempo nos deparamos com “uma face”, “uma versão da crise” do vínculo professor/aluno (Pereira, 2011). É claro que tal afirmação não deve nos levar à ideia de que, então, os diferentes modelos *dão na mesma*; mas de que, apesar de nossa eventual legítima vontade de mudança – e da preferência por uma ou outra *face* do problema -, o estado ideal de completa calmaria nunca será atingido pelo simples fato de ser impossível.

Para compreendermos esse *estado permanente de desconforto,* que assume em cada tempo uma forma, precisamos recorrer a ideia de mal-estar na civilização descrita por Freud (1930). O pai da psicanálise, tendo já em sua época formulado o mito da horda primitiva e, portanto, apontado a nós toda a importância, delicadeza e complexidade do pacto social, vê-se às voltas do impacto que lhe causa a ideia, aparentemente recorrente, de que seríamos mais felizes se abandonássemos a civilização, apesar de toda a proteção que ela nos oferece. Apesar desse espanto, o próprio autor já havia trabalhado em diversos artigos o sofrimento que

experimenta o sujeito diante das restrições sociais, sobretudo no que se relaciona à vida sexual, o que nos aponta que, de certa maneira, os *efeitos colaterais* da vida junto aos outros já eram para ele uma preocupação.

Na tentativa de encontrar uma solução para o padecimento neurótico que parecia decorrência de excessivas exigências sociais, Freud chegou a pensar que a calmaria seria alcançada se tais exigências fossem abolidas ou drasticamente atenuadas. Tese essa que acaba caindo por terra diante de duas constatações principais. A primeira é que sem exigências sociais acabaria também a civilização, uma vez que essa tem como um de seus traços característicos principais a presença de relações sociais que só são possíveis mediante uma regulação, como já se havia atestado em "Totem e Tabu". A segunda constatação é que há nesse encontro entre o sujeito e a sociedade algo de inconciliável; a regulação social nunca deixará o sujeito totalmente confortável, de forma que ele sempre experimentará um gosto amargo diante das interdições. Nesse cenário, o sujeito está sempre diante de uma contradição incontornável; se por um lado a civilização lhe é preciosa e por isso está disposto a conservá-la, por outro a restrição que ela produz gera sofrimento. Para Freud, uma vez que o sujeito nunca está totalmente disposto a abrir mão de sua mítica plenitude, instaura-se o conflito. Ele acaba, em alguma medida, por dirigir seu "impulso à liberdade"

> "contra determinadas formas e reivindicações da civilização, ou contra ela simplesmente. É pouco provável que mediante alguma influência possamos levar o homem a transformar sua natureza na de uma térmite; ele sempre defenderá sua exigência de liberdade individual contra a vontade do grupo. Boa parte da peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas do grupo" (Freud, 1930, pg. 58).

Equilíbrio esse que - apesar de se poder atingir algum bom termo - nunca eliminará o conflito entre o que Freud chama de *processo cultural* e *desenvolvimento individual*, do qual a liberdade do indíviduo faz parte, sendo então sempre um equilíbrio desequilibrado. No que se refere ao encontro entre essas duas importantes frentes, ele nos diz que

> "assim como o planeta circula em volta do seu astro central, além de rodar em torno de seu próprio eixo, também o ser humano participa do curso evolutivo da humanidade, enquanto segue seu caminho de vida. (...) [Nesse caminho] as duas tendências, a de felicidade individual e a de união com outros seres, têm de lutar uma com a outra no interior de cada indíviduo; assim os dois processos, de evolução individual e cultural, precisam defrontar-se e disputar um ao outro o terreno" (Freud, 2010, pg. 115).

Tal dinâmica que se estabelece entre o sujeito e os outros, diz respeito também às relações amorosas, o que inclui aquelas estabelecidas entre adultos e crianças. Como já vimos, no laço amoroso, a princípio, não há lugar para o vínculo com um terceiro. Não cabe o pai entre a mãe e o bebê, assim como não cabe a sociedade entre o bebê e sua família. Dessa forma, como já se desenhou no capítulo anterior, o mal-estar ocupa também um lugar entre a família, que resiste em ceder a criança, e a sociedade, que quer tomá-la como mais um a compor o círculo amplo de relações. Impasse esse diante do qual uma série de negociações serão necessárias.

Diante do que nos transmite Freud, parece fundamental considerarmos que, quando se trata do encontro do sujeito com o Outro e os outros, alguma cota de mal-estar sempre será experimentada. Isso porque ele é um elemento estrutural do encontro. A interdição que promove a demanda civilizatória, essa que vem pela voz do outro falar sobre o Outro, sempre causará um desconforto. Tal mal-estar, por sua vez, também produzirá reações no sujeito, que em alguma medida sempre busca contornar o incontornável, reencontrar-se com o brilho fálico miticamente perdido. Essa é uma dinâmica própria do encontro do sujeito com a castração, como já pudemos examinar. Mas sabemos também que alguma negociação é sempre possível, de forma que o sujeito que "segue seu caminho de vida", mesmo com sua parcela de mal-estar, pode integrar a humanidade e participar de seu "curso evolutivo" com razoável felicidade. Nesse cenário, no que se refere ao encontro geracional que tem lugar na escola, logicamente esse será permeado pelo mal-estar que tomará lugar através de conflitos entre família e instituição, da resistência da criança diante das interdições, do encontro do educador com suas limitações, do desejo do adulto de proteger a criança desse mal-estar que ela, assim como ele, vive etc.

No que se refere ao ato de educar, Freud (1923) apresenta elementos adicionais que compõe o mal-estar experimentado pelos que a esse ofício se dedicam. Para ele, trata-se de um fazer impossível, ao lado de curar e governar. Com relação a essa afirmação, Voltolini (2011) nos traz um importante esclarecimento. Segundo o autor, esse impossível de forma alguma se relaciona com dificuldades encontradas no plano prático de execução de uma proposta educativa ou, ainda, aponta-nos que a educação seja inexequível. Ao contrário disso, indica-nos um inalcançável estrutural, uma vez que

> "todo aquele que se aventurar no campo educativo (haverá alguém que possa escapar dele?) terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção. Os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida. Entre os fins vaticinados e os meios postos em prática para a sua execução, quaisquer que sejam eles, haveria uma impossibilidade lógica" (Voltolini, 2011, pg. 27).

Dito de outra maneira, esse inalcançável se remete à impossibilidade de se moldar uma criança absolutamente de acordo com os ideais e intenções conscientes do adulto que a educa. Se o inconsciente coloca limites à mestria, o adulto que educa não pode controlar por completo sua influência, seja porque não tem total domínio do que ele próprio transmite, seja porque não controla a posição que assume para a criança em transferência. A dinâmica inconsciente é aqui fundamental, pois

> "qualquer influência que alguém possa ter sobre outro depende de um campo que se estabelece entre ambos, unindo-os como personagens de um romance em que a dramática instalada por esse encontro, incontrolável quanto a sua determinação, é mais decisiva do que os esforços enviados conscientemente na condução de um trabalho" (Voltolini, 2011, pg. 34).

Assim, por depender de um controle que se faz, no limite, impossível por se tratar de um encontro regido também pelo inconsciente, o educador já começa seu trabalho diante da limitação, fato esse que sempre dará determinadas cores ao seu mal-estar. Ainda refletindo sobre as dificuldades envolvidas no educar e as facetas desse impossível, em "Novas conferências introdutórias à psicanálise" (1933), Freud nos diz que esse conflitivo fato de que, apesar de essencial, a restrição da liberdade da criança pode também lhe custar importante sofrimento neurótico, acaba por colocar o educador diante de um paradoxo no qual, fazendo referência à mitologia grega, "a educação tem de escolher seu caminho entre a Cila da não interferência e o Caríbdis da frustração" (Freud, 2010, pg. 311). Ou seja, aqui Freud

> "compara o desafio do educador àquele do navegador que, devendo continuar em sua rota, driblando as intempéries que surgem, encontra-se na difícil decisão sobre o melhor caminho a escolher. Para fugir do perigo de Cila, monstro marinho que exige vítimas em sacrifício, deve passar mais ao largo de sua morada, fato que implica se aproximar, com riscos, da casa de Caribde, outra ameaça marinha de porte" (Voltolini, 2011, pg. 34).

Tal imagem, explica Voltolini, indica a situação dilemática que habita a educação, uma vez que essa é uma prática sempre decisória, na qual o educador lida a todo tempo com situações que implicam escolhas sobre qual direção seguir, o que o coloca, de forma quase que automática, a se perguntar a respeito dos riscos envolvidos em tal resolução. Se a decisão é por restringir, o adulto acaba por conviver com o medo de, através de uma educação opressora, gerar sujeitos amedrontados; ao passo que, se a decisão for não restringir, o medo que comparece é de produzir uma criança descontrolada. Se retomarmos a ideia de Lajonquière

segundo a qual a castração é sempre "acidentada", ou seja, é experimentada em um "intervalo de variabilidade" no qual suas extremidades – a ausência total e a castração 100% - são impossíveis e indesejadas, parece podermos estabelecer um paralelo entre tal imagem e a proposta por Freud. Isso porque o caminho entre Cila e Caribde também constrói um intervalo variável que guarda diversas possibilidades de posição, assim como aportar totalmente em alguma de suas extremidades parece algo improvável. Afinal, a "não interferência" completa do adulto com relação à criança é não só indesejável como impossível, assim como ninguém traz apenas a frustração.

Nessa busca (estruturalmente fracassada) por conciliar os opostos na qual se vê o adulto, que tenta *posicionar seu barquinho* da melhor maneira possível, a educação acaba por ocorrer, no melhor dos casos, sob o signo da dúvida (Voltolini, 2011, pg. 37). No melhor dos casos, podemos compreender, porque a dúvida sempre carrega em si a (já discutida por nós) abertura necessária para que ocorra uma educação, em oposição às certezas moralizantes. Porém, alerta-nos Voltolini, esse processo é também marcado pela procura por uma mítica justa-medida para a intervenção, ou seja, por uma intervenção ideal capaz de resolver todos os problemas. A tão almejada justa-medida da intervenção figura, segundo o autor, como mais uma faceta da busca do homem por dar conta do impossível que se relaciona ao controle do processo educativo. Como o total controle é impossível, a justa-medida não existe. Nesse contexto, parece importante marcarmos que a busca por produzir conhecimentos é sempre uma parte importante dos processos, uma vez que constrói balizas para a intervenção. Tais conhecimentos, porém, favorecem-nos menos quando são excessivamente idealizados, tomados como uma justa-medida. Ao contrário disso, trazem maior proveito quando guardam espaço, justamente, para a dúvida, para a entrada de saberes que porventura possam contradizê-los, ampliando nossa compreensão da cena.

Parece razoável pensarmos que, diante do mal-estar que toma lugar na escola a partir das ideias que circulam em cada contexto, os educadores buscarão lidar com ele também a cada tempo de uma maneira. Há aqui um encontro importante de ser notado entre estrutura e contingência que, juntas, compõem um cenário. Como nos apontou Freud, o mal-estar está sempre presente, dele não há como fugir. Eis sua condição estrutural, não variável. Porém, há algo nele que varia, como já verificamos. A forma que assume o mal-estar – a *versão da crise*, como disse Pereira – varia de acordo com a Cultura, com o tempo e o espaço no qual se inserem os sujeitos, com o que ali se colhe do Outro. Afinal, somos sempre homens de nosso tempo. Dessa perspectiva, o mal-estar experimentado por nossa comunidade escolar não será o mesmo mal-estar vivido por Machado de Assis ou até mesmo por Freud na ocasião de sua teorização.

Se antes o mal-estar, por vezes, assumia a face do professor violentamente castrador, podemos pensar que, agora, pode assumir a forma daquele que não consegue interditar. Da mesma forma que, como evocamos, diante da hipotética generalização das escolas militares e do retorno dos castigos físicos, quem sabe no futuro os teóricos voltarão a buscar escolas *menos neurotizantes*, como fez o pai da psicanálise, diante do retorno de uma *face* do problema parecida com a que já tivemos.

Com relação a esse movimento ao longo do tempo, Voltolini explica que ele ocorre, pois "nenhuma história é linear, em progresso, e sim pendular, já que retorna a concepções antigas, aparentemente superadas, para se opor às ditas modernas" (Voltolini, 2011, pg. 37). Uma imagem alternativa à do pêndulo, podemos pensar, é a do espiral. Ao longo do tempo há sempre idas e vindas das posições já conhecidas, porém sem que se esteja exatamente no mesmo lugar. Nesse cenário, é lógico pensarmos que a posição que assume o adulto frente à criança, no encontro, sempre viverá transformações diante das ideias que circulam a cada época - diante do que se tem como ideal e como se reage frente ao impossível e ao mal-estar - inclusive no que toca o lugar de autoridade no qual ele se apoia (ou não). Pensemos agora, então, a respeito do que circula em nossa época. Como, em nosso tempo e espaço, reagimos a isso que estruturalmente nos atravessa.

2.2. Cultura contemporânea e composição de um cenário no qual a autoridade se fragiliza

2.2.1. A ruptura da tradição e alguns de seus efeitos

Para iniciarmos a construção de nosso pensamento a respeito das ideias que circulam em nosso tempo, faz-se importante começarmos, como bem nos faz pensar Arendt (2016), refletindo a respeito das mudanças ocorridas a partir da ruptura da tradição, uma vez que essas se fazem uma boa chave para compreendermos o que está em jogo nessa cena mais ampla. Cena essa que transcende a vida na escola, muito embora a contenha. Assim, vamos aqui construir uma noção geral, assim como já observar, a partir disso, algumas especificidades do campo educativo.

A história nos ensina que a modernidade se inicia diante de uma importante mudança na organização social, rearranjo esse que tem impacto na forma como o homem vê seu encontro com o outro e com o mundo. Esse acontecimento tem como marco relevante a Revolução Francesa, evento que se dá no velho mundo, distante de nós no tempo e no espaço, mas que faz

marcas na cultura na qual nos inserimos. Marcas essas que, de alguma forma, seguem vivas no tempo, transformando-se diante do que se soma a posteriori, de maneira a ser a nós aqui relevante como ponto de partida.

O momento histórico da Revolução Francesa não foi qualquer um. Foi o momento de mudar uma ordem social secularmente estabelecida, de introduzir na pauta um ativo combate ao excessivo poder do rei, da igreja e dos governos autoritários, em busca de uma vida melhor para todos. Para introduzir tamanho rearranjo, pensou-se ser necessário romper com as tradições - com a relação que se estabelecia com o passado - que regiam o encontro dos homens. No lugar da velha ordem, introduziu-se o sonho de um futuro diferente diante do trinômio revolucionário *liberdade, igualdade e fraternidade*. Trinômio esse que adquiriu tamanha força que parece até hoje, e aqui, ressoar aos ouvidos do homem, ainda que seu espírito original não tenha sido completamente conservado. Tais considerações jogam luz no fato de que, apesar da importância desse movimento social, a forma como são pensadas algumas ideias através do tempo acaba por produzir um cenário desfavorável para a autoridade na cultura, em particular na educação, uma vez que tais ideias fragilizam aquilo que a autoridade representa e que a legitima. Fazemos tal afirmação mirando no que colhemos da leitura de Arendt (2016). Ao nosso ver, sua obra nos indica o que aqui chamaremos de 3 equívocos que o homem acaba por cometer ao se desfazer das antigas tradições, ou, ainda, a partir de seus desdobramentos. Para pensarmos a respeito dessas confusões, que são descritas pela autora de forma mais ou menos direta, recorreremos a sua obra, mas também, é claro, ao que adiciona a psicanálise.

O primeiro engano que aqui iremos tratar, consiste no fato de que, aponta-nos Arendt, ao se desfazer das antigas tradições, o homem acaba por estabelecer uma equivalência entre tradição e passado. Visando mudar a ordem das coisas, seria supostamente preciso não apenas se desfazer de determinada *relação* com o passado – dado que é isso que está em jogo na tradição -, mas também se desfazer do passado ele mesmo. Nessa perspectiva, livrando-se da história nefasta, o homem estaria supostamente livrando o presente e o futuro das duras marcas do que veio antes, garantindo a prosperidade. À luz do que desenvolvemos no primeiro capítulo e que aqui evocamos, é importante marcar que esse fato é de saída problemático, pois já sabemos que, mesmo no que se refere a mudanças importantes como as que inauguraram a modernidade, é preciso construir o novo a partir do que o antecede. Em nossa visão, mudar não quer dizer promover um *apagamento* do que passou para, preenchendo o espaço em branco, inserir algo independente do que lá havia antes. Trata-se de construir um novo a partir do antigo. Assim, um *apagamento* desse gênero se faz perigoso, pois dessa forma o homem perde ancoramento, fica sem *matéria prima* para dar o próximo passo.

Diante dessa confusão, afirma a autora, que acaba por colocar em cheque toda a dimensão do passado, o homem se vê então ameaçando de uma desvalorização da memória como elemento fundamental para a construção do presente e do futuro. Nesse contexto, Arendt nos diz que

> "estamos ameaçados de esquecimento, de um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderia perder – o que significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade da experiência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação" (Arendt, 2016, pg.131).

Nesse contexto de ruptura abrupta, de esquecimento da própria história, da dimensão profunda da experiência, Arendt nos aponta que o homem se vê sem o "fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado" (Arendt, 2016, pg. 130). Ou seja, se vê desprovido de referências que outrora davam as coordenadas para que ele navegasse com relativa segurança pela vida. Se outrora ele sabia o que lhe cabia, posteriormente não sabia mais. Esse equívoco proposto por Arendt, com o qual aqui marcamos nossa concordância, parece dar mostras de resistir no tempo quando, por vezes, ao escutar os que compõe a cena educativa, parece não se saber bem qual é o lugar do professor. É como se o professor de outros tempos soubesse o que lhe cabia (por mais que essa incumbência fosse discutível), fato esse que lhe dava uma vantagem com relação ao professor de agora que, perdida essa certeza, convive com a insegurança e o questionamento, *mas afinal, hoje, o que cabe ao professor? Onde mora o seu valor?* Impasse esse de difícil solução, a depender do grau de rompimento que se estabelece com o passado, pois, afinal, como o homem pode produzir um futuro, um novo lugar social para si mesmo, sem se remeter ao passado, a tradição na qual se insere, enquanto fundação para a construção do novo?

Cremos ser razoável tomarmos também que, diante da quebra com a tradição e o passado, a sensação de que não sabemos mais o que cabe ao professor, como ele deve agir, relaciona-se com o fato de que, nessa circunstância, aquilo que a autoridade representa fica fragilizado. Ou seja, aquilo que o professor representa se fragiliza. Isso porque tal posição representa justamente uma dada tradição, seja ela qual for, na qual o pequeno sujeito deverá ser inserido, nem que seja para contestá-la em um segundo momento. Se os fundadores de Roma não são mais caros para a população – utilizemos esse exemplo – difícil será para alguém os representar e transmitir sua palavra. Afinal, sobre isso não se quer mais saber. Se as tradições são maciçamente depostas, se rompemos a conexão com o passado, em nome de qual caldo

cultural falará o professor ao apontar nortes para as crianças? Sobre isso já nos falou Endo (2016), é importante agora resgatarmos, quando aponta que a autoridade, em certo sentido, se define a partir de uma tradição que a ela é delegada, como uma zeladora da história, de forma que o desprezo pela história seria inevitavelmente elemento de esvaziamento de qualquer autoridade.

Tais colocações dizem respeito à relação do homem com um passado compartilhado. Porém, como vimos no capítulo anterior, esse não é o único fio pelo qual a história se faz presente. Ela entra em jogo também a partir da história individual, da biografia do sujeito, de maneira que é no arranjo entre esses dois fios da história que se dá a autoridade. Isso porque, no que se refere a biografia, é a partir da relação que se teve com seus adultos e com a vida quando criança, que o adulto poderá perceber o que se passa com o pequeno e tomar decisões. Assim, como complemento ao que nos oferece Arendt, cremos ser importante colocar a ideia de que, além do desprestígio da história comum, haja também desprestígio da história pregressa do adulto enquanto sujeito. Se o passado de forma geral não é valorizado, a história do sujeito também não será enquanto ingrediente importante da educação. Diante desse cenário, cremos que a mudança da relação do homem com a tradição e o passado, como um componente quase inaugural da modernidade, introduz na cultura um conjunto de ideias que têm como efeito, no plano da história compartilhada, contribuir para a fragilização daquilo que a autoridade representa, a tradição, o que traz como decorrência uma insegurança com relação ao papel do professor. Do mesmo modo, no plano da história do sujeito, desemboca em um desprestígio de sua experiência singular, do que ele carrega de conhecimento e saber, enquanto elemento importante para a educação. Fato esse que, mais uma vez, desfavorece que o adulto se valha da autoridade, já que, sabemos, ela se define também nesse campo.

Dito isso, passaremos então para o segundo equívoco, que não corresponde de forma direta ao que se passa no momento inaugural da modernidade, mas ao que se fez ao longo do tempo com seus princípios. Como lembramos anteriormente, no lugar na velha ordem que supostamente seria sufocada diante da quebra drástica da tradição, sonhava-se com o surgimento de um tempo melhor regido pelo trinômio revolucionário. Os dois primeiros pontos desse trinômio, a liberdade e a igualdade, parecem guiar os que pensam sobre a educação não só à época da escrita de Arendt, mas também em nosso tempo (e desde Freud). No entanto, seu significado original parece ter se transmutando de maneira a assumir um sentido sensivelmente diferente para os contemporâneos. Tal transformação se faz problemática, acreditamos, pois envolve o engano de se pensar poder generalizar para a escola o que ocorre na cena política.

Equívoco esse que atravessa o campo da autoridade no professor contribuindo para sua fragilização. Vejamos como isso acontece.

Lajonquière (2010) nos recorda que, em sua origem, esse trinômio se referia ao que acontecia no ambiente público. Nesse contexto, a ideia de liberdade diferia da concepção vinda da antiguidade, segundo a qual equivaleria a ausência de limitação a uma substância individual. Ao contrário disso, tratava-se na modernidade da "liberdade de participação na *polis* a despeito dos direitos sagrados reservados aos monarcas, aiatolás e coronéis de plantão" (Lajonquière, 2010, pg. 254). Com relação à ideia de igualdade, sua concepção se opunha à desigualdade aristocrática, à ordem das coisas na qual uma maioria trabalhava e pagava impostos enquanto uma minoria não o fazia, mas desfrutava de imensos benefícios. A igualdade era, assim, o primeiro passo para a liberdade. Nesse contexto, a fraternidade corresponde a uma implicação ética com relação aos dois termos anteriores. Aqui, não se trata mais da fraternidade religiosa ou do amor, mas da reinvenção da "aliança fraterna que seguiu a horda primitiva e, assim, lembra-nos da dimensão ética da existência humana, isto é, da necessidade de renunciarmos ao gozo do irmão apesar de sua radical impossibilidade" (Lajonquière, 2010, pg. 255).

A partir do que coloca o autor, podemos tomar que a ideia moderna de *liberdade, igualdade e fraternidade*, referia-se ao direito de serem todos iguais, considerando que ninguém pode ocupar um lugar de exceção, como o que ocupava o pai da horda de Freud. Dessa forma, ninguém poderia transgredir as leis fundamentais – assim como a Lei -, de maneira que a elas estariam todos submetidos igualmente, como estavam os irmãos após o assassinado do pai. Diante dessa igualdade política e constitutiva – própria do encontro entre adultos que já terminaram sua educação e constituição – todos seriam livres para participar do mundo público. É importante não esquecermos que, aqui, a liberdade também está referida ao pacto civilizatório, de maneira que não se trata de uma liberdade individual irrestrita, mas, sim, de uma liberdade que se dá e se limita diante do coletivo.

Frente a essa reflexão, não deixaremos de fazer um rápido parêntesis. Cremos que, ao menos em tese, o sentido original atribuído ao trinômio era favorável à autoridade de forma geral, pois fortalecia o mundo compartilhado, o que inclui a Lei e o pacto social, que - de forma composta com a tradição - ela representa e transmite. Essa constatação apresenta um aspecto curioso; trata-se do fato de que esse componente da modernidade, o trinômio, produz um efeito contrário ao que vimos decorrer da relação que se tinha com a tradição, no que se refere a autoridade. Ou seja, tinha-se, ao mesmo tempo, um lema que favorecia a autoridade e uma relação com o passado que a desfavorecia. Observação essa que talvez possamos tomar como

mostra do terreno não pacificado, e marcado por ambivalências, que habita a autoridade desde lá. Mas sobre isso pensaremos melhor mais adiante.

Posto esse parêntesis, é fundamental apontarmos o fato de que, apesar do contexto original do trinômio, o significado atribuído a esses termos parece se desdobrar na história de diferentes formas, transformando-se diante dos acontecimentos, de maneira a perder sua referência a esses pontos tão cruciais. Em um movimento oposto, são generalizados contemporaneamente para outras esferas, aquelas não políticas, ou seja, para a escola e a família, o que nos coloca diante de importantes consequências. Carvalho (2017), de forma a corroborar nossa leitura, afirma que a transposição da ideia de igualdade para esses outros espaços se faz bastante problemática, porque não podemos equiparar a igualdade política que se estabelece entre adultos, que já concluíram sua educação (e estão em pé de igualdade no que se refere à estrutura), e aquela que supostamente se estabelece entre eles e as crianças, que estão em outra condição no que se refere a esse quesito. Ou seja, essa impossível transposição nos coloca diante do risco de pensarmos ser possível nos encontrarmos com os pequenos desde uma posição simétrica, tal como fazemos com os outros adultos na cena pública. A tônica dessa problemática parece ser bem traduzida por Carvalho, quando ele nos aponta que o grande desafio que encontram nossos professores para se apoiar na autoridade, arcar com sua responsabilidade, baseia-se, ao fim, justamente no fato de que tal posição parte do "reconhecimento da legitimidade da assimetria na relação entre educador e educando, numa era que erigiu o princípio da igualdade como ideal pragmático das relações interpessoais" (Carvalho, 2017, pg 54), mesmo que fora do campo político.

Ainda nesse contexto de transposição, devemos notar que a ideia da liberdade também perde seu sentido político, ganhando um sentido individual, referente à liberdade de cada um fazer a seu modo – de *customizar a Lei ao gosto do freguês*, talvez possamos dizer – o que contradiz de forma radical a liberdade moderna, que era possível justamente porque a individual encontrava restrições. Esse quadro nos coloca diante de um outro olhar para o encontro com as limitações, uma vez que o gozo irrestrito acaba por se colocar como um direito da criança. Segundo Calligaris (2010), essa ideia de liberdade que relativiza a Lei se forja como efeito do individualismo que marca a sociedade contemporânea – e transforma concepções, adicionamos. Marca essa que desestabiliza o equilíbrio, sempre desequilibrado, entre as demandas civilizatórias, que solicitam que a criança se submeta ao seu ordenamento, e a realização do desejo narcísico de poupá-la dos sofrimentos decorrentes dessa submissão. Essa mesma desestabilização parece ser tratada por Lajonquière através da ideia de que estaria em marcha uma "narcisação adulta da infância", o que corresponderia ao uso adulto das crianças como uma

compensação radical para seus sofrimentos, que se faz através da busca por garantir que o pequeno seja o avesso da falta experienciada pelo adulto, seja aquele ao menos um a quem nada falta no futuro, isento de sofrer a parcela de mal-estar a qual todos estamos condenados.

A partir de tais colocações, cremos poder colocar de forma segura que a ideia de liberdade, antes referida à valorização do público e, portanto, ao fortalecimento das demandas civilizatórias, diante de uma inflação narcísica, um excesso imaginário, passa a se referir de forma preponderante à valorização do individual, do privado. Nesse contexto que mobiliza o desejo narcísico do adulto, pode-se ainda acabar por proteger excessivamente as crianças do mal-estar, como se essas pudessem se livrar dele, assim como desproteger a esfera comum, o que tem impacto na autoridade. Da presença dessa lógica em sala de aula, Rafaela, professora por nós entrevistada, nos dá indícios em duas passagens de sua fala. Vamos a elas, para melhor compreendermos tais acontecimentos.

Na primeira passagem, Rafaela nos dá mostras dessa deflação do coletivo frente à liberdade individual. Quando perguntada a respeito da conciliação entre desejos individuais dos alunos e as regras escolares, ela nos diz:

> "Rafaela: Na verdade as [regras] coletivas sempre prevalecem e a gente dá muito pouco espaço para as vontades individuais.
> Entrevistadora: Você acha que está inadequada essa proporção?
> Rafaela: Sim. Por exemplo, os alunos estavam muito ligados em tirolesa. Ai, muito fofos, pegaram uma corda, pediram para eu amarrar, a gente pediu ajuda para o funcionário, amarramos de um lado, amarramos de outro. Só que a corda ficava baixa, não tinha espaço, eles queriam se pendurar na corda. Eles não dimensionaram, porque a corda abaixava. Mas eles começaram com essa brincadeira e eu achei o máximo, fiquei com pena, pensei 'Nossa, porque não tem uma tirolesa aqui? Essa escola é muito limitada mesmo'. Aí o que aconteceu, a corda arrebentou, e eu chamei o bedel lá que fica ajudando pra gente tentar de novo. Aí alguns conseguiram brincar, mas daí o bedel me chamou e falou 'Mas olha aqui o que tá acontecendo', corda tava puxando e uma das grades tava cedendo, 'Olha só, não pode, vai arrancar a grade de segurança'. Aí eu fiquei com muita dificuldade, meu Deus, pensei comigo 'Deixa a grade arrancar, deixa eles brincarem, é o desejo deles'. Ele disse 'Vamos tirar, isso é perigoso', 'não é perigoso, porque se cair é só de uma altura dessa, né'.
> Entrevistadora: Você acha que a prioridade era a vontade da brincadeira e não a estrutura física da escola.
> Rafaela: Sim, ao mesmo tempo em que eu não podia fechar os olhos para a estrutura física e falar 'deixa' pro bedel. Aí eu falei 'Ah, mas também, daqui a pouco vai bater o sinal, não vai arrancar tanto', 'Mais cinco minutos e tá acabado, vou ter que chamar a manutenção. Fora que é um perigo', 'Isso aqui não é um perigo', 'Se acontecer alguma coisa a gente é responsável, se acontecer isso no recreio que vem eles podem cair e a gente não olhou'. Falei 'Não, não vão cair', fiquei super brava, e acabou a brincadeira!
> Entrevistadora: Você acha que às vezes as convenções coletivas acabam falando mais alto do que o desejo de brincadeira do momento e deveria ser o contrário.
> Rafaela: O contrário! Vamos dar espaço para as brincadeiras! Mas tem essa coisa das regras, é muita limitação. Muita limitação. Qual é o problema da criança correr e pular a janela? Que coisa mais gostosa de fazer, mas não pode.
> Entrevistadora: Que lugar você acha que tem que ter as regras?
> Rafaela: Ah, muito pouco (risos)." (Rafaela)

Cremos que tal colocação indica que, para a professora, ao menos por vezes, as vontades individuais devem prevalecer e as regras coletivas, que balizam o estar junto aos outros, serem reduzidas ao máximo possível a ponto de terem muito pouco lugar na escola. A satisfação livre da vontade das crianças se faz ver enquanto ideal, frente à ideia de que não haver uma tirolesa indica uma excessiva limitação da brincadeira. Colocação que nos causa estranhamento, afinal tal aparato não costuma compor o cenário escolar, de maneira que esse exagero parece indicar o quanto a satisfação deve encontrar poucos limites. Aqui, as pequenas vontades devem ser a todo custo sustentadas, inclusive quando ferem a esfera compartilhada que representa o espaço físico da escola.

Ampliando essa cena, em uma segunda passagem, a fala de Rafaela ainda nos faz ver como, em tal contexto de liberdade, acompanhar o mal-estar da criança pode ser muito difícil para o adulto. De forma que ele busca, em vão, proteger a criança (e ele mesmo) dessa experiência. Com relação a um aluno transgressivo, que busca repetidamente e de forma clara ocupar o lugar de exceção no que se refere a submissão à Lei, Rafaela nos diz do incômodo que lhe causam muitas intervenções restritivas feitas por seus colegas educadores que, a seu ver, por vezes são excessivamente rigorosos com a criança em questão. Para ilustrar esse fato, ela nos relata uma cena ocorrida na hora da entrada na escola. Nesse momento, de acordo com a regra da instituição, os alunos não poderiam correr ou se agitar muito por questões práticas de ordem geral, devendo permanecer sentados. Seu aluno, porém, ao que parece, quebrava tal regra, o que promoveu a seguinte situação:

> "Coitadinho, ele viaja... ele trouxe uma colher, grande, na entrada. Aí ele vem com a colher dele 'Essa colher é mágica, plim, você vai ficar assim, plim, você vai ficar assado', brincando com as crianças. As crianças amam as brincadeiras que ele propõe, porque ele é super criativo, as crianças vão na brincadeira dele. Aí chega a direção, ali na entrada, todo mundo brincando, esperando bater o sinal, 'Fulano, o que significa essa colher?', 'É que eu tô brincando', 'Não é hora de correr'. Ele tava com a colher porque faz parte da brincadeira, meu. A direção vai lá, corta, arranca a colher da mão dele. O menino começa a chorar, com razão, desesperado. Eu olho aquilo e penso 'Mas...'. Ela disse que eu ia devolver para ele depois, eu não gosto dessa atitude, acho totalmente errada, desnecessária. E o menino chorando. 'Ela vai devolver para você quando bater o sinal' [diz a coordenadora], ela estipula quando eu vou devolver para o moleque. Ele veio pedir e eu disse 'Calma, Marcelo, a gente vai para a sala, assim que chegar na sala é sua'. (...) Aí a gente tá na escada [subindo para a sala], ele atrás de mim, eu dou a colher, jogo assim, antes de entrar na sala (risos), é que eu não aguento de pena! (...) era só na sala, mas na escada subindo eu já disse 'Tá bom, tó'" (Rafaela)

Tal relato parece se referir a uma situação na qual a aplicação da regra escolar por parte de outro educador – o que corresponde a dizer ao menino que ele não vai brincar com a colher

porque isso está produzindo correria em um momento inoportuno - gera no aluno um grande mal-estar. Fato esse que coloca em desconforto também a professora, de forma que o acordo de que não se pode correr na entrada e que, se for preciso apreender brinquedos, eles serão devolvidos apenas em um segundo momento, acaba sendo flexibilizado. Sendo não inteiramente cumprido pela professora, que não acompanha sua colega na sustentação do acordo. Vemos que, em situações como essa, o adulto, ao se deparar com o mal-estar da criança, acaba por buscar o apaziguamento (de ambos) não através da conversa sobre esse fato da vida – o que incluiria a sustentação das balizas e da autoridade – mas suspendendo as limitações impostas.

Diante do que refletimos a respeito do trinômio e suas implicações, podemos afirmar, então, que a sua contemporânea transposição para a vida não pública, que carrega um outro entendimento a respeito da liberdade e da igualdade, acaba por compor esse cenário que desfavorece a autoridade no adulto quando esse se encontra com uma criança. Isso porque nos conduz à ideia de que bem poderíamos nos encontrar com os pequenos em simetria, não ferindo assim seu *direito à igualdade*. Essa ilusão de que a simetria seria possível e que tal posição favoreceria a criança, coloca-nos diante do risco de que o adulto não se autorize a dar norte aos pequenos. Diante do outro novo direito, o *direito à liberdade individual*, perde força, mais uma vez, aquilo que a autoridade representa e que se refere a vida junto aos outros, diante da inflação da esfera privada, individual, em detrimento do compartilhado. De maneira que, devemos ressaltar, a fraternidade tal qual nos descreve Lajonquière, *vai à lona*. Diante da liberdade para gozar, da impossibilidade de viver o mal-estar, podemos pensar, o adulto parece não poder mais restringir, o que aumenta o risco da customização dos acordos a partir das vontades das crianças. Afinal, como sustentar a ética em um contexto no qual a transgressão por parte da criança assume a forma de um direito? Como restringir suas vontades, quando a satisfação individual vale mais do que a manutenção do coletivo?

Frente a esse conjunto é importante, acompanhando mais uma vez Carvalho, atentarmos para o fato de que

> "um dos resultados da transposição dos ideais políticos modernos de liberdade e de igualdade para o campo pedagógico é a crescente indistinção entre a natureza das relações que os cidadãos travam entre si, no espaço comum e público, e a daquelas que presidem as relações entre professores e alunos num contorno institucional distinto e específico: a escola" (Carvalho, 2017, pg. 39)

Ou seja, o equívoco cometido no que se refere à generalização do trinômio revolucionário, traz à luz, de forma a podermos notá-lo com mais clareza, o importante esfumaçamento que se dá na fronteira entre o político e a escola, que não têm mais suas diferenças asseguradas (assim como acontece, veremos, na fronteira existente entre a escola e a família). Tal esfumaçamento de fronteiras, devemos marcar, é bastante problemático, uma vez que tende a colocar o educador diante de demandas próprias de outros contextos, assim como tende a descaracterizar as intervenções escolares. Fatos esses que dificultam que o professor possa se valer da autoridade.

Passemos agora ao terceiro equívoco que, diante do que até agora discutimos, parece uma consequência natural dos anteriores. O leitor se recorda de que, à época inaugural da modernidade, buscava-se oportunamente depor o autoritarismo que marcava as relações sociais. Pois é nesse esforço de combate à tirania, preocupados com a liberdade e a igualdade entre os cidadãos, que os pensadores da época, diz Arendt, acabaram por cometer o engano de igualar ações movidas por princípios absolutamente diferentes – aquelas guiadas pela lei e aquelas que a recusam - ao estabelecer semelhanças com relação a sua função – restringir – confundindo, assim, a exigência de obediência exercida pela autoridade com alguma forma de poder ou violência tirânica. Tal confusão que se desenrola no tempo, para a autora, dá origem à tendência contemporânea de tomar qualquer limitação imposta pela autoridade como uma atuação tirânica. Consequência essa bastante lógica diante da circulação na cultura, como vimos, de ideias que colocam a liberdade individual como um direito, assim como fragilizam o que a autoridade representa, para além daquilo que o adulto acumula de conhecimentos, e que legitima a sua intervenção.

Compartilhando com Arendt a convicção da existência de uma tendência a se estabelecer tal equivalência, devemos ressaltar que, logicamente, ela pode ter como desdobramento importantes dificuldades para que o adulto possa sustentar limitações junto à criança. Afinal, ninguém quer viver sob a sombra do autoritarismo, de forma que, talvez, o melhor mesmo seja não intervir. A existência dessa confusão um tanto se faz ver na fala das professoras, como veremos ao longo do percurso. Como um primeiro exemplo, trazemos mais uma passagem da entrevista de Rafaela. Ao contar de suas intervenções junto ao Marcelo, seu aluno transgressivo há pouco mencionado, ela nos diz:

> "Rafaela: (...) de alguma maneira a gente entende o que ele tá fazendo [perguntando-se sobre o desejo do Outro], talvez até seja uma leitura errada, mas é a nossa leitura no momento, então a gente até deixa um pouco, mas

> quando percebe que vai acontecer, aí a gente fala 'não, não, não, chega', então a gente é autoritário.
> Entrevistadora: Quando percebe que vai acontecer o que?
> Rafaela: Que ele vai tomar conta do negócio, aí a gente na hora corta.
> Entrevistadora: De uma forma autoritária?
> Rafaela: Sim, de uma forma autoritária, 'chegou, não dá'.
> Entrevistadora: Ou seja, essa forma é dizer 'não'?
> Rafaela: 'Não', 'não vai mais falar, levantar da mesa, vir para o centro, pode sentar no seu lugar, ninguém tá levantando. O momento é de escuta e reflexão'" (Rafaela)

A partir dessa fala, podemos entender que, ao fazer uma intervenção adequadamente limitadora, preservando o grupo e o trabalho, bem como as necessidades do aluno, ainda assim, Rafaela se vê autoritária. Para ela, manter negociações extensas com o aluno aparece de forma constante em sua fala como um ponto fundamental para fugir desse lugar tão temido, mesmo quando o que é pedido é importante a ponto de não caber sua retirada. Valer-se da autoridade, ser um adulto que restringe quando isso é importante, parece provocar na professora o duplo sentimento de ao mesmo tempo saber de sua importância, caso contrário não falaria "chegou, não dá", e de se sentir desconfortável ao fazê-lo, uma vez que pensa assim ser autoritária. Postura essa que, ao seu ver, corresponde a exigir que os alunos "façam o que a gente quer que eles façam", "limitar o que pode ser feito", "'isso pode, isso não pode'. Isso é uma posição muito autoritária" (Rafaela). Nesse contexto, para ela, a colocação do "não" por parte do professor parece se relacionar a um "adulto caprichoso" (Rafaela), a certo prazer em mandar desconectado de uma ação que tem como pano de fundo o Outro. Nessa lógica, eventualmente a fala "não vai mais falar, levantar da mesa..." pode não parecer de todo legítima, uma vez que supostamente parte de um outro semelhante caprichoso, um autoritário, e não de alguém pautado por uma ética. Assim, dizer "isso pode, isso não pode" envolve certo conflito. Colocar-se como uma autoridade pode ser um tanto persecutório ou, quem sabe, algo vetado – veremos isso melhor mais afrente.

Colocado esse panorama, é mais fácil ao leitor compreender a afirmação arendtiana de que, dado o contexto que aqui chamamos de desfavorável – mas que pode chegar à uma condição de veto -, toma lugar em nosso tempo uma "crise da autoridade". Essa crise, diz ela, tem origem na cena política, mas dada sua extensão para fora desse campo, acaba por inaugurar uma segunda crise que dela decorre, a "crise da educação". Afinal, a autoridade é crucial para a educação, de maneira que a crise em um campo desemboca de forma lógica em crise no outro. Para a autora, os equívocos por nós aqui expostos acabam por dar forma a três princípios básicos norteadores das medidas educacionais, princípios esses que evidenciam o tipo de impacto que a crise da autoridade causa nesse campo. Para nós é interessante examiná-los, pois, apesar de

fazerem referência a realidade norte americana na qual a autora estava inserida, parecem figurar como elementos que compõem, em alguma proporção, as ideias que circulam em nossa cultura, ampliando nossa compreensão a respeito de como os equívocos por nós examinados podem entrar em cena. Vamos ver como isso acontece.

O primeiro pressuposto indicado por Arendt é a ideia de que existiria um mundo exclusivo da criança, separado do mundo adulto, que deveria ser governado pelas próprias crianças, de maneira que o papel do adulto se limitaria a auxiliar os pequenos nessa tarefa. Nessa lógica, a autoridade que *diz às crianças o que fazer e o que não fazer* não repousa no adulto, mas no próprio grupo de crianças, de forma que o adulto fica em uma posição impotente na qual "ele apenas pode dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça" (Arendt, 2016, pg 230). Assim, para a autora, o grupo de crianças configura a autoridade com relação a cada criança individualmente. Trata-se assim de um regime da maioria, sendo tal maioria composta por aqueles que ainda não estão preparados para decidir com relação a tudo. Nessa perspectiva,

> "ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania do seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar" (Arendt, 2016, pg230).

No que se refere a esse pressuposto, podemos tecer algumas reflexões. Com relação à colocação de Arendt de que a autoridade deixa de ser o adulto para ser o próprio grupo de crianças, é importante ressaltarmos que em nossa concepção de autoridade, que bebe da leitura psicanalítica, isso não seria possível, uma vez que somente o adulto pode de apoiar na autoridade, já que só ele tem percurso no campo do Outro para isso. No entanto, compreendemos que, aqui, a autora nos alerta com relação a um empoderamento da criança que, diante de um adulto que não se apoia na autoridade, assume certa cota de poder. Poder esse que, no caso das crianças, só pode ser usado de forma tirânica, seja em relação aos colegas ou ao próprio adulto. Nessa cena, então, não temos nenhuma autoridade e, justamente por isso, talvez possa haver, em consequência – como sugere a autora -, uma criança poderosa e tirânica.

É importante notarmos como a concepção contemporânea de liberdade e igualdade marca a cena descrita por Arendt. Afinal, a ideia de "mundo exclusivo da criança" remete à uma criança relativamente igual ao adulto e que, por isso, não depende dele para indicar caminhos, de forma a ser possível uma autonomia. A criança nesse quadro está livre para gozar,

fazer aquilo que lhe agrada, não podendo o adulto, em posição de igual, introduzir qualquer ponto de basta, restando a ele o uso da sedução para, quem sabe, evitar que o pior aconteça. É interessante notarmos, ainda, que a autora nos transmite que o direito à liberdade, no encontro geracional, parece tender a ser creditado apenas à criança. O adulto, ao contrário, parece extremamente restrito, circunscrito a um lugar de sustentação da vontade da criança. O mal-estar que ela não pode experimentar, parece estar aqui bem presente para o adulto.

A separação do "mundo adulto" proposta por Arendt, parece também carregar em si o fato de que, nessa cena, não há ninguém que represente junto à criança o mundo público, aquele no qual supostamente queremos que ela se insira (ao custo de restrições da liberdade individual, eis uma contradição). Podemos pensar que na ausência do mundo adulto, público, é justamente a esfera privada, individual da criança e de cada família, que tende a imperar. Indicação essa do esfumaçamento de fronteiras do qual falamos. O quadro por Arendt pintado nesse primeiro pressuposto, devemos marcar, evidencia a condição de abandono subjetivo no qual cai a criança, quando o adulto se encontra muito atravessado pelas ideias que circulam contingencialmente e não pode se apoiar na autoridade. Quando deixa de veicular os ideais socialmente valorizados, sobre os quais nos disse Batista, que são chave para que a criança busque caminhos possíveis frente a queda da lógica fálica. Sem essa função que desempenha o adulto, cremos, difícil será para o pequeno acessar referências e recursos próprios, que deem conta das situações nas quais, a revelia das investidas dos adultos, as limitações da vida aparecem.

O segundo pressuposto descrito pela autora e sobre o qual agora vamos nos debruçar, refere-se ao ensino. Segundo Arendt, a pedagogia se tornou uma ciência do ensino geral, chegando a se emancipar da matéria efetivamente a ser ensinada, diante da concepção de que o mais importante é que o professor saiba "como ensinar" e não o conteúdo a ser ensinado.

> "Como o professor não precisa conhecer a sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes estão abandonados aos 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" (Arendt, 2016, pg231).

No que se refere ao que transmite esse pressuposto, é importante notarmos que parece estar em jogo um desprestígio daquilo que o professor carrega enquanto conhecimento e saber. Aqui entra em cena a questão examinada por nós de que aquilo que ele colhe e detém da própria

história e da história coletiva, em relação com o passado, e que, sabemos, sustenta a autoridade, perde prestígio enquanto motor do ato educativo. No entanto, nessa colocação a autora introduz um passo a mais nessa discussão, apontando-nos que o que finda por preponderar é uma outra esfera, a técnica, relacionada ao como ensinar. Cremos que o problema aqui não seja a existência da técnica em si, mas a dimensão que ela assume. Essa supervalorização, é importante nos advertirmos, pode trazer o efeito colateral de que se pense, então, que aquilo que o aluno precisa encontrar de precioso em uma educação não está, fundamentalmente, naquilo que o professor conhece e sabe a mais que ele a respeito da vida, do Outro, e que legitima sua posição. Mas que, de forma diversa, que está apenas fora dele. Quem sabe, como veremos, na palavra do especialista, porta voz da técnica. Nessa cena, o professor fragilizado naquilo que representa, corre o risco de se restringir a buscar modos de ajudar o aluno a acessar o *ouro* que está em outras partes. *Está no Google!*, algumas vozes contemporâneas se arriscam a apontar.

O terceiro e último pressuposto indicado pela autora se refere à aprendizagem. Segundo ele, a criança só pode conhecer aquilo que ela mesma faz, de forma que se diminui o espaço do aprendizado, no sentido mais teórico, em favorecimento do puro fazer. Nesse cenário, produz-se uma redução da distinção entre o brinquedo e o trabalho, dentro do pensamento de que, uma vez que o brincar é a atividade espontânea e característica da criança, será mais através do brinquedo do que do trabalho que a criança poderá colocar em marcha seu *fazer* e assim se apropriar de determinadas habilidades buscadas. Sobre isso, Arendt nos diz que

> "é perfeitamente claro que com esse processo [o adulto] tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância. Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância" (Arendt, 2016, pg232).

Com relação a esse último pressuposto, talvez possamos tomar que não se trata, obviamente, da ideia de que devemos suspender as brincadeiras das crianças maiores ou desconsiderar sua importância, já mais do que comprovada. O que se discute, a nosso ver, é a maneira através da qual, em atuações exageradas, o adulto pode acabar por confinar a criança em seu suposto mundo próprio, abrindo poucas portas através das quais ela possa entrar no mundo adulto e crescer. Intervenção que contradiz a própria ideia de educação, que se baseia no projeto de que um dia aquele pequeno possa integrar o mundo dos adultos. Talvez possamos considerar também que, ao falar da brincadeira, Arendt nos aponte uma maneira através da qual, de maneira escamoteada, podemos deixar as crianças restritas ao seu perímetro de

comodidades, a satisfação de vontades individuais, pouco colocando em jogo o que as transcendem. Por *aprendizado no sentido teórico* talvez, em parte, possamos tomar justamente como transmissão formalizada daquilo que a tradição carrega no que se refere a vida junto aos outros, essa sim bastante atravessada pelo trabalho, pelo estudo.

Dado o percurso de pensamento feito ao longo dessa seção, buscamos apontar, em linhas gerais, que as ideias produzidas a partir do rompimento com a tradição, passando pelo que a elas se soma com o tempo, potencialmente podem compor um cenário desfavorável para a autoridade. Isso porque tendem a fragilizar aquilo que ela representa, e o que legitima as intervenções do adulto que dela se vale. Ou seja, a tradição do grupo no qual se insere, o mundo compartilhado (que se sustenta pela Lei e o pacto social), assim como a assimetria sempre presente entre adultos e crianças. Com isso, indicamos o caráter mais amplo da crise, mas também que esse contexto geral produz consequências no que toca a educação em particular. Diante das especificidades do que coloca em jogo o encontro entre aluno e professor na escola, devemos pensar que a fragilização que observamos acontecer no campo da autoridade pode ser composta por mais elementos particulares. Avançaremos agora no que se refere à essa particularidade, examinando o lugar que, dentro desse contexto mais amplo, acabou por assumir no campo educativo dado modelo de ciência. Essa que, como já advertiu Arendt, coloca em jogo, entre outras coisas, a dimensão da técnica.

2.2.2. A presença da ciência no campo educativo

Vimos anteriormente a presença na cultura mais ampla de ideias que tendem a fragilizar o que representa a autoridade, desprestigiar aquilo que ela carrega e deve ser transmitido aos mais novos, de maneira a, em alguma medida, deixar uma espécie de *vazio*, ou insegurança, no que se refere ao entendimento do que cabe a um professor. Em adição a isso, vimos também, diante da desvalorização da história pregressa do sujeito, o que ele sabe e carrega em sua biografia perde também terreno enquanto elemento importante para a educação. Nesse horizonte, já nos fez pensar Arendt, ganha espaço a ideia de que haveria uma *forma certa de ensinar*. Para Imbert (2001, pg. 61), essa *forma correta* em nosso tempo se forja a partir do que prega a ciência, aquela que finda, justamente, por preencher o vazio deixado pela queda das referências que outrora definiam de forma segura a atuação do adulto. E que, ao nosso ver, além de moralizar a cena, contribui também para o esvaziamento do que o professor carrega enquanto sujeito, de sua subjetividade, enquanto bussola norteadora da intervenção do adulto. Considerando que tais questões se fazem muito importantes para a autoridade, afinal ela se

define também no campo da ética e do saber, será então sobre a ciência, e o lugar da subjetividade do professor, que vamos agora nos debruçar, tendo sempre em vista que essa ciência é filha de seu tempo. Forjada no seio do cenário por nós recentemente desenhado, de maneira a, inevitavelmente, carregar em si suas marcas.

Em tempos de rápidos avanços tecnológicos, costuma-se enxergar na ciência uma boa amiga, capaz de tornar a vida mais fácil, desvendar mistérios e mostrar como proceder de forma mais ou menos segura. Parece não ser habitual, entretanto, pensar os possíveis *efeitos colaterais* que a presença tão marcante de um dado formato de ciência e seus porta-vozes, os especialistas, podem vir a produzir nos campos nos quais desempenham, por vezes, um lugar de norte central, como é o caso do campo educativo em nosso tempo. Falamos aqui a respeito de *um dado formato* compreendendo que seria um erro tomarmos que há apenas um modo de fazer ciência. Ao contrário disso, fazemos coro às palavras de Kelly Cristina Brandão da Silva (2016) que afirma que "do ponto de vista histórico e epistemológico, é notória a pluralidade relativa ao conhecimento científico. Não é possível tratar a ciência como um conceito generalista ou unívoco" (Silva, 2016, pg. 16). Nesse cenário plural, alerta-nos a autora, parece importante distinguirmos a ciência investigativa, que de forma alinhada ao discurso da histérica é movimentada pelo desejo de saber - formula-se perguntas e se depara com a falta -, de uma ciência norteada pela busca de normas e técnicas, alinhada ao discurso universitário e do capitalista - em um cenário no qual supostamente se conhece tudo e nunca se tropeça. Cremos ser esse segundo jeito de fazer ciência que está de certa forma aludido no texto de Arendt quando ela trata do "como ensinar".

A busca pelo *jeito certo de ensinar*, por descobrir como se intervém precisamente nessa ou naquela situação e pela fórmula que levaria o adulto a ser um professor ideal, capaz de garantir plenamente o desenvolvimento das capacidades do aluno, parecem ser novas obsessões no meio pedagógico. Obsessões essas semelhantes a que, por vezes, observamos nos pais que buscam um analista a fim de saber como fazer para que, amanhã mesmo, seus filhos parem com os comportamentos que lhe preocupam. Parece ser, justamente, nesse espírito que se multiplicam nas revistas especializadas artigos que se propõe a ensinar o professor a fazer a intervenção ideal, ou até mesmo indicando o *caminho das pedras* aos formadores de professores para que esses garantam a formação do professor ideal. As orientações dadas por esses especialistas, em geral psicólogos ou médicos – não pedagogos -, tendem a ressoar como verdades absolutas, afinal são respaldadas pela ciência, grande selo de credibilidade, de forma que a elas se submetem os professores diante da promessa de obter (finalmente!) a justa-medida da intervenção. Justa-medida essa que, já sabemos, figura como uma tentativa de, em vão,

buscar eliminar o mal-estar e o impossível da educação. De atender o desejo do adulto de contornar os incômodos e sempre presentes desencontros entre professores e alunos, fruto da diferença que se aninha no encontro geracional (Lajonquière, 1999).

Essa impossibilidade estrutural, no entanto, não costuma ser levada em conta pelos especialistas que representam esse gênero de conhecimento. A impossibilidade de não deixar nada escapar, de não se haver com as limitações do sujeito, passam ao largo, de forma a parecer ser possível dar conta de toda a complexidade e singularidade dos encontros através de cartilhas de conduta generalistas. Nesse horizonte, pontua Silva (2016), o conhecimento pela ciência propagado - e adotado pela pedagogia na formulação de suas práticas - é um conhecimento cristalizado, que visa à universalidade e à univocidade, supostamente encaixando tudo em um modelo no qual nada falta. Ou seja, são a *última verdade* sobre a educação e valem para todos, independente da singularidade dos sujeitos em questão, de forma a tender haver pouco lugar para a dúvida, o não saber, o inesperado e a novidade. Estamos diante então, pensamos, de uma pedagogia hegemônica que, permeada por essa ciência, corre um importante risco de ser moralizada, no sentido que deu Imbert ao termo. Se isso acontece, pode ser muito difícil ao professor relativizar seus mandatos, suas regras, o que coloca a autoridade em uma condição difícil uma vez que essa depende, como vimos, da possibilidade de uma interrogação ética.

Diante desse horizonte, a ideia defendida por inúmeros psicanalistas de que essa ciência colonizou a educação parece fazer especial sentido, pois, lembra-nos Silva

> "esse processo [a colonização] implica necessariamente a exploração de um lugar desconhecido [a educação], contudo sem se permitir ser indagado por ele. Dito de outro modo, o processo de colonização instaura uma redução do desconhecido àquilo que já se conhece" (Silva, 2016, pg. 96)

Funcionamento esse que, de fato, parece corresponder ao cenário no qual as diretrizes vêm de fora do que acontece no encontro, por vezes sem dar espaço para alguma relativização de tais diretrizes, assim como para propor novos rumos. No que diz respeito à história dessa colonização, ela remonta justamente à quebra da tradição, como já nos apontou Imbert. Isso porque, explica Voltolini (2019), no contexto do combate à hegemonia autoritária que outrora tivera a igreja no que se refere à educação, o homem se lançou na aposta de que o estudo e a compreensão científica da criança, apontados como novo norte para a intervenção, seriam a forma pela qual a sociedade ultrapassaria a predominância do pensamento religioso nesse campo. Ou seja, no lugar de ser guiada pela fé moralizadora, agora a educação se pautaria pela ciência. Diante dessa contextualização, recordando o que trouxemos a respeito da pluralidade

do campo, parece-nos que a questão problemática não é a entrada da ciência em si como trunfo para depor o poder da fé. Mas sim sua entrada, em um excesso imaginário, como mais uma referência moralizadora, e não como um instrumento que, combinado com outros, poderá servir de referência ao professor.

Nesse contexto de potencial excesso imaginário e dificuldade para assumir uma postura ética, para além da frustração garantida ao professor nessa empreitada - que com o tempo se depara com o fracasso dos manuais de conduta seguidos a risca -, é preciso ressaltarmos que uma pedagogia erguida a partir de tais ideias nos coloca diante de um problema decisivo. Trata-se do risco da desimplicação subjetiva do adulto diante do ato educativo. Desimplicação essa previsível do ponto de vista lógico, uma vez que, se o conhecimento capaz de dar conta do recado está nos especialistas e nas regras de conduta, aquilo que ele carrega enquanto sujeito está de fora enquanto ingrediente da educação. Aquilo que ele sabe sobre o encontro geracional e sobre a vida pode ser entendido como algo que não faz diferença, uma vez que, como nos advertimos na seção anterior desse trabalho, o *ouro* está fora dele. Sobre isso, Voltolini (2018) aponta, como ingrediente dessa desimplicação e reforçando as ideias aqui já expostas, que as regras de conduta comportam uma compreensão muito objetiva da relação entre adulto e criança, aproximando o ensinar a uma operação exata de engenharia, o que mecaniza o encontro deixando de fora do cálculo o inconsciente, o imprevisível.

Essa mecanização, diz ele, acaba, do lado do aluno, por esvaziar a dimensão da transferência - de forma que a criança não mais supõe o professor como guardião de algo precioso, daquilo que se quer conquistar -, assim como, do lado do adulto, por "desapropriar" o professor de seu saber. Tal desapropriação a que se refere o autor, compreendemos, não significa, é claro, o desaparecimento do saber do professor, uma vez que isso seria impossível. Mas faz menção ao fato de que acessar algo dessa ordem se faz mais difícil diante de um aparente não lugar, ou pouca valorização, para esse saber quando frente a um aluno. Como uma outra forma de falar disso do qual o professor acaba um tanto privado, Silva (2016) nos diz que, nesse contexto em que o encontro do professor com o aluno corre o risco de não se guiar pela história dos sujeitos em questão, tendo como voz ativa aquela que vem dos especialistas, o professor corre o risco de acabar por se calar, perder a voz. O sujeito silencia e quem fala em seu nome é o saber cristalizado (Silva, 2016, pg 95), de maneira que nesse cenário, acrescenta ainda Paula Fontana Fonseca (2019), o professor finda por ser tratado como objeto pelo laço social. Esse efeito de desimplicação subjetiva e objetalização do professor, diante do qual ele não tem muito espaço para comparecer como um sujeito que tem voz ativa, reforça a ideia de que a autorização nesse contexto está em uma condição de fragilidade. Não só porque, como

sabemos, sem voz e lugar para sua história um sujeito não pode se autorizar, mas também porque, como frisou Voltolini, um professor em tal condição não é autorizado via transferência pelo aluno, de maneira que nessa *via de mão dupla* pouco favorável pode ser difícil para o adulto se valer da autoridade.

Essa ciência que tende a desimplicar o sujeito, é relevante notarmos, pode ser movida por algumas correntes de pensamento como, por exemplo, a psicologia desenvolvimentista, como bem aponta Lajonquière. Tal corrente não é única, ela divide lugar com outras, como a neurociência, cada vez mais presente. Não será a nós aqui possível nos atermos a todas essas possibilidades, mas cremos ser relevante pensarmos um pouco sobre a psicologia desenvolvimentista, uma vez que ela parece se prestar a um bom exemplo de como se faz presente na ciência as ideias por nós trabalhadas na sessão anterior, assim como nos ajudar a ampliar esse panorama. Para compreendermos o que está em jogo é importante observarmos, acompanhando as ideias de Lajonquière (1999), que a psicologia desenvolvimentista compreende o crescimento como etapas que naturalmente se sucedem - concepção essa que difere da ideia de constituição proposta pela psicanálise -, de maneira que a potencialidade para passar ao próximo estágio está contida na própria criança, em estado germinal. É como se, contanto com um acúmulo de informações acerca desse desabrochar, o adulto pudesse calibrar sua intervenção de maneira precisa de forma a ter como resultado o pleno desenvolvimento das capacidades da criança, ou seja, a criança ideal. Tal intervenção supostamente precisa, baseada na ciência, refere-se justamente ao desenvolvimento de técnicas a partir da observação atenta da criança. É importante observarmos ainda, a partir do que adverte Lajnquière, que essa psicologia muitas vezes é fortemente marcada pela ideia de que privando as crianças de determinadas coisas, causando desconforto, indicando direções ou anunciando seu desejo, o adulto poderia estar atrapalhando o curso do desenvolvimento natural da criança e provocando traumas. Ou seja, colocando balizas o adulto poderia estar prejudicando o *desabrochar da semente*, de maneira que tudo que causa mal-estar deve ser evitado.

Diante desse horizonte, parece importante fazermos quatro pontuações que se relacionam entre si. O primeiro ponto problemático dessa ideia, lida à luz do que já discutimos, refere-se ao fato de que parece carregar em si, de forma marcante, os princípios de liberdade e igualdade contemporâneos. Isso porque a ideia de que não se pode privar ou indicar caminhos que porventura levem a criança ao mal-estar, e por tanto à resistência, parece dizer respeito a uma preservação do suposto direito à liberdade individual dos pequenos, diante da qual nada se pode interditar. No que se refere à igualdade, ela parece contida no pressuposto de que a criança poderá desabrochar de forma um tanto independente do adulto - afinal a semente já está lá, de

maneira a se poder compreender que ao professor compete apenas facilitar o caminho de algo que naturalmente se desenrola. Perspectiva essa que não leva em conta que o adulto tenha um *a mais* referido ao seu maior mergulho no Outro, a sua relação com o passado, de forma a ter posse de algo precioso a ser transmitido para a criança.

Como um segundo ponto, gostaríamos de destacar que, conforme nos alerta mais uma vez Lajonquière (1999), a promessa de poder manejar cirurgicamente o desenvolvimento das crianças, tendo controle matemático, como nos falou Voltolini, corre o risco de reforçar o sempre presente sonho dos adultos de fazer materializar nas crianças os seus ideais imaginários. O que inclui o desejo já abordado por nós – e que se entrelaça com o primeiro ponto - de que os pequenos não vivam o mal-estar que vivemos. Dessa perspectiva, então, como um primeiro aspecto, seguindo o apontamento do autor, é possível pensarmos que tais ideias podem desfavorecer que se desdobre a diferença entre adultos e crianças (afinal, sob a forma ideal, a segunda é continuidade maciça do primeiro), fato esse que talvez aprofunde ainda mais a sensação de igualdade entre os sujeitos dessa cena, diante da qual professores e alunos se confundem. Como um segundo aspecto, pensamos ainda que, nesse contexto, tais ideias favorecem que o adulto busque suspender o mal-estar da criança, coloca-la em posição de exceção, não só por conta de seu direito à liberdade, mas também porque, já sabemos, vê-la viver tal condição reforça de forma significativa o seu próprio mal-estar.

Como terceiro ponto, gostaríamos de frisar o risco de que, já que tudo está contido na criança, ela se apresente, a exemplo do que ocorre com o especialista, como alguém que tem sozinha a voz, diante de um professor calado. Como uma criança poderosa, e até tirânica, como nos apontou Arendt.

O exemplo da corrente psicológica desenvolvimentista joga luz, ainda, em mais um fato digno de nota. Trata-se da ideia, muito recorrente, de que a chave para a justa-medida esteja no conhecimento preciso da forma como se dá o desenvolvimento (ou o funcionamento do cérebro, por exemplo). Nessa perspectiva, na qual o sujeito não está implicado, as dificuldades podem ser superadas apenas através do acúmulo de informações. Sobre isso, Voltolini (2011) nos aponta que é justamente numa aposta maciça no acúmulo de informações, que figura como único elemento no enquadre dessa foto, que se acaba por não perceber que a ignorância do adulto sobre a criança não pode ser, de forma alguma, apenas referente ao conhecimento sobre sua natureza. Ela se calca também naquilo que o adulto não pode acessar sobre si, uma vez que está recalcado. Nessa perspectiva, a desimplicação subjetiva do professor também gera uma ignorância a respeito do encontro, o que faz ser mais difícil estar com a criança. Nesse horizonte, a ávida vontade de controle da situação diante de um ilusório saber total sobre a

criança, acaba colocando o professor diante de um paradoxo, "quanto mais aumenta esse gênero de conhecimento sobre a criança, menos apto ele está para escutar o que ela diz e, consequentemente, mais longe de tomar uma decisão em sintonia com o que exige cada situação envolvendo a criança" (Voltolini, 2011, pg. 44). Em outras palavras, quanto mais regras pré-estabelecidas ele rigidamente tiver que seguir, menos enxergará do que ocorre com a criança real que diante dele está, maior será o recalque do que vem de seu próprio infantil em seu auxílio. Menos ele estará escutando o que ela comunica e o que ele próprio sabe e que, porventura, contradiz a receita de conduta.

Nesse cenário complexo que se desenha, pensamos que a fala de Bruna, professora por nós entrevistada, possa servir como exemplo da influência – eis aqui uma forma dentro de um quadro variado – que tais ideias podem ter no professor. Ao longo de sua fala, a professora mostra uma importante preocupação em dar conta de seu trabalho de "um bom jeito". Expressão essa frequente em sua fala e que parece dizer respeito à um fazer que não deve apresentar falhas, ou ao menos não fazer ver o que eventualmente não funciona bem de acordo com certo ideal educativo. A identificação com a fala institucional da escola onde trabalha parece vir sempre a frente em seu discurso, por vezes dando pouco espaço para que apareça algo mais próprio, que eventualmente difira em alguma esfera do *discurso oficial*. Ao ser perguntada a respeito de suas opiniões, por vezes iniciava suas respostas com frases do tipo "lá na escola onde trabalho a gente pensa da seguinte forma..." ou "o professor nessa escola...", tendendo a, em seguida, descrever os ideais educativos norteadores da instituição que parecem imaginariamente corresponder ao *modo certo* de se trabalhar. Diante da forte ideia de que os pequenos devem experimentar a liberdade individual, podemos ler em sua fala a presença do ideal de "flexibilizar" as normas de convívio em nome do que os alunos trazem de singular e contemplar seus interesses e vontades. Ideal esse que – apesar da aparente intenção de evitar uma mestria moral e um aprendizado vazio de sentido – acaba tendendo a se transformar em uma regra de conduta do professor. É como se fosse preciso sempre flexibilizar, sempre negociar sem fazer imposições, garantindo isso que se assemelha a um direito à realização das vontades da criança, ou ao menos aparentar que o faz. Movimento esse que, podemos pensar, a coloca diante do risco de negociar mesmo em situações que exigem a sustentação de uma baliza colocada pelo adulto.

Quando perguntada com relação a ocasiões nas quais a vontade dos pequenos não pode ser atendida, de maneira que algo a eles ficaria vetado, Bruna muitas vezes deu exemplos em que isso ocorria de forma bastante suavizada ou a rigor não chegava de fato a acontecer. É interessante notar que ela mostra saber que em alguns momentos o "não" deve ser mantido,

mas ao mesmo tempo parece não poder executar essa tarefa por inteiro, não se autorizando para tanto, uma vez que a *flexibilização é a regra*. Quando perguntada sobre quando a restrição "inflexível" tem lugar (aquilo que não se pode fazer ver), a princípio ela nos fala sobre alguns adiamentos de satisfações possíveis "menores":

> "[sobre quando] não importa o desejo individual, a regra é aquela então não tem o que fazer? Sim, também acontece, mas acho que são coisas menores, tipo 'posso ir brincar ali na areia?', 'não, agora não dá, *ponto*. Em outro momento a gente vai poder'" (Bruna);

sobre situações diante das quais há com frequência exceções:

> "me veio uma coisa do espaço dos professores, da sala dos professores, que as crianças não podem entrar, *ponto*. Maaas.. quando elas querem, sei lá, tem um livro que tá rasgado e tem uma moça que fica dentro da sala que faz isso, as crianças batem e falam "olha, o livro..". Assim, não pode entrar por definição, mas quando elas querem pedir emprestado..." (Bruna);

ou sobre cenas nas quais, diante da limitada pertinência ao currículo (o que a impede de incluir a atividade no trabalho pedagógico), a vontade é satisfeita apenas parcialmente:

> "esse grupo que eu tô agora eles se interessam muito em fazer construção com blocos, com qualquer coisa que tiver, mas tem uns blocos lá específicos que eles gostam, e desde o ano passado essa construção vem muito carregada de narrativas de contação de história, eles inventam história e tal, e isso foi um foco de trabalho do ano anterior com esse grupo (...) [isso] já teve lugar no ano anterior, mas eles continuam querendo... tem momentos em que eles fazem a construção, mas isso não tem mais lugar no meu planejamento para aproveitar essa situação. Acaba ficando só na brincadeira, então nesse caso o desejo não tem um lugar tão grande. Eu vou falar de uma situação contrária... pode?" (Bruna).

É relevante notarmos que rapidamente ela nos diz "Eu vou falar de uma situação contrária... pode?" e sua fala se volta na primeira oportunidade para *o que interessa ser contado* de acordo com o imaginário educativo corrente: as situações nas quais as vontades puderam ser amplamente realizadas em sala de aula e envolvidas no trabalho com poucas restrições, ou seja, tudo correu de um "bom jeito". Chama a atenção também o fato de que sempre após a colocação de uma interdição, de um *ponto final*, que num primeiro momento nos remete à uma fala diante da qual não cabe negociação, aparece um *maaas* ou um *depois* que relativiza a primeira afirmativa.

O depoimento dessa professora parece nos dar testemunho da presença das regras de conduta no campo educativo, diante das quais é difícil para o professor fazer diferente, uma vez

que correspondem ao *jeito certo de fazer*. Jeito esse ditado de antemão por fontes externas, aqui representadas pela própria instituição escolar na qual trabalha, que parece ser tomada como aquela que detém a fórmula do fazer educativo. No caso aqui examinado, como vimos, trata-se de um regramento que parece buscar garantir a liberdade individual das crianças, mantê-las sempre satisfeitas. Assim, há um ideal de intervenção que inclui a flexibilização das limitações, de maneira que o professor ideal, que faz as coisas de "um bom jeito", aparentemente não pode nunca sustentar uma limitação sem estar aberto para a negociação, deve ser sempre "flexível".

Diante das verdades moralizadas a respeito do que faz um bom professor, da força dessa voz que vem do discurso, cremos que nossa professora corre o risco de, como adiantou Silva, perder a voz. Não poder diferir dos ideais que guiam a instituição onde está inserida. É claro que certa flexibilidade por parte do adulto é essencial, mas o que parece estar em jogo aqui é a sentida obrigação de flexibilizar todas as limitações experimentadas pelas crianças, o que pode colocar o professor em uma situação desfavorável no que se refere a autoridade. Em outras palavras, se em alguma medida é *proibido proibir*, corremos o risco de os acordos sociais poderem ser, por vezes, modificados *ao gosto do freguês* por um adulto que, ao fazê-lo, deixa de fazer seu trabalho.

Frente ao que observamos aqui, de forma sintética, podemos tomar que o contexto geral de fragilidade da autoridade na cultura – diante da fragilização do que ela representa e a legitima, como vimos na seção anterior -, desdobra-se no âmbito específico da educação também através da presença marcante de uma pedagogia hegemônica formulada a partir de concepções científicas tecnicistas moralizadas, que tendem a ter como efeito uma desimplicação subjetiva do professor. Nesse cenário, se em um ambiente muito permeado por tais ideias, em um excesso imaginário, devemos tomar que será muito difícil a autorização em sua *mão dupla,* no que se refere ao professor e ao aluno, fato esse que vem reforçar nossa hipótese de que vivemos em um contexto no qual circulam ideias que desfavorecem a autoridade. Como um breve complemento, para finalizarmos nossas considerações a respeito da presença da ciência no campo educativo, assim como já fazer uma conexão com nosso próximo item de discussão, é importante ainda resgatarmos a afirmação feita por Silva, e por nós evocada, de que esse tipo de ciência estaria alinhado também ao discurso do capitalista, tal qual o propôs Lacan. Não nos ocuparemos aqui da exploração desse discurso, no entanto pareceu relevante evocar essa afirmação para nos atentarmos ao fato de que a lógica do mercado atravessa de forma importante o campo educativo.

Através do que nos apontam Silva (2016) e Fonseca (2019), é possível pensarmos que esse "último saber" que parece deter o especialista pode ser também um *trunfo* nesse aspecto.

A promessa (incumprível) de pacificação da relação educativa através da justa-medida universal, devemos compreender, é feita pela ciência e comprada, literalmente, pelos educadores. Isso porque o conhecimento da ciência "vira mais um objeto ofertado ao sujeito como uma mercadoria a ser consumida" (Fonseca, 2019, pg. 64), para com isso se garantir uma suposta completude. Cremos que a escola, por sua vez, em alguma medida, também acaba por se ofertar dessa maneira às famílias. Fato esse que compõe o esfumaçamento da fronteira entre a escola e a família, o que tem importantes efeitos na relação do professor com os pais de seus alunos no que toca a autorização.

2.2.3. Algumas reflexões sobre a relação entre professor e família

Diante do canário contingencial que estamos desenhando, parece importante, ainda, refletirmos um pouco a respeito de como se dá, no contexto da educação hoje, a relação entre o professor e as famílias. Daremos aqui uma especial atenção ao que se refere à realidade das escolas particulares, em parte porque nossas professoras entrevistadas nelas se inserem, mas também por compreendermos que o contexto privado traz algumas consequências adicionais.

Conforme pudemos acompanhar no primeiro capítulo desse trabalho, a educação de uma criança se dá a partir de duas frentes diferentes e complementares, de maneira que ambas são de extrema importância. Uma delas, como vimos, é a família. Nela a autoridade assume sobretudo suas responsabilidades pela criança e seu "bem-estar vital", o que inclui em certa proporção protegê-la dos excessos do mundo, uma vez que ela ainda não está preparada para tudo (Arendt, 2016). Na família, em um momento inicial, os adultos são os primeiros a representarem o Outro, fazerem marcas absolutamente fundantes. Porém, conforme as crianças crescem, há a necessidade cada vez maior de ampliar a cena, transcender a proteção e o resguardo que marcam as relações familiares, a cena privada. Podemos pensar que, por mais que os pais busquem transmitir valores sociais, a transmissão que ocorre na família encontra limites. É preciso ir para a escola, a *segunda frente* da educação. No espaço pré-político, que não é nem familiar e nem propriamente público, a autoridade preserva sobretudo o mundo (Arendt, 2016), coloca em marcha uma transmissão preponderantemente social (Mariotto, 2009), de maneira que a criança pode transcender a vida privada diante de uma valorização da vida pública (Batista, 2012). Ou seja, a escola entra como um espaço importante para que o pequeno aprenda a viver junto aos outros, assim como o professor apoiado na autoridade representará o mundo público – atravessado pela Lei, pelo pacto social e pela tradição - para o qual a criança está sendo preparada. Compreendemos, então, que ambas as esferas têm suas

particularidades, de maneira que devem ser preservadas e se relacionarem, na medida do possível, de maneira colaborativa. Em poucas palavras, os pais devem poder serem pais e a escola deve poder ser escola.

Porém, no que diz respeito ao cenário geral, já pudemos observar a tendência existente das fronteiras da escola se esfumaçarem, seja no que se refere à fronteira que a separa do mundo público ou aquela que o faz com relação a família. Com relação a fronteira com o público, vimos que sua definição se perde diante da transposição de ideias que regem os adultos na vida pública para as relações entre adultos e crianças na escola. Pensamos ser por conta de um movimento semelhante que a fronteira da escola com a família também se esfumaça. Trata-se da generalização do modelo de ambiente familiar para a escola. Transposição essa que, intimamente ligada à fragilização daquilo que o professor representa e o legitima, traz o risco de que sua intervenção se limite e se descaracterize. Para melhor compreendemos o esfumaçamento, recorreremos a dois pontos que parecem o compor.

O primeiro ponto, ao nosso ver, é a deflação do mundo público e a inflação do privado. Fato esse que já foi observado por nós, em alguma medida, através da reflexão acerca da liberdade, uma vez que prece ser diante de um desprestígio do público que a liberdade perde seu sentido referido a política, sendo lida então a partir da chave da vida privada, essa sim prestigiada, como liberdade individual. Nesse horizonte, o esfumaçamento da fronteira parece se dar uma vez que, inflada essa vida privada, ela acaba por avançar sobre a vida pré-política, de maneira que a escola, momento preparatório para a vida pública, acaba sendo confundida com o que se busca na vida em família. Em outras palavras, os educadores parecem responder às vontades das famílias, fragilizando-se na função de promover uma primeira separação entre criança e pais, de introduzir o mundo compartilhado ou sustentar a contento as normas sociais que regem a vida junto aos outros. O que dificulta, logicamente, que o professor ocupe uma posição de autoridade.

Como uma aparente tentativa de explicar o esfumaçamento da fronteira entre a escola e a família, Roselene Gursky (2006) nos diz que – mesmo que de forma contraditória -, uma vez que a escola é vista pelos pais como morada do conhecimento a respeito da educação, muitas vezes esses, perdidos no que se refere à como dar cabo de sua função parental, findam por delegá-la à escola. Assim, "os professores, muitas vezes, acabam fazendo suplência parental, apagando, com sua boa intenção, o diferencial que caracteriza uma intervenção educativa, fora do âmbito familiar" (Gursky, 2006, pg 97). No tocante a essa colocação, pensamos que a autora aponta uma questão importante. Trata-se do fato de que os pais também estão inseguros com relação a sua função, fragilizados no que se refere a autoridade, de maneira que recorrem à

ajuda da escola para desempenhá-la. Movimento esse um tanto ambivalente, pois ao mesmo tempo em que os professores aparecem desvalorizados socialmente, também recebem o crédito de *morada do conhecimento*. Como um agravamento, a autora também nos indica que a demanda dos pais pode não se limitar ao pedido de ajuda, mas sim, em alguns casos, tomar a forma de uma terceirização do seu trabalho – afinal, a função para a autora é delegada -, exemplo esse claro da transposição do que ocorre em um campo para o outro. Porém, à luz do que aqui colocamos, cremos que à perspectiva um tanto simplista de que se trata apenas de um pedido de ajuda e um aceite de "boa intenção", podemos acrescentar a ideia de que esse movimento se faz possível, justamente, porque as duas esferas não estão igualmente preservadas. Os pais delegam e o professor recebe isso que não lhe cabe, porque o contexto privado que os primeiros representam está inflacionado, ao passo que o mundo público que representa o segundo parece viver uma deflação, um enfraquecimento.

A esse fato que parece se impor a todos, seja em uma escola pública ou particular, soma-se para a privada um aspecto agravante desse quadro que é o pagamento pela educação dos filhos, o que tem implicações. Eis o segundo ponto que compõe, ao nosso ver, o esfumaçamento da fronteira entre escola e família. Parece ser um ponto pacífico o fato de que a escola privada se tornou um sonho de consumo para muitos em nossa sociedade, sonho esse que costuma ser realizado apenas pelas camadas mais favorecidas que, mediante um pagamento que por vezes pode ser bastante alto, recebem em troca um serviço educacional tido como de excelência. Tal movimento parece se desdobrar no tempo de tal modo que, aponta Silva (2016), a partir dos anos dois mil se fez presente no seio dessas escolas uma crescente lógica empresarial, que trouxe para dentro da educação não apenas o vocabulário próprio do mundo corporativo – através de termos como "gerenciar, competência, contrato, gestão, desempenho, clientela, sucesso, consultoria, flexibilização, demanda e potencialidade" (Silva, 2016, pg. 54) -, mas também de forma mais marcada a relação entre cliente e prestador de serviço (ou, se preferir, entre patrão e empregado), movimento esse que produz desdobramentos na relação dos professores com seus alunos e famílias.

Como vimos, os especialistas figuram como aqueles que *sabem o que fazer* e, portanto, podem indicar como o professor deve proceder, oferecendo seu conhecimento como algo a ser consumido. Porém, como complemento a esse quadro é relevante notarmos que, como apontou Gursky, apesar de mantida certa imagem decaída do professor, a escola de algum modo passa a ser tomada também como um lugar onde tais conhecimentos circulam e, por isso, pode dar conta de sua tarefa. Assim, supostamente munida desse conhecimento de como fazer, nos sugere Marcelo Verdi (in Gursky et al., 2006), a escola vende seus serviços diante da promessa

de satisfação total de alguns ideais, resultado esse que posteriormente é cobrado pelas famílias. Para o autor, acompanhando os movimentos da sociedade, as famílias se tornaram clientes exigentes na reinvindicação dos resultados prometidos, resultados esses pautados na satisfação dos filhos e no sucesso no que se refere ao desempenho escolar. No que se refere à satisfação das crianças, compreendemos, está em jogo por vezes o desejo de que não vivam muitas restrições, de que sejam livres, como já nos sugeriram outros autores. Nesse cenário, aponta Verdi,

> "cabe questionar como seria possível o ensino no âmbito de uma montagem dessa ordem. Outras atividades profissionais podem ser efetivas como instrumento do gozo do outro, mas esse não é o caso da educação. (...) [O trabalho educativo] não tem como se realizar fazendo parte desse jogo, pois a educação está mais para a ordem da interdição ao gozo – no máximo, da promessa de gozo ulterior. Esse paradoxo é concretamente vivenciado no cotidiano escolar cada vez que a exigência de esforço, de trabalho e de dedicação feita por um mestre a seus alunos é contestada por resultar numa insatisfação destes ou numa colisão com interesses e ocupações extra-acadêmicos. Está combinado que a escola deve preparar para a vida, mas a ela não é tolerado pretender ser prioritária em relação à vida imediata da qual as famílias e jovens não podem prescindir, por exemplo, na forma de festas e viagens" (Verdi in Gusrky et al., 2006, pg. 108)

É importante notarmos como, nesse quadro, a condição de cliente exigente das famílias e de empregado do professor, torna mais aguda a tendência geral de que os interesses próprios da esfera privada passem a se impor na escola, de maneira a ocorrer uma "familiarização da cena escolar", que parece dever se tornar um "segundo lar" para as crianças (Batista, 2012). Assim, parece tender o professor da escola privada a se submeter à clientela e assumir o papel de *bom prestador de serviços* na relação com as famílias de seus alunos, atendendo ainda mais às expectativas referentes ao que se transpõe de um campo para o outro, uma vez que da satisfação delas parece depender o seu emprego.

Pensamos que alguns efeitos desse esfumaçamento da fronteira que diferencia a escola da família podem ser observados nas falas de nossas professoras, assim como seu efeito no campo da autoridade. Para Valéria, professora com quem conversamos, a parte mais difícil de seu trabalho envolve justamente a relação com as famílias que, para além da busca por atender ao que ela chama de "demanda dos alunos", colocam para os educadores a necessidade de atender ao que ela chama de "demanda das famílias". Tal separação parece a nós curiosa, pois o interesse de ambos não seria, justamente, que o aluno receba uma boa educação? Porém, para a professora, tal separação pode ser relevante como uma forma de diferenciar os esforços relativos ao que seria o processo de educação em si – aquele que se refere ao estudo, a um

alargamento das fronteiras da vida e à separação com relação à família – e àqueles que se direcionam a aplacar as angústias parentais diante dos inevitáveis desconfortos da vida de seus filhos. Essa dificuldade, para a professora,

> "se refere a ser uma escola particular, privada, em que os pais pagam por essa educação. Então de alguma maneira o professor acaba sendo visto como um funcionário da família, 'eu tô pagando então ele precisa fazer aquilo que eu quero que ele faça'(...). Então, pensando como uma empresa, tem o chefe que é a família e o funcionário que é o professor (...) para as famílias, que estão pagando, a gente é um prestador de serviço exclusivo da família. Então fica difícil confrontar as famílias nesse lugar" (Valéria)

Em um cenário no qual satisfazer os pais parece ser um dos objetivos centrais, nossa professora se sente "vigiada", vê-se na posição de a todo momento "prestar contas" com relação ao seu trabalho, de maneira que por vezes desiste de intervenções que julga serem necessárias por conta do receio com relação à repercussão disso nas famílias. O tema do "limite" parece ser o mais sensível na relação com os pais que, segundo ela, aparece de forma ambivalente. Se por um lado os pais pedem que o professor coloque limites, por outro, quando o professor assim o faz, o limite é questionado. Sobre esse questionamento, Valéria diz que

> "[as] famílias têm dificuldade de fazer esse contorno e sustentar o 'não', sustentar o limite. Então muitas vezes a gente como escola, como professor, traz um limite que precisa ser sustentado pela família, aí se a família fica frágil nessa sustentação... o que tem acontecido não é uma reflexão sobre porque seria importante você sustentar, mas um questionamento do limite em sí" (Valéria)

Na busca por explicar melhor como isso acontece, diz:

> "Valéria: Não sei se é um bom exemplo, mas é o que me ocorreu... um aluno que reage aos conflitos de uma maneira agressiva, ele não parte já da agressividade, é sempre uma reação a uma ação que incomoda. Então alguém está pisando no pé dele, aporrinhando, até que ele reage agressivamente. Aí, por mais que a gente entenda que é uma reação e converse sobre isso, entenda que ele tava incomodado e disse "para!" várias vezes, isso é um problema. Aí a gente traz esse limite, "Você não pode ter como resposta a agressão, vai ter que dispor de outros recursos". Aí essa criança vai pra casa, a gente liga para a família (...) e discute tal, mas aí essa criança voltou no dia seguinte com de que "ah, meu pai falou que era para eu bater mesmo. Quando me irritarem é para eu bater porque é assim que a gente resolve. Porque a gente conversa e não resolve'. Aí você fica... aí a voz da família, do pai, acaba ganhando uma importância maior ali no contexto da criança.
> Entrevistadora: Ele te desautoriza?
> Valéria: Me desautoriza.

> Entrevistadora: E isso faz com que você deixe de fazer intervenções para contornar essa situação?
> Valéria: Acho que sim" (Valéria)

O impacto causado em Valéria pelo atravessamento da posição de cliente que ocupam os pais, tornando mais aguda a presente "familiarização da cena escolar", aparece também na fala de Rafaela, que aponta que, para as famílias, é "como se o professor fosse empregado", mais um dos funcionários da casa. Também para ela, atender as vontades das famílias aparece como algo importante em uma escola, situação essa que por vezes a deixa pressionada e desconfortável para fazer seu trabalho.

> "Rafaela: Por exemplo, uma mãe que resolveu viajar na semana de provas e falou 'Ai, ele pode fazer [a prova] depois? Então você manda todos os roteiros antes'. Só que tinha todo um procedimento pra aprender, os roteiros não estavam prontos, aí resolveu que ia fazer depois. Três semanas depois ela volta [de viagem] com pressa perguntando como ia ser, a gente 'Agora ele vai fazer ao longo do tempo', 'E como ele vai recuperar o que perdeu?', 'Vamos recuperar dentro do possível'. Aí uma semana depois a mãe fala 'Ele não teve nenhuma prova, você não fez nada ainda, como vai resolver? Assim não dá!'. Aí comecei a mandar os roteiros de estudo, mesmo tendo avisado que ia ser ao longo do tempo, e ele vinha com a coisa muito malfeita (...). O outro professor tava tranquilo, tipo 'Vamos cozinhar isso, vai ter que esperar, não dá pra voltar e querer tudo na mão'. No final a gente cedeu. Ele é sossegado, eu é que quis correr, porque se não ela fica daquele jeito, e é aí que eu me sinto funcionária sendo exigida do jeito dela.
> Entrevistadora: Aí você corre pra fazer desse jeito.
> Rafaela: Isso, então me sinto funcionária mesmo" (Rafaela)

A fala de Rafaela nos aponta a angústia na qual cai o professor diante dos pedidos dos pais. Isso porque, atravessada por sua suposta condição de prestadora de serviços e, como disse Verdi, uma não aceitação dos pais no que se refere a viverem o incômodo diante da colisão entre interesses escolares e extra acadêmicos, parece difícil também para essa professora sustentar sua palavra, manter o procedimento que ela como profissional da educação definiu como adequado naquele contexto. O desgaste causado por essa dinâmica na qual o professor deve a todo momento argumentar (ou seduzir) para justificar sua conduta, sendo frequentemente contestado pelas famílias, parece fazer com que esses educadores dêem um passo atrás no que se refere à suas intervenções.

Diante do horizonte que nessa seção brevemente se desenhada, no qual a escola pode se tornar um "segundo lar" e os professores serem tomados como funcionários da família, podemos considerar que o professor tende a perder, mais uma vez, a sua voz, submetendo-se à

voz da família. Nessa condição, com aparente dificuldade para legitimar sua intervenção – afinal, o que ele representa perde prestígio –, ele corre o risco de abrir mão de fazer importantes encaminhamentos e, assim, não se autorizar a fazer seu trabalho. Cremos que estamos aqui diante de uma outra forma de desimplicação do professor, pois assim como ele se submete à criança e ao especialista, ficando sem lugar para trazer algo mais próprio, parece coerente pensarmos que o mesmo pode ocorrer quando se trata do submetimento ao desejo dos pais, que também serve como um impeditivo no que se refere a colocar em ação o que ele sabe que deve ser feito. No que se refere a outra via dessa questão, aquela que vem do outro – aqui, dos pais -, consideramos que a autorização também está desfavorecida. Afinal, se ocupando o papel de consumidor exigente e que, portanto, pode decidir como o professor deve proceder, dificilmente na via transferencial a autorização irá se dar por parte do pai. Desautorizados pelas famílias que, de forma aberta, colocam para as crianças outras regras para o jogo, "meu pai falou que era para eu bater mesmo", ou acabam por decidir os procedimentos institucionais, como o referente à reposição do conteúdo perdido, não é de se surpreender que os professores sejam também desautorizados pelos alunos. Se pelos pais o professor for tratado como empregado que deve realizar suas vontades, também o será pelas crianças. Fato esse que se faz ver pela recorrência nas escolas de falas de alunos endereçadas a seus professores, nas quais se diz *eu estou pagando, então você tem que fazer o que eu quero*. Horizonte esse no qual, sabemos, a autoridade não comparece.

Chegando agora ao fim desse segundo capítulo, mirando o caminho por nós nele percorrido, cremos estar clara a circulação de ideias em nosso tempo que promovem um panorama de fragilização da autoridade. Em síntese, vimos que esse cenário desfavorável toma forma a partir da tentativa moderna de depor o antigo modo de vida, movimento esse que, para além de suas conquistas, também colocou o homem diante de alguns outros efeitos. Um deles foi a desvalorização da tradição e do passado, pontos esses sensíveis para nós, uma vez que a autoridade representa em alguma proporção a tradição coletiva. Se ela perde seu brilho, parecendo então não haver porque transmiti-la, a autoridade enquanto sua representante se fragiliza, fica um tanto sem lugar. Outro aspecto da desvalorização do passado é a perda do prestígio da história dos sujeitos, daquilo que eles sabem e conhecem, como referência para dar conta do que acontece singularmente no encontro. Aspecto esse problemático, uma vez que a autoridade também se define nessa área.

Outro efeito que produz a fragilização é a perda, ao longo do tempo, do brilho do que é público em face a uma supervalorização do privado, do individual, o que envolve a Lei e o pacto social que a autoridade também representa e que a legitimam. Se a satisfação, se o *direito*

ao gozo, fala mais alto, difícil é ocupar o lugar daquele que transmite e sustenta as limitações, que zela pelo que é coletivo. Nesse cenário, a liberdade para realizar as vontades individuais parece um direito da criança, assim como a igualdade entre ela e o adulto um fato. Suposta simetria essa na qual, sabemos, o adulto não pode se autorizar. Diante dessas máximas, a autoridade se confunde um tanto com o autoritarismo a ser combatido, o que coloca o adulto frente a impasses importantes, chegado até a, por vezes, pensar que a autoridade deve ser evitada.

Nesse contexto é possível observar uma generalização do privado, mas também de certos preceitos públicos, de maneira que as fronteiras do espaço escolar se esfumaçam e ele vai perdendo um tanto de seu resguardo. Com a autoridade fragilizada e a esfera escolar, pré-política, descaracterizada, o professor parece perder então a certeza do que lhe cabe, do que é sua referência guia. As balizas que definem sua atuação, então, parecem contemporaneamente morar longe do que carrega o professor. Estão na palavra dos especialistas, que ditam soluções padrão moralizadas, na própria criança, que independente do adulto supostamente tem as *chaves da vida*, ou nos pais, cuja vontade pode soar como imperativa. O fato é que o professor acaba um tanto sem voz ativa, desimplicado subjetivamente, tendendo a seguir as referências que vem dos outros, às vezes com poucas chances de a elas fazer contrapontos, mesmo quando isso é necessário. Pode ser difícil sustentar que crianças e adultos se encontram desde uma assimetria, que nem sempre as vontades da criança poderão ser atendidas (e que isso não é necessariamente ruim), que dizer "não" pode ser muito importante etc. Ou seja, se apoiar na autoridade pode ser algo difícil.

CAPÍTULO 3
DESDOBRAMENTOS DA FRAGILIZAÇÃO DA AUTORIDADE NO PROFESSOR

Como um tanto já se anuncia em nosso percurso até aqui, o contexto debatido no capítulo anterior tem importantes desdobramentos. Afinal de contas, a autoridade estar fragilizada é algo que traz consequências para a vida junto aos outros, inclusive na escola. É sobre alguns dos desdobramentos dessa fragilização que agora iremos nos debruçar. Partindo do pensamento de que, ao menos por vezes, o professor não conseguirá se valer da autoridade, em uma primeira seção explicitaremos as posições que acaba por ocupar o adulto diante dessa impossibilidade, a abstenção e o uso da força. Em uma segunda seção, apontaremos ainda que, apesar da importante presença das ideias que geram a desautorização, elas não reinam sozinhas. Ou seja, cremos que essa cena conta também com a presença de outros elementos mais favoráveis a autoridade, sendo esse um campo atravessado pela contradição. Dessa forma, diante da (des)autorização, a depender da conjuntura, o professor poderá conseguir ou não se autorizar, havendo assim a possibilidade de uma espécie de deslocamento entre posições. O que significa, também, uma inconstância na intervenção do adulto. Na terceira e última seção desse trabalho, retomaremos então nossa questão inicial, lendo-a à luz de nosso percurso, de forma a podermos, ao fim de nossa pesquisa, ratificarmos nossa hipótese inicial. Ou seja, as adversidades vividas em sala de aula – os embates excessivos e a "criança sem limites" – podem sim ser desdobramento das dificuldades dos professores com relação a autorização, diante das ideias que fragilizam a autoridade.

3.1. Na ausência da autoridade, a abstenção e o uso da força

Frente ao panorama por nós observado, compreendemos que, ao menos por vezes, diante do cenário de fragilidade, seja por uma desautorização por si mesmo ou vinda dos outros, o professor não conseguirá se valer da autoridade. Fato esse que nos coloca diante da necessidade de delinear com mais clareza qual é a posição que, diante dessa impossibilidade, acaba por ocupar o professor. É sobre as *saídas* pelo adulto encontradas diante das dificuldades da autorização que agora vamos pensar. A palavra *saídas* aqui aparece em itálico justamente porque, nesse caso, parecem não figurar como soluções, mas como um desdobramento que envolve riscos. Ao nosso ver, quando nessa situação, o professor corre o risco de se abster, assim como o de recorrer ao uso da força como uma tentativa sempre frustrada de restaurar algo de sua autoridade. A saída pelo caminho da abstenção aparece como a mais frequente entre as

professoras por nós escutadas. Por isso, embora não seja a única alternativa, daremos a ela aqui uma maior ênfase.

No que se refere a abstenção do adulto, ela não passa, é claro, por uma deliberação simples e consciente dele. Mas é uma posição na qual ele pode *cair* diante da força das ideias por nós aqui anteriormente analisadas. Assim, essa posição não é para nós totalmente nova. Ao contrário, ela já vem se anunciando ao longo do pensamento aqui tecido. Então, para melhor dar contorno à abstenção do adulto, retomaremos algumas ideias já abordadas explicitando esse aspecto. À essas ideias também adicionaremos mais dois pontos de reflexão, a fim de ampliar a discussão, além de trazer depoimentos das professoras que ilustram essa posição.

Para começarmos, é importante indicarmos mais precisamente do que se trata. Compreendemos como abstenção o movimento do adulto de não assumir suas responsabilidades, de forma a *se demitir* de sua função, *sair de cena* de forma marcada. Como um traço que compõe essa demissão, cremos que o crescido se abstém de ocupar o lugar de adulto que (apoiado na autoridade) dá diretrizes às crianças, dá norte. O que inclui não delinear restrições necessárias. O fato do professor se demitir, à luz do capítulo anterior, aparece para nós um tanto como uma possibilidade lógica, diante da desvalorização do que ele representa e da falta de clareza com relação ao que lhe cabe. Afinal, se a tradição e a vida coletiva – que inclui a Lei e o pacto social - perdem seu brilho, pode-se pensar que, então, não seja tarefa do professor representá-las. Mas sim, tendo certo modelo de ciência em seu horizonte, apenas deixar que se criem sozinhas a partir de suas próprias potencialidades, em uma cena na qual o adulto não deve ativamente comparecer. Nessa esteira, a abstenção é a posição assumida quando o professor, desimplicado subjetivamente, como nos apontou Arendt, deixa marcadamente de apontar a criança *o que se faz e o que não se faz*, indicar como se procede no meio escolar frente a certas situações. Limitando-se, então, apenas a jogos de sedução e a torcer que o pior não aconteça. É a posição que ocupa o professor quando deixa as crianças confinadas em seu *próprio mundo*, sem abrir portas pelas quais possam crescer e adentrar, um dia, no momento oportuno, o mundo adulto e público. A abstenção, cremos, é quando o adulto perde de forma mais marcada a sua voz ativa. Aquela que, vimos, tende a se perder diante do conhecimento do especialista, assim como das vontades da família e do aluno. Pequeno esse que, *agrandado*, parece já poder usufruir de lemas da vida pública, como a liberdade e a igualdade, sem justamente esperar o momento oportuno.

Já introduzindo nessa discussão um primeiro ponto adicional, cremos que, a um desavisado, a explicitação por nós feita de que o crescido pode não ocupar um lugar de adulto que (apoiado na autoridade) dá diretrizes ao pequeno, pode soar como estranha. Afinal, pode-

se pensar, *todo crescido não é um adulto? E a colocação de diretrizes não é uma atribuição própria dele?* Porém, já sabemos, apesar da presença dos crescidos, diante da crise da autoridade, por vezes tal colocação pode não ocorrer. Assim, a presença de alguém que já cresceu e a colocação de diretrizes não têm uma relação necessária. Essa segunda, relaciona-se com a autoridade, essa na qual o mais velho pode ou não se apoiar. De forma que, cremos poder pensar, a autoridade se coloca como um elemento fundamental – provavelmente entre outros, o que aqui não poderemos desenvolver - para que esse mais velho, ocupando então um lugar de adulto, possa dizer às crianças *o que se faz e o que não se faz.* O que aqui queremos explicitar é que a autoridade e o lugar de adulto frente a criança se costuram. Assim como, em extensão, a abstenção pode se relacionar à uma ausência do adulto enquanto tal, à uma infantilização dele. Fato esse que envolve a criança, de forma complementar, em uma posição que também não lhe é própria, um lugar emancipado. Emancipação essa que, já vimos, inclui certa transposição para a cena escolar do que acontece na esfera pública, assim como crenças do gênero da psicologia desenvolvimentista.

Em um aparente questionamento a respeito do acontecimento aqui em pauta, Pereira nos diz que, na onda do abafamento das diferenças e compactuando com certo modelo menos recalcado de nossa sociedade contemporânea, por vezes os professores se identificam com os alunos a ponto de "deixar a vaga de adulto desocupada" (Pereira, 2011, pg 70). Expressão interessante essa, vaga de adulto desocupada, pois nos remete justamente à uma cena onde há grandes e pequenos, mas ninguém que assuma a posição de adulto. Tal afirmação parece a nós jogar luz, justamente, nessa costura entre abstenção e infantilização do adulto. Isso porque somente um sujeito infantilizado, desprovido de seu lugar de fala e envolto no abafamento das diferenças, identificando-se assim com a posição do aluno, é capaz de se eximir de ocupar "a vaga" que lhe cabe.

Sobre essa infantilização, bebendo do que apontou Lacan (2003) a respeito da "infância generalizada", faz-nos pensar também Soler. É interessante notarmos como aqui, em consonância com nossa colocação, a ideia de adulto se aproxima da noção que propomos de autoridade. Assim como, traz a ideia de que essa posição também vive certa crise. Crise essa que, cremos, de forma lógica nos coloca, justamente, diante da infantilização. A autora aponta que, na fala comum, ser adulto é ter assimilado valores de maturidade e racionalidade que incluem a aceitação das limitações e obrigações postas pelo social, de maneira a renunciar à irresponsabilidade que caracterizaria a infância. Como parte desse contexto, a relação do adulto com a criança deve favorecer que o pequeno também atinja essa posição (Soler, 2018, pg.15). Cremos que aqui, então, a ideia de adulto proposta por Soler se aproxima da autoridade, uma

vez que, para ela, o adulto parece ser aquele que se submete ao pacto social, torna-se seu representante, de maneira a, desde essa posição, poder inserir a criança nessa mesma ordem das coisas, tal qual faz a autoridade.

Porém, continua Soler, tal *ser adulto* é socialmente cada vez mais visto como algo negativo. O adulto *está em baixa* enquanto aquele que é limitado em seu gozo, estando em alta, então, *do outro lado da gangorra*, a condição da criança de suposta liberdade ao gozo. Em extensão desse fato, também está em baixa o trabalho do adulto de favorecer que a criança atinja essa mesma posição de submissão às limitações da vida. Ou seja, compreendemos, assim como a autoridade está desprestigiada, o *ser adulto* também está. Assim como se faz difícil o trabalho da autoridade frente à criança, o do adulto também parece se fazer. Sobre tal desprestígio, ampliando as comparações, a autora nos fala ainda que

> "um índice com relação a isso é esse culto à juventude (jeunisme). Ele indica que uma inversão foi produzida, que aquele a mais que se creditava aos adultos, mais precisamente aos ditos anciões no discurso da tradição pré-científica, foi deles subtraído. É a juventude que aparece agora como mais preciosa" (Soler, 2018, pg.16)

Colocação essa que nos lembra a reflexão por nós tecida sobre a relação do homem com o passado, pois se esse perde seu prestígio frente ao futuro que ilusoriamente parece poder se construir sozinho, faz sentido pensar a perda do prestígio de seus guardiões em relação àqueles que parecem simbolizar o que ainda está por vir, os jovens. Condição de guardião essa, que se aplica tanto ao adulto quanto a autoridade. Diante disso que nos diz Soler, penamos que, se ser adulto está em baixa, sendo um lugar não desejado até mesmo pelos crescidos, eles bem que podem cair, justamente, em uma infantilização. Na identificação, como apontou Pereira, com o aluno que ocupa a posição mais prestigiada. Ponto no qual, cremos, a infantilização se encontra com a abstenção.

Ainda no que se refere à infantilização no cenário geral, complementando o que nos diz Soler, Voltolini (2016) faz a leitura de que essa posição do adulto se constrói em decorrência da modificação do lugar da criança no discurso social. Modificação essa que, como salienta o autor, carrega mais que a valorização de seu suposto livre gozar, incluindo a já por nós mencionada transposição de ideias da esfera pública para além dela. Com relação a isso, ele nos aponta que, na busca por aperfeiçoar as instituições do estado democrático, por cuidar das crianças, direcionou-se aos pequenos a atenção do discurso jurídico (para protegê-los dos adultos), assim como do discurso científico (que, como vimos, formula as leis de seu desenvolvimento). Porém, para além dos benefícios que se buscava, em uma ação que esfumaça

fronteiras, acabou-se por inserir as crianças dentro da forma de funcionamento do mundo público. Isso porque, como consequência da ideia de que elas devem dizer à sociedade o que lhes passa, produziu-se uma demanda pública de que a criança fale no sentido político do termo.

Nesse ponto é importante lembrarmos que, segundo a perspectiva arendtana que guia essa colocação, no espaço da política quem têm voz ativa e convivem em igualdade são os adultos. Nesse contexto, as crianças, que ainda não completaram sua educação e até mesmo sua constituição, ainda não têm direito à fala. À fala política, é importante ressaltar. Tal circunscrição, parece um indicativo importante de que não se trata, então, da perspectiva de que as crianças devem perder a voz, calarem-se, de forma a não haver diálogo entre adultos e crianças. Mas sim que o importante espaço da criança para suas colocações tem *bordas*. Ou seja, ele não deve ser *infinito*, mas sim limitado. Quando essa limitação se afrouxa, nesse caso, a demanda pública da qual fala o autor dá um lugar à criança que somente deveria ser ocupado pelo adulto. Ela se *adultiza,* e ganha um espaço de fala excessivo. *Adultização* essa que tem consequências. Para dizer desse lugar no qual cai a infância, Minnicelli (2016), colocando ênfase na suposta independência dos pequenos, diz que estamos diante de uma "infância emancipada". Expressão essa interessante, pois parece se tratar mesmo de uma emancipação o ato de *pular etapas* e dar um espaço de fala adulto aos pequenos. O que traz a sensação de que ele é autônomo com relação ao adulto.

A criança que habita esse cenário, encontra-se com nosso adulto que se abstém, pois, para Voltolini, o adulto que faz complementariedade à esse lugar do pequeno é o "adulto privado". "Privado não no sentido contemporâneo, de privativo, íntimo, mas no sentido de privação da coisa pública, como, aliás, era o sentido dado ao termo pelos gregos" (Voltolini, 2016, pg. 7). Ou seja, o adulto que faz par com a criança emancipada, *agrandada*, é o adulto infantilizado que, como vimos anteriormente, perde sua voz ativa frente à palavra (excessiva) que ganha a criança. Infantilização essa que, retomando nosso capítulo anterior, cremos também se dar diante da voz excessiva do especialista e da família.

Diante de tais colocações, cremos que a abstenção se entrelaça com a infantilização do adulto, assim como a autoridade também o faz com o *ser adulto* frente a criança. Posto essa reflexão, daremos mais um passo na direção de observarmos como a abstenção se faz presente, de forma mais específica, no cenário escolar. Para tal, introduziremos um segundo ponto de reflexão, trata-se do lugar de protagonista que assume o aluno, e o de coadjuvante que finda por caber ao professor. Em nossa visão, em um cenário de fragilização da autoridade, a construção desses lugares na escola podem revelar a infantilização e a abstenção do adulto.

Ainda segundo Voltolini (2019), a concepção de aluno protagonista é mais um desdobramento dos movimentos sociais por nós discutidos no capítulo anterior. Isso porque, na busca por combater o autoritarismo do professor, pensou-se solucionar o problema através do deslocamento do centro gravitacional do processo educativo do professor para a criança. Se antes o processo tinha o adulto no centro, como protagonista, agora tal lugar seria ocupado pelo aluno. É importante notarmos, de saída, que essa mudança nos coloca diante do risco de apenas operarmos uma inversão de lugares de poder, sem alterarmos essa lógica, não fazendo entrar nesse circuito a autoridade. Isso porque, se antes havia um adulto protagonista poderoso, que tinha a voz, e uma criança coadjuvante no próprio processo, sem voz, com essa nova concepção corremos o risco de produzir uma criança protagonista poderosa, que tem toda a voz, e um adulto coadjuvante, sem voz ativa e, portanto, infantilizado, em uma posição de abstenção.

Fazendo coro à essa preocupação, Meirieu (1998) nos diz que, também para ele, a ideia de que o aluno deve estar no centro da cena educativa parece mais simples do que de fato é. Isso porque, para além de virar a página de uma pedagogia normativa e autoritária, pode produzir o equívoco de que a criança – em sua "infância emancipada" – poderia se responsabilizar sozinha por seu processo educativo. O autor acrescenta ainda que, na posição de coadjuvante, o adulto tende a acabar por se subordinar aos caprichos da criança poderosa, que fica no lugar de uma "criança rei" (Meirieu, 1998, pg. 70) – sendo essa, quem sabe, uma extensão no tempo de "sua majestade o bebê" (Freud, 1914). Como adição à essa colocação, podemos pensar que, como complemento à essa "criança rei", cuja voz ecoa sozinha, temos um *adulto súdito*, submetido e infantilizado.

O discurso pedagógico comumente se refere a esse professor coadjuvante através de termos tais como *facilitador* ou *mediador*. Termos esses que carregam uma origem significativa que nos ajuda a entender seus afeitos. Para Pereira (2011), eles são fruto da busca pelo abafamento das diferenças em prol de um mundo de iguais supostamente apaziguador, de forma que tais expressões parecem "querer docilizar uma diferença que está posta na origem: a diferença entre mestre e não mestre" (Pereira, 2011, pg 25). Afinal, se pensarmos bem, aquele que facilita ou media talvez o faça justamente porque, como disse Arendt, não possui o que se procura, não tem o *a mais*, mas apenas sabe o caminho, sabe "como ensinar". Nessa mesma esteira de raciocínio, diz-nos Lajonquière (1999), o termo *facilitador* tem inspiração na crença desenvolvimentista por nós examinada, segundo a qual a tarefa do professor se limita a ajustar a intervenção à uma realidade prévia captada cirurgicamente, apenas facilitar o desenvolvimento de algo já presente em estado germinal independentemente do adulto. Em nosso tempo, lembra o autor, o adulto está sempre a se perguntar a respeito da pertinência

psicológica de vir a aplicar qualquer tipo de sansão restritiva, sob pena de, ao fazer errado, causar traumas aos pequenos. Ou seja, impor limites, agir de acordo com o *espírito das leis*, pode se tornar algo um tanto persecutório para os adultos, que eventualmente podem deixar de fazê-lo quando é preciso, refugiando-se em uma posição de coadjuvante, de mero facilitador, na qual se abstém – devemos completar – de assumir suas responsabilidades.

Ao nosso ver, é claro que o aluno, e o que ele já sabe ou conhece, deve estar em um lugar de importância no processo educacional, de forma que a criança deve ser de verdade escutada pelo adulto que com ela deve sobre tudo conversar, como ao longo de sua obra belamente nos ensinou Françoise Dolto. Tomamos também que, para que esse processo aconteça, é necessário que o adulto não esteja operando de forma excessiva pela lógica do poder e da moral, uma vez que isso corresponde a uma postura autoritária que desconsidera o pequeno sujeito, não de autoridade. Porém, pensamos também que isso não deve significar que, então, como forma de resolver os impasses, o aluno deva estar sozinho no centro gravitacional da experiência, uma vez que, sabemos, a transmissão de um legado simbólico se dá entre dois, adulto e criança, professor e aluno, em um cenário no qual o grande deve estar implicado subjetivamente. Ou seja, para que haja uma educação – para continuar operando com o termo em questão - é preciso haver, ao menos, um protagonismo a dois. Protagonismo duplo esse que deve comportar a diferença, uma vez que essa dupla sempre se encontra desde uma assimetria. É somente nesse gênero de horizonte de encontro que a autorização pode acontecer. Como uma alternativa a ideia de protagonismo dos personagens, Meirieu nos diz que nem aluno, nem professor, devem estar no centro do processo educativo. Mas sim o mundo. Imagem interessante essa que se constrói, pensamos, pois é justamente tendo em vista a inserção do pequeno no mundo que o professor coloca em marcha a educação. É esse mundo, a Cultura que se compartilha, que ele representa e legitima sua posição. É o valorizando, cremos que talvez o colocando mesmo no centro do que ocorre na escola, como aponta o autor, que o professor terá mais chances de se autorizar e não se abster.

A problematização da ideia de aluno protagonista, indica como ela pode revelar a abstenção do adulto na cena educativa, ser efeito de um cenário no qual a autoridade vive dificuldades. No entanto, é preciso sempre lembrarmos que nem sempre que um professor se refere a si mesmo como um mediador ou um facilitador, assim como ao aluno como protagonista - palavras essas que estão amplamente arraigadas no discurso - significa que eles se retiram da cena quando diante da criança, dando automaticamente vida à uma profecia. Cremos que, diferente disso, no caso a caso, é preciso analisarmos o horizonte no qual acontece o encontro entre professor e aluno, para além das palavras utilizadas para dizer do que se passa.

Afinal, a ideia de que o aluno deve ser protagonista pode ser mais uma das regras moralizadas. Mas também pode ser experimentada de forma menos maciça, menos aderida.

Postas essas observações a respeito da natureza da abstenção, passemos às falas das professoras que nos dão mostras de como ela pode ter lugar na experiência viva da sala de aula. Marta nos conta de forma bastante direta acreditar que o professor deve ocupar um "lugar de igualdade" com relação aos alunos, de forma que suas intervenções "tem um fundo pedagógico que eu acredito ser efetivo, no que eu acredito ser de igual para igual" (Marta). Esse princípio pedagógico norteador do encontro entre adulto e criança, assim como suas implicações, estão presentes em diversas situações como, por exemplo, quando a professora nos fala de seu incômodo diante do aluno que lhe diz "minha mãe falou que tem documento na mochila", situação na qual se vê cobrada para tirar o documento de lá. Ação que, em sua opinião, a criança já deveria fazer sozinha. Sobre seu manejo diante dessa cena, ela nos conta:

> "Marta: Eu falo a real, 'não tenho nada a ver com isso', eu falo isso mesmo, 'cara, você tem sete anos, você tem que saber onde estão as suas coisas, não são minhas, por que eu tenho que cuidar de oito vidas nesse sentido se eu já tenho a minha?', então eu falo bem assim mesmo...
> Entrevistadora: E quando você faz essa fala, você tem o pensamento...
> Marta: De que ele é um igual, que já tem completo discernimento e sabedoria para conversar comigo sobre isso, pra entender. Eu tô falando de criança de sete anos, não tô pensando nos de quatro.
> Entrevistadora: Então tratar como igual é um norte na hora de escolher o encaminhamento.
> Marta: Sim, bastante'" (Marta)

Essa passagem parece dar vida ao acontecimento por nós aqui acompanhado de que a igualdade é tida pelo professor como um elemento do fazer pedagógico. Nesse cenário de suposta igualdade, mostra-nos a professora, o aluno parece se emancipar, como já disse Miniccelli, diante da condição de "discernimento e sabedoria" que, aparentemente, já conquistou aos sete anos de idade. Como par desse aluno emancipado e equivocadamente tido como autônomo, há uma professora infantilizada que, não se apoiando na autoridade, *não tem nada a ver com isso* quando se trata do processo de aquisição de procedimentos escolares. Desprovida da responsabilidade de cuidar e guiar a criança no mundo, parece não compreender porque deve *cuidar da vida de seus alunos* quando ela já tem a dela mesma, reflexão essa apenas possível em um cenário de abstenção.

Nesse contexto de emancipação e abstenção, parece ser especialmente difícil para a professora sustentar normas escolares em geral junto à seus alunos uma vez que, para ela, tal ato corresponderia à imposição de um desejo pessoal por parte do adulto. "Um capricho" como

nos disse Rafaela, que tolhe a liberdade do aluno e feri seu suposto direito de "escolher quem ele quer ser", independente da influência do adulto. Em meio à uma fala acerca da suposta possibilidade de *escolha* do aluno por ser mais ou menos ordeiro, diante dos múltiplos modelos oferecidos pelos professores que, por exemplo, podem trabalhar ou não procedimentos referentes a agenda, a professora nos diz:

> "Ele [o aluno] vai fazer o que ele quiser, na verdade. Se ele quiser seguir a professora do ano passado, ser organizado... (...) Essa mudança para o Fundamental, eu acho que ela é uma passagem importante para que a criança estabeleça quem ela quer ser, tipo 'eu não quero ser a pessoa puxa-saco que deixa a agenda lá [onde a professora pediu para deixar]'" (Marta)

De acordo com essa posição, atender à indicação de um professor que busca ensinar algo a seu aluno, algo que pertence à Cultura e foi compreendido como importante (por mais que ele tenha críticas a essa seleção), passa a ser visto como um *puxa saquismo*, ou seja, resume-se à uma bajulação. Aqui, parece haver alguma perda de consistência da fonte transcendente que sustenta a intervenção do professor, do resguardo do Outro para tal pedido, de forma que, em uma posição potencialmente de igual, a voz do Outro se transforma em voz do outro, o pedido parece não mais legitimo, de maneira a ser opcional à criança acatar o que diz o adulto. Quando perguntada se gostaria que seus alunos atendessem aos seus pedidos, a professora completa:

> "Se ele quiser, se ele estiver feliz com isso, se tiver algum prazer pessoal para ele, sim. Mas se pra ele... é que eu sempre lembro 'Fulaninho, cadê sua agenda que não tá aqui em cima?', é que eu tô só usando o exemplo da agenda, tô meio presa nele, mas se isso pra ele causa um desconforto, estar sempre sendo chamado atenção, rechaçado porque sempre esquece a agenda... ele tem que estar feliz com as escolhas dele, não com alguém sempre falando" (Marta).

Assim, a submissão à ordenação vivida na escola parece estar condicionada ao *gosto do freguês*, ou seja, à satisfação das vontades e ao prazer, de forma que diante do desconforto do aluno, o mandato do adulto está suspenso ou ao menos perde sua força. Seguindo com sua fala, respondendo à pergunta "você se sente tolhendo o direito de liberdade das crianças?", ela completa:

> "Quando eu tô pondo todas as regras? Sim, em alguns casos sim... não sei se eu tenho um grande respeito a personalidade de cada um, não sei se faz parte da minha criação, de que minha mãe quis muitas coisas do jeito dela, eu não tinha nem um quarto quando criança, era o quarto com o quadro que ela escolheu. Então acho que sim, eu me sinto direcionando a personalidade dele

> para o meu jeito. Anota a agenda do jeito que eu quero. Ponha o cabeçalho em todas as suas atividades, sei lá.. (...) Às vezes, por exemplo, eu queria por a data sempre em cima [que o aluno pusesse], porque é um capricho meu, mas ele gosta de por embaixo (...) Aí não tem problema, porque você tá colocando a data, é a sua forma de se organizar. Seu olho bate e você procura a data no rodapé, então tudo bem... isso eu faço bastante...” (Marta)

Podemos observar aqui a presença viva da experiência pregressa do adulto, do que pulsa desde seu infantil e se encontra com os ideais presentes no discurso, e que se faz decisiva para sua tomada de decisão. No entanto, é importante notar, ela vê a si mesma quando diante da criança, sem poder em um segundo momento fazer desdobrar a diferença, lembrar-se de que se trata de um outro, que tem outra história. Se ela quando pequena viveu a experiência de um adulto excessivamente invasivo, acaba por pensar que essa criança *não deverá passar pelo que eu passei,* de forma que o pequeno a sua frente não deverá se restringir pelo pedido do adulto, cuja legitimidade parece não figurar no *radar* da professora. O aluno não precisará colocar o nome no topo da folha como todos os outros, sendo assim supostamente livre, não determinado pelo adulto (como se isso fosse possível). Impedida de dizer que determinadas coisas devem ou não ser feitas, de pedir que o aluno siga a convenção e coloque seu nome no cabeçalho, de enunciar seu desejo enquanto adulto e compreender seu pedido como legítimo, uma vez que remete ao Outro e não a um capricho do outro, a professora parece em alguma medida emancipar o aluno. E, de forma complementar, infantilizar-se. Diante da impossibilidade de, em situações como essa, apoiar-se na autoridade, ela cai na armadilha de se abster e abandonar a criança a seus recursos ainda insuficientes. A questão da autonomia da criança, que parece de fato ligada a ideia de que algo germinará espontaneamente, como nos disse Lajonquière, tem lugar central no pensamento da professora e se presta como álibi para sua abstenção. Como nos diz Carvalho (2017), a autonomia é fruto de um paradoxo; para que se dê é necessário um tempo anterior de dependência. Paradoxo esse que, diante do discurso hegemônico, parece não estar em jogo aos olhos da professora.

Como um segundo exemplo do que aqui discutimos, em especial do impacto da ideia de aluno protagonista, aliado a um regramento oriundo do medo do autoritarismo, trazemos uma fala de Valéria. Ela nos conta habitar um significativo conflito diante do encontro entre algumas de suas percepções, coisas que ela sabe a respeito do encontro geracional, e as ideias pedagógicas que, como sabemos, por vezes se mostram imperativas. Ou seja, é difícil para ela não as seguir dada sua intensa presença no meio educacional. Valéria nos diz entender que o professor é alguém em posição de autoridade, que não dá no mesmo ser adulto ou criança, de forma que aluno e professor se encontram desde uma relação “não horizontal”, assimétrica.

Porém, também nos aponta a existência no campo educacional de certo clima de reservas, eventualmente de veto, no que se refere à sustentação dessa postura por parte do professor, o que acaba por envolvê-la em uma nuvem de confusão e insegurança que desfavorece o exercício de sua função. Ela nos diz:

> "Acho que tem, né, cada vez mais vem aparecendo ao longo dos anos alunos com dificuldade com uma relação de autoridade, que acho que é uma palavra que foi muito contestada ao longo dos anos (...) no sentido de se relacionar muito autoridade com autoritarismo. Um pouco de colocar o protagonismo do aluno como algo que nivela o professor... na verdade, é... traz uma relação horizontal entre o professor e o aluno, no sentido de olhar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. (...) [Eu] concordo que a relação na educação não pode passar pelo autoritarismo, no sentido de imposições previamente postas sem considerar o outro sujeito dessa relação, porque é uma relação e é um diálogo, então... mas acho que a questão da autoridade veio ao longo do tempo sendo questionada na verdade porque ela foi muito relacionada com autoritarismo, então quando se falava em autoridade parecia que estava se querendo voltar para aquela educação tradicional de que o professor manda e o aluno tábula rasa, né, então a palavra autoridade não podia muito aparecer no discurso de um professor. Tem coisa que um professor não pode falar, pega mal. (...) Acho que houve por parte de mim mesma em determinado momento uma confusão desses papéis mesmo, 'ah, então é o aluno que é o protagonista, então vamos deixar tudo na mão dele', você deixa de fazer a sua parte, então a função do professor fica só a mediação, o aluno vai fazendo meio sozinho" (Valéria)

Vemos que, diante de determinado discurso pedagógico, a professora sente que a respeito de sua autoridade ela "não pode falar, pega mal". Ou seja, Valéria sente-se um tanto *proibida* de assumir publicamente esse lugar diante do *superego educativo*, sob pena de ser malvista, de ser tomada como autoritária. Como parte desse cenário de fragilização da autoridade, ela aponta o enfraquecimento da assimetria que, em sua fala, faz-se presente através da ideia de aluno protagonista. A posição de (único) protagonista que de acordo com esse discurso deve ocupar o aluno, faz com que ela por vezes se confunda, acabe deixando tudo ao encargo da criança, abstendo-se de fazer a sua parte que parece desnecessária, retirando-se da cena. Ela nos mostra que diante do aluno protagonista o adulto corre o risco de se retirar, eximir-se em alguma medida de sua responsabilidade. Assim, nesses momentos, à professora parece caber apenas mediar enquanto "o aluno vai fazendo meio sozinho". Vemos aqui, podemos pensar, uma professora que se sente convocada a se colocar em uma posição simétrica com relação ao aluno. É como se o recém chagado já possuísse praticamente todas as ferramentas necessárias à sua filiação simbólica, ao menos em germem, sendo possível, então, pensarmos "deixar tudo na mão dele", perspectiva essa que por vezes parece fazer sobrar ao adulto apenas

a tarefa de auxiliar os pequenos na busca por conhecimentos e saberes que estão em *outro lugar* que não na figura do professor, como já nos foi apontado. Assim, podemos pensar, atravessada pela simetria como um ideal social e pela ideia desenvolvimentista de que algo na vida subjetiva da criança se daria sozinha, nossa professora se encontra de fato com o questionamento de que, talvez, possamos emancipar a criança da autoridade adulta. Que a educação possa acontecer de forma espontânea sem que ela faça seu trabalho de adulto. Ou seja, anuncia-se a abstenção como saída diante da impossibilidade da professora se autorizar.

As ideias percorridas ao longo dessa seção parecem nos indicar que, de fato, diante da impossibilidade de ocupar um lugar de autoridade, por vezes o professor pode adotar uma posição de abstenção com relação à sua função como adulto, deixando as crianças sozinhas, educando-se por si próprias. Tal abstenção se relaciona à uma desimplicação subjetiva do professor, à uma infantilização do adulto que perde sua voz frente à criança que, por sua vez, corre o risco de ter sozinha a palavra em uma relação supostamente simétrica. Como já disse Arendt, a autoridade não inclui o convencimento pela persuasão; não inclui, para a psicanálise, a sedução como como maneira de conduzir as crianças a fazerem o que deve ser feito. Tal sedução, no entanto, pensamos facilmente poder ser lançada mão pelo professor em posição de abstenção, uma vez que é a forma de se conseguir alguma ordem em sala de aula em um contexto no qual não se pode apontar uma direção. Mas, como também nos apontou Arendt, o convencimento pela persuasão não é o único caminho quando na ausência da autoridade. A outra *saída* possível é o uso da força, como aqui já evocamos.

Cremos que o uso da força pode ser posto em jogo não apenas na presença de um adulto verdadeiramente tirânico, que tem como ideal o adulto autoritário. Mas, ao contrário, que ele pode aparecer também como um último (e desesperado) recurso diante da desautorização. Ou seja, ser parte de uma tentativa frustrada de se autorizar, de não se abster. Nesse caso, pensamos, o professor não se exime de apontar algum caminho, de dizer "não", porém a forma com a qual ele o faz é pela via do pouco poder que lhe resta. A limitação, então, perde um tanto de sua referência ao transcendente, assim como não acontece dentro de uma autorização via transferência, mas apartir de uma posição que se impõe.

Meirieu (1998), ao falar dos efeitos que o impossível da educação tem nos professores, faz uma reflexão pertinente para pensarmos o uso da força como tentativa de evitar a abstenção. Para o autor, diante do fato de que o aluno sempre um tanto resistirá, se rebelará – assim como, adicionamos, diante de uma dificuldade do adulto em se valer da autoridade -, por vezes o professor, ávido por algum controle, pode se ver diante da perspectiva de que, para que possa dar prosseguimento ao trabalho, será necessário excluir o aluno ou enfrentá-lo em um embate

de forças. Quando nesse quadro, diz o autor, a tentação de exclusão é sempre muito forte, uma vez que o exercício da docência parece ter melhor prognóstico quando não se está diante daqueles que, não se portando como alunos, por exemplo, saem de classe sem permissão e voltam muito tempo depois. Ou não trazem material e interrompem a fala do professor. Porém, ele diz, os educadores costumam saber muito bem que a exclusão é sinal de fracasso. Quem sabe até, em algumas situações, adicionamos, indicador de uma abstenção, pois pode figurar como uma forma de não seguir trabalhando com o aluno. Caminho esse pelo qual os professores podem tentar não enveredar. Assim, para evitá-lo, entram na dinâmica de enfrentamento, aponta o autor. O embate pela força, então, consideramos, pode figurar de fato como uma saída desesperada (e sempre equivocada) para evitar a abstenção, em uma cena na qual a autoridade já não está no horizonte e algum contorno precisa ser dado ao que acontece em sala de aula, diante dos alunos empoderados.

Nessa tentativa de dar contorno, de quem sabe restaurar a autoridade, é preciso salientarmos, o embate pela força pode ganhar maiores proporções. Sobre isso, Calligaris nos aponta que, nesse tipo de situação, o professor apela para sua força real. Tal apelo, diz ele, pode constituir uma tentativa violenta – e malsucedida - de instaurar valores simbólicos. De tentar sustentar a Lei através do excesso imaginário, que pressupõe potência a uma figura paterna ao final comparável a do pai da horda (Calligaris, 2010, pg. 29), e não a autoridade. A evocação do pai da horda primitiva de Freud, parece aqui interessante para falar das consequências do apelo à força e à lógica do poder para resolver os impasses. Isso porque salienta o aspecto de que, como vimos, nesse cenário o sujeito não se relaciona com o próximo com a mediação da Cultura, mas em um *face a face*. Modalidade de encontro essa que acaba por tomar lugar na sala de aula também quando, diante da fragilização da autoridade, o adulto envereda pelo uso da força. Quando nessa posição, é importante marcarmos, como se concretizasse as fantasias edípicas da criança, segundo as quais *sou eu ou o outro*, *somente um de nós sairá vivo*, o adulto insere na cena a rivalidade narcísica.

Diante dessa rivalidade, aponta Meirieu (1998), o aluno tende a colocar à prova a posição do professor, testar até onde pode ir, de maneira que, diante do embate de titãs, o grupo tende a ficar em expectativa para descobrir qual dos dois sairá vencedor dessa disputa, construindo uma situação que envolve a todos. À luz dessa consideração, podemos pensar, então, que esse aluno, compondo o quadro proposto pelo adulto, também tenta garantir seu lugar pela força, através do poder socialmente à ele conferido. Fato esse que só torna mais belicoso o encontro em sala de aula, quando o adulto coloca em jogo a lógica do poder. De forma a complementar essa ideia, Imbert destaca que, nesse cenário de dualidade pouco

mediado pelo Outro, é como se, ao tentar restaurar a regra, o professor a compreendesse como um atributo de si mesmo, de maneira a se sentir pessoalmente ferido quando o aluno a viola. Segundo o autor, no que se refere ao embate que se desenha, "trata-se realmente de um *face a face* com a regra, do qual um dos dois, o delinquente ou a regra [ou seja, o professor], será perdedor. A relação é efetivamente dual. É o lugar do terceiro elemento que parece evanescente" (Imbert, 2001, pg. 127). Nesse contexto, a tendência é a contínua repetição das transgressões por parte do aluno, uma vez que ela pode representar "o apelo a um Outro que finalmente venha responder-lhe de uma posição terceira" (Imbert, 2001, pg. 133). Ou seja, a transgressão por parte da criança pode compor um grito de socorro, um chamado por um adulto que se apoie na autoridade e, assim, possa lhe dar segurança.

Diante do percorrido por nós, podemos ao final dessa seção tomar então que, diante da impossibilidade do professor se valer da autoridade, ele pode de fato acabar por enveredar pela abstenção ou pelo uso da força. Tais *saídas* são, então, desdobramentos da fragilização da autoridade que, por vezes, pode desembocar em uma desautorização do professor. Apesar da eventual tentativa, compreendemos ainda, enveredar por tais caminhos não restaura a autoridade uma vez que essa, como já nos ensinou Arendt, está ausente quando do uso da argumentação – da sedução - ou das "baionetas".

Essa conclusão de que a autoridade pode não se fazer presente no professor, podendo ele enveredar pela abstenção ou pelo uso da força, impõe-se como algo contundente. No entanto, conforme vem sendo colocado ao leitor desde o capítulo anterior, em nossa visão, a presença do discurso que fragiliza a autoridade pode não se colocar de forma maciça para o professor. Estamos falando de tendências e riscos, considerando que em cada circunstância essa *voz* excessivamente imaginarizada será escutada em uma proporção. Ou seja, em cada professor, em cada encontro e em cada escola o *superego educativo*, o esfumaçamento das fronteiras, a ideia de aluno protagonista, os mandatos dos especialistas e as vontades dos pais terão uma penetrância. Nesse cenário, cremos que, posta a fragilização da autoridade, a desautorização irá figurar no horizonte do professor dividindo espaço com a autorização. É sobre essa questão que agora iremos nos debruçar.

3.2. Autoridade, um campo atravessado pela contradição. O professor diante da (des)autorização

A existência de uma contradição que atravessa o encontro do adulto com a autoridade, embora até agora não tenhamos a dado o devido destaque, já vêm nos acompanhando ao longo

de nosso percurso através do que nos disseram até aqui as professoras. Rafaela, ao contar de seu aluno difícil para o qual precisa dizer "chegou, não dá", deu-nos indícios desse atravessamento por meio do desconforto que a toma quando profere tal fala. Isso porque dizer "isso pode, isso não pode" a coloca diante do medo de assim estar sendo autoritária, ao mesmo tempo em que percebe a necessidade de fazê-lo, de forma que, em alguma medida, sustenta essa fala. Rafaela fica dividida entre essas duas posições – a da professora que restringe e, por isso, é supostamente autoritária e a que não restringe, mas que deixa de fazer algo importante –, parecendo, então, não saber ao certo qual delas deve assumir. Algo semelhante observamos na fala de Bruna, que mostrou saber que em alguns momentos o "não" deve ser mantido, ao mesmo tempo em que parece não poder executar essa tarefa por inteiro, uma vez que a flexibilização é a regra, horizonte no qual o *basta* não cabe. Nessa mesma esteira, Valéria falou da ambivalência que atravessa as demandas das famílias com relação aos "limites", uma vez que essas pedem ao professor que eles sejam impostos, ao mesmo tempo em que, quando isso ocorre, os questionam. Evento esse que a faz hesitar ou até mesmo deixar de fazer intervenções importantes. Ela nos disse também do conflito, do estado de confusão, no qual cai diante do encontro entre sua percepção de que o adulto deve se apoiar na autoridade e do clima de reserva, ao até mesmo de veto, que paira no campo educativo no que se refere a esse tema. Tais afirmações, como já apontamos, colocam-nos diante da percepção de que a dificuldade do professor com relação a autoridade é marcada pela contradição. Diante disso, cremos, é claro, que as ideias contemporâneas por nós aqui analisadas são uma parcela importante dessa história, afinal fragilizam a autoridade e favorecem interpretações tais como *não se pode dizer que não*, *há de se flexibilizar tudo* ou *a autoridade deve ser banida*. Porém, a própria existência da contradição nos mostra que essas ideias não estão sozinhas em cena, mas dividem espaço com outros elementos em um cenário não plano, no qual não há uma única *voz* – muito embora a isso nos convide o conhecimento moralizado. Dada a relevância da contradição que atravessa o campo, para melhor compreendermos a autoridade em nosso tempo e as implicações de sua fragilização, teceremos agora algumas considerações a respeito dela.

Como pontapé inicial dessa reflexão, resgatamos o lugar do inconsciente na relação adulto/criança. Como vimos no primeiro capítulo desse trabalho, é movido não apenas pelo que ele conhece e percebe conscientemente que o professor coloca em marcha o seu trabalho, mas também pelo que resgata da ordem de um saber e que serve como uma coordenada importante para a intervenção. Esse saber, diz Voltolini (2018), diferente do conhecimento - que se refere ao acúmulo de informações e, portanto, comporta a existência de um não conhecimento -, sempre toma a forma de uma presença, por mais que não seja percebida como tal. Estamos aqui

no campo das experiências fundamentais recalcadas sobre as quais se sabe mesmo *sem saber* nada a respeito disso. O professor, então, sempre comparece nessa cena como sujeito, munido de sua história, mesmo que a pedagogia não inclua a dimensão subjetiva em seus cálculos, pouco espaço dê para esse saber. De forma geral, como vimos, essa pedagogia tende a formular regras de conduta que comportam uma compreensão muito objetiva da relação entre adulto e criança, assim como é guiada por elementos externos ao encontro. Tal condição, coloca-nos diante do risco importante de que, em alguma medida, o ensinar se assemelhe a uma operação exata de engenharia, de que se mecanize o encontro, assim como de que o saber do professor *saia de cena* como uma referência importante para o fazer educativo. No entanto, apesar de compreendermos que por vezes o encontro pode ser fortemente marcado por essa lógica, falamos de um *risco*, de algo que acontece em *alguma medida*, expressões essas por nós empregadas justamente porque, apesar da força do discurso, o inconsciente sempre insiste, de maneira que podemos fazer a aposta de que o sujeito possa construir para si pontos de abertura.

Tal perspectiva se reforça através das palavras de Voltolini (2018), quando ele nos diz que a experiência dinâmica e sempre imprevisível da sala de aula inevitavelmente convoca o professor a acessar uma *engenhosidade*, que nada tem a ver com as prescrições rígidas dos manuais de engenharia. Tal engenhosidade se relaciona justamente com a dinâmica inconsciente, com a possibilidade de acessar algo da ordem do saber mesmo que diante dos mandatos relacionados à aplicação de soluções-padrão ou princípios universais. Ou seja, apesar das adversidades, podemos ainda apostar na possibilidade de um professor engenhoso acessar algo da ordem de um saber, dar voz a si mesmo legitimado por sua história, e por isso se guiar na tomada de decisões. Nesse horizonte, podemos então apostar que o professor pode acessar aquilo que ele sabe e está sempre presente, contar com a sua história apesar das regras de conduta, podendo assim se perguntar sobre o encontro e construir uma diferença não só em relação à criança, mas também em relação à essas regras, podendo então contrariá-las. Essa insistência, portanto, cremos que pode fazer um contraponto ao que circula no discurso e fragiliza a autoridade, sendo um elemento presente nesse cenário atravessado pela contradição, pela divisão.

Outro ponto importante de aqui ser resgatado, de forma casada com o primeiro, é o que nos fez pensar Freud a respeito do mal-estar. De acordo com ele, o homem está sempre às voltas de conciliar os desejos individuais – que, no que diz respeito aos adultos, inclui o de se restituir narcisicamente através das crianças – com as exigências da civilização. Exigências essas que se fazem fundamentais para que vivamos juntos, de forma que nunca poderão ser abolidas por completo. Como um elemento que impele o adulto a responder a elas, figura a dívida simbólica

que todo adulto assumiu com seus antepassados e que é paga através da continuação desse ciclo, ou seja, por meio do ato de integrar os mais novos nessa mesma civilização.

Posto que as exigências da civilização sempre se fazem presentes em alguma medida, parece razoável tomarmos que, apesar do discurso que faz com que a esfera individual se sobreponha a coletiva, a demanda da civilização nunca se apaga por completo. A dívida do adulto segue sempre pulsando, em alguma medida, de forma que a demanda da civilização, por mais que incômoda, ainda é escutada pelo adulto e apresentada às crianças. Falando em termos arendtanos, cremos que ainda temos amor pelo mundo a ponto de, em alguma proporção, preservá-lo, pilotando, mesmo que na tempestade, a dupla responsabilidade do adulto (com relação a criança e ao mundo). Com isso queremos apontar que, habitando essa ambivalência estrutural, o adulto não deixa de se deparar com aquilo que sustenta a autorização, apesar de sua grande fragilização. De maneira que uma coexistência de diferentes ideias, diferentes ideais, também constitui a contradição que atravessa o encontro do professor com a autoridade.

Se por um lado o adulto se vê fortemente convocado a atender às regras moralizadas, por outro cremos ainda haver um apelo ético capaz de eventualmente fazer furo no regramento. Afinal, se por um lado nos deparamos com a regra de que *é proibido proibir*, por outro também se sabe que é preciso dizer "não", que crianças não podem fazer o que bem entenderem, de forma a se saber que tal regra, seguida à risca, pode ter efeitos desastrosos. Acreditamos que, se por um lado se busca eliminar o mal-estar inerente aos processos educativos, evitar todo e qualquer desconforto da criança, considerando que essa deve estar sempre livre e feliz, por outro também é fato que a sociedade segue pedindo sucesso no desemprenho escolar, como nos disse Verdi. O que inclui o pedido de que a criança conquiste um lugar para si junto aos outros, que seja adequada socialmente e respeite regras, que perceba o outro, que seja elogiada pela professora, que aprenda a escrever, que tire boas notas para que assim, em breve, consiga entrar em uma boa universidade e tenha sucesso profissional. Aspirações essas que envolvem, é claro, uma satisfação narcísica, mas também sem deixar de apontar para ideais sociais.

A existência da contradição que atravessa o campo da autoridade parece estar no horizonte também de Pereira, quando ele nos diz que o educador

> "parece se deter entre, no mínimo, duas forças fundamentais: de um lado, tem de ser aquele que recupera através de sua pessoa a imagem do pai, as tradições e os valores estabelecidos metafisicamente ao longo do tempo – e que sempre devem ser evocados aos pequenos - ; do outro, ele também tem de ser aquele que vai se despir dos ideais da tradição, desses ideais metafísicos, e se nivelar às massas, a fim de educá-las para uma sociedade que supostamente nos nivela, a todos, como iguais, livres e fraternos" (Pereira, 2014, pg. 118)

Isso porque, como indica o autor, se por um lado o professor compreende que deve se desfazer da tradição, tomar a liberdade individual como um direito e ter a igualdade entre adultos e crianças como um ideal, não podendo então se valer da autoridade, por outro lado ele também se vê convocado a dar lugar à palavra do pai e colocar em jogo a tradição, elementos esses que sustentam a autoridade.

Compreendendo então esse campo como não pacificado, como tecido por fios de diferentes naturezas, comportando assim a contradição, cremos que, apesar de tomar nossa contingência como desfavorável para a autoridade, ainda há a possibilidade de, em meio à dificuldade, o professor construir pontos de abertura, de respiro com relação ao discurso por nós analisado, de maneira a poder eventualmente se valer da autoridade, sem se limitar à abstenção ou ao uso da força. Nesse horizonte, nossa hipótese é que, em um cenário no qual o adulto se depara com a (des)autorização – isto é, com a autorização e a desautorização ao mesmo tempo -, a depender do que cada encontro ou conjuntura desperta nele e na criança (afinal, aqui está envolvida a transferência), o professor poderá intervir de uma maneira. Ou seja, atravessado pela (des)autorização, ele pode transitar entre diferentes posições – autoridade, abstenção e uso da força – a depender da situação.

O que contam as professoras a respeito do que vivem em sala, assim como a forma com a qual tecem reflexões sobre a prática e si mesmas, parecem nos dar indícios, para além dos já observados, e mesmo que de forma por vezes discreta, da presença dessa (des)autorização, assim como da possibilidade de haver um trânsito entre posições. Vejamos o que elas nos mostram. No capitulo anterior, pudemos acompanhar passagens da fala de Valéria que já nos sugeriam certa tendência ao trânsito entre posições, diante da presença para ela de duas perspectivas simultâneas a respeito do encontro. Ela nos contou ter clareza em muitos momentos de que a relação entre adulto e criança habita a diferença, que o professor é uma autoridade e que isso não deve se confundir com autoritarismo, condição essa que permite que ele aponte rumos aos alunos. Nesse contexto de pensamento favorável à autoridade tal qual aqui a compreendemos, a professora nos fala que é parte do trabalho do professor "trazer a questão da frustração, do limite", na medida em que faz parte da vida e do estar junto aos outros, de maneira que no primeiro ciclo do Ensino Fundamental

> "é hora de conseguir formar crianças que equilibrem o seu desejo pessoal com a sustentação de algo que é maior que elas, pensando do primeiro ao quinto ano, são crianças que vão saindo desse auto-centramento, pelo menos a gente

> busca isso, e aos poucos vão entendendo que existe algo maior que você mesmo" (Valéria)

Assim, diz a professora, em situações nas quais o aluno lhe endereça um intenso enfrentamento, ela busca conversar com a criança para compreender o que está em jogo para ela, escutá-la, mas também oferecer balizas diante aquilo que parece inegociável para a sustentação do espaço comum. Cremos que quando mirando nesse norte, Valéria tende a se autorizar, legitimar suas intervenções ordenadoras.

Porém, como o outro lado dessa moeda, conforme acompanhamos no capítulo anterior, contou-nos também da presença de uma *voz* que ecoa no campo educativo, aquela que veta a autoridade, e que a deixa sob ameaça de, ao ocupar essa posição, estar sendo nociva ao aluno, autoritária. Tal *voz*, aliada à ideia do aluno protagonista, por vezes provoca nela a sensação de que o melhor a fazer seja se retirar da posição de indicar caminhos, omitir-se, deixando tudo nas mãos da criança. Diante do que Valéria nos mostra, é relevante notarmos que se trata de um encontro entre *diferentes forças*. Se por um lado ela acessa algo que a autoriza, seja pelo que escuta das ideias não hegemônicas ou pelo que resgata da ordem do saber, de sua experiência infantil, e que se desdobra na possibilidade de sustentar a Lei e a diferença, por outro lado escuta também o discurso pedagógico hegemônico, o *superego educativo*. O qual parece muito difícil de ser contrariado uma vez que, ao fazê-lo, supostamente feriria gravemente o aluno e sua relação com ele. Assim, ela parece correr o risco de entrar em um dilema, em uma nuvem de confusão na qual não sabe bem ao certo o que lhe cabe, o que a leva a, diante de suas reflexões, transitar entre uma posição de autoridade e uma posição da qual não pode interditar, ou seja, abstém-se. É relevante observarmos que, ao longo de sua entrevista, conforme reflete, Valéria vai nos mostrando o caminho que percorre para refutar as ideias que aqui chamamos de hegemônicas e se autorizar, podendo construir uma diferença com relação ao aluno e também com relação as regras veiculadas pelo discurso.

Embora a professora frise desde o início de nossa conversa a importância de se manter o "não", ela aparenta, em um primeiro momento, uma insegurança com relação à convicção de sua legitimidade. Isso aparece, por exemplo, quando em uma conversa a respeito de alunos que parecem passar por cima dos acordos coletivos – buscar quem sabe um lugar de exceção -, ela nos diz:

> "Eu tenho uma dificuldade de lidar com o ser desautorizada, com o enfrentamento, embora eu goste do enfrentamento... (...) é dubio. Porque quando você impõe um limite você tá buscando uma submissão ao seu limite. Então se eu falo 'fulano, senta' é porque você quer que ele sente. Ao mesmo

> tempo, quando ele não senta ele tá se colocando como sujeito nessa relação com você ali. Então isso é algo atraente, do ponto de vista psicanalítico interessante. Mas do ponto de vista do professor, que precisa que ele sente naquele momento, é uma desautorização. (...) [É] interessante no sentido subjetivo dele, mas não da relação, aí não acho interessante" (Valéria).

É relevante notarmos que, nessa passagem, é como se o limite colocado por ela, o "senta", respondesse à um capricho do professor, à uma de suas vontades pessoais. Nessa perspectiva, parece que algo se perde daquilo que a motiva a pedir que o aluno se sente – os acordos coletivos - de maneira que se faz possível contestar a legitimidade de tal pedido, uma vez que parece pouco mediado pelo Outro. A fala que nos diz que "quando você impõe um limite você tá buscando uma submissão ao *seu* limite. Então se eu falo 'fulano, senta' é porque *você* quer que ele sente", aponta-nos esse *face a face* que entra em jogo para ela. Aqui a submissão é ao outro e não ao Outro. Por isso, aparentemente, é possível para a professora pensar o enfrentamento como negativo para ela, mas positivo para o aluno no que ela entende como "ponto de vista psicanalítico" - mas que, na realidade, podemos pensar, responde à influência da *ciência psi*. Talvez possamos considerar que, ao pensar que assim o aluno está "se colocando como sujeito nessa relação", é possível que faça uma confusão entre a atitude de conversar com o aluno, deixar que ele fale como se sente diante das limitações da vida – o que não exclui, de forma alguma, a não relativização daquilo que é inegociável -, e a aceitação de que o aluno, em seu contemporâneo *direito à liberdade,* submeta o funcionamento escolar coletivo às suas vontades, essas sim caprichosas.

Quando nessa perspectiva não legitimada pelo Outro, na qual Valéria entende dizer *senta porque EU quero,* parece difícil se autorizar a sustentar seu pedido. Porém, com o avanço de seu exercício reflexivo, ela mesma questiona esse pensamento, o que produz um deslocamento de perspectiva:

> "Não sei, aí entro eu também, acho que eu vivi uma escolarização muito submetida, né, escola de freira que o professor falava e você tinha que ficar quieta, ai de você se falar qualquer coisa. (...) Então acho que nisso entra aquela confusão dos papéis, porque aí é um aluno que fala, que dialoga, pode colocar as suas vontades e que precisa ter espaço para isso. Ao mesmo tempo existe algo da relação professor/aluno e adulto/criança que não pode ser nivelada, não pode ser horizontal, mas aí, em muitos momentos, e isso é o que eu falei, em muitos momentos eu confundi um pouco esse papel, né, de você dar tanta voz ao aluno que quando você vê é ele que está falando e só" (Valéria)

A professora, a partir dessa passagem, localiza sua identificação com a criança desde sua experiência infantil. Percebe a conexão entre a preocupação com a liberdade de seu aluno

e as angústias vividas por ela em um contexto bastante diferente. Esse aluno que se recusa a sentar não é o mesmo que *tinha que ficar quieto, ai dele se falar qualquer coisa*. Pelo contrário, é um aluno convidado ao diálogo. Assim, parece poder se desdobrar a diferença entre eles, mas também uma outra, aquela existente entre o que ela sabe e conhece sobre seu encontro com o aluno e as regras contidas no discurso pedagógico. A partir daí, parece ser então possível sustentar que a diferença entre adulto e criança e a função orientadora do adulto, vetadas por parte do discurso, são sim importantes e que, então, não cabe deixar a voz do aluno como a única.

Frente a essa reflexão, ela pode ir adiante em seu pensamento estabelecendo balizas seguras para si mesma, que legitimam sua intervenção a partir do Outro, desmontando o *face a face* com o aluno. Ao ser questionada a respeito do que norteia suas escolhas de intervenção, ela diz:

> "Então, acho que mirando no principio que me levou a fazer esse pedido... né, tô pensando outras situações, às vezes eu tô, sei lá, acabou o dia, falta 10 minutos pra tocar o sinal, aí elas falam 'pode desenhar?', eu falo 'não'... mas por que não? Não sei porque, porque eu não quero... então esse não é um limite que se sustente, porque eu não tenho um argumento, aí nesses momentos eu digo 'ah, tá bom, então pode desenhar só que só usa o material coletivo e não o seu que já tá guardado'. Então o que me sustenta são os argumentos que validam esse meu pedido. (...) Por exemplo, 'Fulano, senta, porque você tá atrapalhando todo mundo que tá atrás de você'. Então eu entendo que esse pedido se sustenta porque tem um motivo que não é só porque eu quero que ele sente (...) há algo que vai além do meu próprio desejo" (Valéria)

Diante desse pensamento, já deslocado da formulação inicial relacionada ao *senta porque EU quero*, o adulto sai da sombra do lugar de caprichoso, podendo assumir o lugar daquele que representa algo que vai além de si mesmo, o Outro, o que muda por completo sua condição de trabalho. Introduz questões a respeito do que deve ou não ser mantido, pode ou não ser flexibilizado, através dessa baliza Outra, que autoriza o professor a assumir de fato sua função de adulto junto à uma criança e a dizer-lhe *não* quando é necessário. Mais adiante em sua fala, tentando localizar o ponto exato de diferença que faz com que algumas regras possam ser flexibilizadas e outras não, Valéria avança um pouco mais com relação ao "além do meu próprio desejo" e adiciona aqui algo que parece fazer referência a dimensão da Lei:

> "ah, uma regra de agressão, entrar no limite do outro, de tocar no corpo do outro, seja agressivamente ou sexualmente, isso não pode acontecer. Essa não pode ser flexível. (...) Não sei, eu fico pensando muito nessa coisa de uma justificativa para essas regras. Quando eles são pequenininhos fica mais fácil dizer 'não pode bater', né, fazer os combinados. Mas quando eles vão

> crescendo, isso só não basta, porque fica parecendo que é eles se submeterem a um desejo seu e não algo que é social. [o que sustenta a inflexibilidade] é algo para além do seu desejo e envolve uma questão social." (Valéria)

Com tal colocação, compreendemos, Valéria adiciona a essa cena algo da dimensão da Lei que extrapola as posições individuais, envolvendo o que ela chama de "uma questão social", que parece evocar justamente o pacto social.

Face a tudo que nos disse Valéria, e ao longo desse trabalho foi exposto, cremos por fim poder tomar que para a professora se fazem pulsantes as ideias que circulam em nosso tempo e que, como vimos no capítulo anterior, acabam por desfavorecer a autoridade em Valéria e conduzi-la em direção a uma postura de abstenção. No entanto, ela nos mostra desde o início que, a despeito da condição hegemônica desse discurso, ele não é absoluto. Ao contrário disso, divide espaço com o que a professora colhe de sua própria história, assim como de outras ideias que circulam em seu meio e que parecem zelar, por exemplo, pela manutenção do coletivo, de maneira que apesar de ser difícil assumir um lugar de autoridade, isso não se faz de todo impossível. Quando imersa no dilema, ela pode se autorizar conforme resgata sua posição de representante do Outro, a Lei, diante das quais pode contradizer as regras pedagógicas. Assim, cremos que a fala de Valéria corrobora nossa hipótese de que a relação do professor com a autorização é habitada pela contradição, de maneira que sua possibilidade de se valer da autoridade pode ser inconstante, havendo a tendência a um transito entre posições.

De forma que acreditamos ser comparável ao que ocorre com Valéria, Bruna também nos dá indícios da presença dessa contradição, da ambivalência, assim como de uma tendência a viver uma alternância entre se autorizar e uma postura de abstenção no que se refere à sustentação de pontos de basta. Como vimos anteriormente em mais detalhes, Bruna parece se preocupar em realizar as coisas de "um bom jeito", o que remete, de acordo com o discurso corrente, à um adulto sempre flexível e capaz de atender aos desejos dos alunos. Ideal de professor esse que parece correr o risco de levar o adulto a relativizar toda e qualquer norma, inclusive aquelas que precisam ser mantidas. Diante de um "maaaaaas, se..." que parece ocupar o lugar do *ponto final* em algumas situações, levantamos a hipótese de que é difícil para Bruna se sustentar em uma posição de autoridade, de maneira que o encontro com a suposição de que tudo pode ser negociado ou flexibilizado, coloca-a diante da tendência a se abster de sua função em prol do suposto direito à liberdade do aluno. No entanto, apesar de marcadamente norteada pelas ideias pedagógicas hegemônicas, ao acompanhar o caminho desenhado por sua fala fica claro que, também para ela, essas ideias não são absolutas.

De início, parece ser difícil para Bruna falar do que em sua experiência não coincide com a suposta conduta ideal, seja por parte dela com suas intervenções, seja por parte do aluno e suas reações ao que ela propõe. Mas conforme a conversa avança, a professora aos poucos faz ver o que *lhe escapa* e o que em sua intervenção difere das diretrizes inicialmente apresentadas. Assim como nem sempre a vida em sala de aula é harmônica, as regras contidas no discurso pedagógico e por ela reveladas também dividem espaço com percepções de outra natureza. Ela nos conta que seu cotidiano também é permeado por enfrentamentos por parte dos alunos quando diante de desconfortos, o que a obriga (assim como todas as outras professoras) a ensaiar manejos mais delicados e restritivos. Sobre quando o aluno se *rebela* e sai de sala, ela diz saber da necessidade de sustentar suas solicitações:

> "Primeiro é conversar, tentar entender porque ela [a criança] tá agindo daquela maneira. Ir tentando trazer de volta pra sala. Mas tem hora que conversa não adianta nada, né (...) Às vezes [é preciso] mudar o tom pra bronca, ficar mais firme. (...)As crianças pedem, precisa também dessa firmeza" (Bruna)

Nessas horas, nas quais parece caber a conversa, mas não a retirada da solicitação de que o aluno volte para a sala, ela nos diz que seu norte para fazer a intervenção

> "é fazer a criança perceber que tem coisas que ela tem que fazer ali naquela escola... tem regras, tem atividades importantes, que não pode ir ali e não fazer, ficar querendo... sei lá, fazer o que ela quer na hora que ela quer o tempo inteiro. Tentar pegar essa criança pela responsabilidade que cabe a ela naquela vidinha ali, de estar ali. Acho que esse é o principal norte que me vem a cabeça" (Bruna)

Tal colocação, parece nos mostrar que a professora sabe não caber de forma irrestrita a satisfação dos pequenos, que devem se submeter a certa ordenação que vem do Outro. Não é possível a criança "fazer o que ela quer na hora que ela quer o tempo inteiro", o que exige uma "firmeza" do professor, ou seja, a sustentação de um lugar de autoridade que transmita ao pequeno algo que lhe dê norte e não sustente uma flexibilização irrestrita. Ao se deparar com as contradições presentes em sua própria fala, Bruna parece buscar dar forma àquilo que a autoriza a não flexibilizar determinadas restrições, assim como o que a levou à flexibilidade em outros momentos. Ao contar de um episódio no qual uma aluna se recusou a trabalhar em determinada folha de papel, o que a levou a permitir que a criança fizesse em uma outra, ela fala:

> "Engraçado, porque já aconteceu em ateliê também de [a criança] dizer que não vai fazer e ser 'não, todo mundo vai fazer assim, você também'. As próprias crianças dizem 'tem coisa que não é de querer', mas é gozado porque tem situação que a gente flexibilizou e situação que não (...) é até uma coisa de se questionar, né? Eu tô me questionando 'por que tem horas que eu falo *não* e em outra ocasião deu pra flexibilizar?', eu não sei" (Bruna)

Quando perguntada a respeito da necessidade de haver reguladores, em sua resposta Bruna se aproxima do elemento Outro que pode legitimar sua ação:

> "Tem que ter pra ajudar na organização das coisas e das relações. Uma regra que não é dita, mas é implícita, é "não pode bater" (...) Não, ela é explícita tipo todo mundo sabe, mas não é uma regra... sei lá... é uma coisa que, eu não sei discernir o tipo da regra. É uma coisa que não precisa ficar se falando o tempo inteiro, sabe? Tá ali, nas relações, desde sempre (...) nesse caso é uma construção" (Bruna)

A respeito de quais seriam essas regras inflexíveis, que são uma construção, Bruna acrescenta:

> "Ah... acho que o respeito... o básico, como aquele menino que eu falei, enfrentava, né? Mas é uma coisa básica ali... acho que o respeito e a escuta (...) é difícil você flexibilizar com a falta de respeito" (Bruna)

Aqui, podemos considerar, Bruna faz uma distinção que remete à diferença entre a mera regra, que por vezes pode ser contrariada, e a Lei - cuja origem parece mais distante, pois seu acesso depende do túnel do tempo, como disse Lajonquière – que não comporta *customizações ao gosto do freguês*. Apesar de o trânsito entre posições dessa professora não ser descrito de forma tão clara como ocorre com Valéria, pensamos poder trabalhar com a hipótese de que ele também tende a ocorrer diante da presença na fala da professora de elementos importantes, como a presença marcante do discurso pedagógico permeado pelas regras de conduta que por vezes a obrigam a flexibilizar tudo, assim como da sua possibilidade de, apoiada no que sabe sobre a Lei, encontrar-se com o aluno em outra posição, a de autoridade. Podemos pensar que, também nesse caso, está em cena a ambivalência que coloca o adulto entre a autorização e a abstenção com relação ao seu papel.

Thaís, assim como Bruna e Valéria, também nos dá sinais de uma tendência ao deslocamento com relação a sua posição. Porém, nesse caso, não é o risco da abstenção que se apresenta. Sua fala nos revela que em muitos momentos se faz valer da autoridade, ao passo que em outros acaba envolvida em situações de embate, de uso da força. Em sua fala, em um primeiro momento, Thaís se mostra munida do texto da Lei, conhece-o e não parece duvidar de

que deve dizê-lo. Nessa posição, parece poder fazê-lo valer desde um lugar de assimetria, estabelecendo com o aluno uma relação mediada pela Cultura. Ao falar a respeito de um aluno bastante transgressivo e do desafio que é *calibrar* sua intervenção frente à essa criança e ao grupo, Thaís nos conta sobre intervenções firmes com relação à sustentação de interdições, de limites que ela compreende serem fundamentais para o funcionamento escolar. Diante das fugas de sala de aula executadas pela criança em questão, conta resgatá-la de tais investidas diante de uma fala baseada nas normas comuns e na responsabilização do pequeno sujeito diante de seus atos. Sobre isso, diz:

> "É uma coisa de ele perceber que as ações dele têm consequências, que tem limites, que tem regras! Eu sinto que pra ele regras é uma coisa muito além dele, sabe, 'Tá além de mim, eu posso tudo', e eu acho bem importante ele perceber que não, que tem adultos ali, cuidando dele, e que ele não vai fazer o que ele quer. Eu falo isso pra ele 'Você não vai fazer o que você quer' (...) 'Você acha que você é diferente dos seus amigos? (...) 'Por que você acha que pode coisas que eles não podem?'" (Thaís)

Nesses momentos, faz menção à Lei com relação à qual ela, apesar de sua condição assimétrica de adulto, também está submetida:

> "'Gente, vocês acham que só criança cumpre regras? Não, eu também tenho que cumprir regra, eu também tenho meus desejos, coisas que gosto mais ou menos, mas tem horas que não cabe', eu tento mostrar pra eles que é uma coisa que tá implícita na vida, faz parte, e elas são importantes pra organizar, pra que a gente consiga conviver em sociedade, então quando eles reclamam eu tento trazer esse lado funcional e também bom. Porque é aquilo, se vai se basear nos desejos, o meu desejo vale mais do que o seu? Qual vai prevalecer?" (Thaís)

Porém, por vezes, a autoridade acaba por não se manter dentro da relação professor/aluno – perde-se um tanto de vista a assimetria e a Lei que em outros momentos é tão presente - o que dificulta que a professora possa, nessas horas, fazer uma intervenção ordenadora junto à criança. Ao falar sobre os momentos de dificuldade, Thaís nos conta:

> "Já tive muita criança que bate de frente com você, na frente do grupo, numa tentativa de te desautorizar que... eu brinquei que eu fiz *a louca* de ir atrás [do aluno que fugia da sala], mas teve uma vez que eu rolei no chão com um menino. (...) lembrei uma das coisas que eu fui pro chão com esse menino, ele veio me chutar, me bater, e eu segurei o pé dele, aí veio puxar o meu cabelo, eu segurei a mão dele, aí ele veio pra cima, fisicamente mesmo, e eu conter, tipo, 'Você não vai me bater, eu não vou deixar, você é criança e eu sou adulto'. E assim, de ter que imobilizar a criança que não parava de me bater.

> Naquele momento eu tava colocando 'Esse é o meu limite, você quer me xingar, OK, me bater eu não vou deixar!" (Thaís)

Nesse episódio, diante de um intenso enfrentamento da criança, a assimetria entre professora e aluno parece se perder. Ela não mais pode se apoiar na autoridade, seu lugar Outro, mas segue diante da necessidade de contornar a crise. A cena avança de tal maneira que, para o adulto, o último recurso à mão para responder ao uso da força pelo aluno parece ser também o seu próprio uso da força, de maneira que a dupla professora/aluno vai às vias de fato – cena um tanto recorrente nas escolas, pelo que temos notícias. É relevante notarmos que, diante da crise, aquilo que rege o encontro parece ser relativizado por parte do adulto, que fica fragilizado diante da criança e, nessa condição, busca um outro que faça a mediação da relação. A professora nos diz que *ser xingada, tudo bem, o que não pode é bater*. Aquilo que seria inegociável por princípio, a intensa agressão verbal, parece poder figurar de forma relativizável, de acordo com o que ela chama de "o meu limite". Quando perguntada a respeito desse limite dela própria, explica:

> "Ah, é quando diz que não tá dando conta mais disso, você vai responder pra uma outra pessoa [a coordenadora], pra mim esgotou, o que eu tinha pra falar com você era isso, não resolveu então você vai ter que conversar com uma outra pessoa. Eu e você não resolvemos isso sozinhos. (...) No caso de mandar pra coordenação [é uma questão de hierarquia] sim, mas no caso do menino que eu vou pro chão não tem hierarquia. Daí é o meu limite mesmo, pra mim não dá" (Thaís)

Diante das dificuldades, do *face a face* que toma lugar em sala de aula, ela procura a figura da coordenadora como apoio. Dado o contexto no qual isso ocorre, podemos pensar que, para além da normal necessidade de apoio diante do exercício da função docente, cada vez mais cheia de atribuições devidas e indevidas (fato esse apontado por quase todas as entrevistadas), nossa professora busca mediação para a relação com o aluno quando se esvai entre eles aquilo que ela chama de hierarquia. É difícil sabermos ao certo o lugar que a coordenadora ocupa para Thaís, mas podemos considerar que essa procura poderia significar tanto a busca por uma figura adulta de poder mais forte que a criança, quanto a busca por um Outro capaz de mediar simbolicamente sua relação com a criança, afinal "eu e você não resolvemos isso sozinhos". De toda forma, a essa altura, a chegada desse terceiro parece não solucionar por completo o *clima de duelo* que se instaurou entre adulto e criança, assim como na dinâmica grupal.

O exemplo que nos oferece Thais é interessante, pois sua dificuldade em se fazer valer da autoridade não se justifica, como nos demais casos, de forma direta pelo *superego educativo*,

uma vez que ela não se mostra claramente permeada pelos regramentos que enfraquecem essa posição. Assim, podemos apenas hipotetizar os motivos pelos quais isso ocorre, mas ainda assim esse exercício se faz interessante. Podemos pensar que talvez ela esteja permeada por esse discurso, apenas não o faz ver de forma muito clara. Mas é possível também levantarmos a possibilidade – essa é nossa aposta - de que Thaís autorize a si mesma, a princípio, mas que em um contexto no qual a comunidade não o faz, perde-se a possibilidade de se sustentar em tal lugar. Nesse caso, em uma via de mão dupla, autorizar-se não seria o suficiente diante de um aluno e uma família que, transferencialmente, não a creditam tal posto. De maneira que, ao menos em parte, o deslocamento entre posições de Thaís pode ter origem na desautorização por parte dos outros. De toda forma, em nossa opinião, a fala de Thaís também parece revelar um trânsito entre posições e a presença da contradição.

O que o caminho por nós percorrido nessa seção parece apontar é que, no cenário não plano no qual o adulto se depara com a (des)autorização, o *acento* da intervenção do professor pode variar, a depender do que em cada cena *fala mais alto*, de maneira que o adulto pode transitar entre posições mais próximas da autorização ou dela mais distantes, traçando um *desenho de percurso singular*, a partir do qual se desenrolarão tanto as conquistas quanto as adversidades, sempre a partir do encontro. Trata-se, talvez, de uma área de variabilidade semelhante àquela que descreveu Lajonquière para dizer da castração, sempre acidentada, que se desenrola do encontro entre adultos e crianças. É possível pensarmos que, quanto mais atravessado pelo discurso hegemônico, mais perto da desautorização navegará o professor. Ao passo em que, quanto mais engenhosamente atravessado por aquilo que o encontro traz de singular, em um contexto de valorização do social e da tradição, mais perto da autorização ele estará.

Nesse horizonte, o fato de o campo da autoridade ser marcado pela contradição pode ser, de certa maneira, tido como uma boa notícia. Afinal, o forte discurso que fragiliza a autoridade não reina sozinho, a existência de outros elementos pode permitir que o professor se apoie na autoridade, ao menos eventualmente. Movimento esse, sabemos, essencial para que ocorra uma educação, para que os pequenos possam se encontrar com a falta e dela produzir alguma ordenação. No entanto, devemos marcar, a presença de uma contradição muito intensa, de uma importante inconstância na postura do adulto, pode trazer dificuldades adicionais ao encontro. Nessa esteira de pensamento, com relação às duas diferentes forças entre as quais se detém o educador, Pereira, em consonância com nossa colocação, aponta que tal situação pode gerar ao professor constrangimentos difíceis se se superar. Isso porque, pensamos, se diante de ambivalências muito maciças, de máximas que se apresentam de forma muito dicotômica,

frente as quais não é possível fazer um percurso reflexivo consistente tal qual os aqui relatados, os sujeitos correm o risco de ficarem presos em um *nevoeiro* no qual nada tem contorno claro. Ou seja, viverem com significativa intensidade a falta de clareza com relação ao que compete ao professor, assim como seus efeitos. Essa questão retomaremos a seguir.

3.3. A (des)autorização e a "criança sem limites"

Nesse ponto de nosso percurso, cremos já ser possível retomarmos a questão que mobiliza essa pesquisa, dando um contorno a sua resposta. Para isso, faremos uma síntese do que debatemos até aqui para, à luz disso, observarmos que nossa hipótese se confirma.

No início desse trabalho, lembramos o leitor, os relatos feitos pelos professores de excessivos embates vividos em sala de aula nos inquietavam. Tais adversidades, que mostravam exceder os sempre presentes e esperados conflitos entre adultos e crianças, costumavam ter como pivô aqueles aos quais, com alguma frequência, os adultos se referiam como "crianças sem limites". Expressão essa que, para nós, revelava estar em jogo uma dificuldade adicional da criança no encontro com a falta e sua ordenação. Entendendo que essa operação se dá na relação, ou seja, que para dar conta dela o pequeno depende da ajuda de um adulto, colocava-se a ideia de que se tratava também de uma dificuldade dos grandes. Indo um pouco mais longe, entendíamos, ainda, que o fato de o adulto conseguir oferecer esse apoio se relaciona com sua possibilidade de se valer da autoridade. No entanto, sabíamos também habitarmos um tempo no qual a autoridade está em crise. Ou seja, pode ser difícil nela se apoiar. Assim, colocamos essa pesquisa em marcha, nos perguntando se essas adversidades vividas na escola não seriam desdobramento de dificuldades do professor em se valer da autoridade, frente às ideias de nosso tempo. Nossa hipótese, evidentemente, era de que sim.

Retomando de forma sintética o que debatemos a respeito do adulto que educa, cremos ter ficado clara, a partir de nossa exposição, a importância para a criança de haver um adulto que, apoiado na autoridade, através de seu acolhimento e da colocação de balizas, possa ajudá-la naquilo que envolve o encontro com a falta. Trata-se de um trabalho fundamental e constante. Fundamental, pois sem ele fica difícil para a criança lidar com os acontecimentos da vida, construir um lugar possível junto aos outros (inclusive na escola), apesar de não se satisfazer por completo o desejo do outro e nunca se ter o seu totalmente satisfeito. Constante, pois as limitações se fazem presentes a todo instante. Seja quando, por exemplo, a professora olha com encanto para a lição de um colega, quando dessa vez é o amigo que faz gol no recreio, quando aprender a ler e escrever é difícil, quando é preciso corrigir um erro ou quando as regras de

convívio não permitem determinadas brincadeiras, entre inúmeras outras situações cotidianas mais ou menos importantes. O encontro com a interdição, com as limitações de si mesmo e aquelas exigidas pelo grupo para que se possa viver junto, como vimos, sempre envolverá uma cota de mal-estar para o pequeno. Isso é inevitável, não só para ele, mas para todos nós. Trata-se de uma dor que sempre existe, mas com a qual se pode viver fazendo alguns arranjos, mediante alguém mais experiente que assuma suas responsabilidades e auxilie a criança.

Esse adulto que se coloca como tal e assume as reponsabilidades que lhe cabem, aquelas relacionadas a criança e ao mundo, é justamente alguém que se apoia na autoridade. Posição essa fundamental, ao nosso ver, para que haja uma educação. Essa que, como vimos, caminha sempre de mãos dadas com a castração. A autoridade se faz tão decisiva para nós, porque é uma posição de forte representação simbólica. Ela representa, desde uma abertura ética, o mundo compartilhado, toda uma tradição cultural na qual o pequeno deve ganhar pertinência, nem que seja para mais tarde questioná-la. Assim, é porta-voz da Lei e do pacto social; dá vida à palavra paterna, tal qual a pensa a psicanálise. Nesse lugar de "delegado obediente", como disse Lajonquière, o adulto não fala apenas como outro semelhante, mas em nome do Outro, fato esse que legitima suas intervenções, inclusive as mais restritivas. Afinal, ele restringe não de acordo com sua vontade pessoal, seus caprichos, mas referido à transcendência, ao mundo compartilhado que, para ser mantido, precisa que o sujeito tenha sua liberdade individual restrita. Assim, o encontro entre o professor apoiado na autoridade e o aluno se dá não em um *face a face*, próprio da rivalidade narcísica, mas com a mediação do Outro. A autoridade se legitima, ainda, é importante lembrar, através da diferença na qual ela se encontra com a criança. É também por contar com um maior mergulho no Outro, com uma condição diversa no que se refere à estrutura e a própria educação, que o adulto se autoriza a dizer o que se deve ou não fazer. Assim, é munido desses pontos de legitimação, que se dão por sua diferença e por aquilo que ele representa, mas também calcado naquilo que ele sabe sobre o encontro, em sua própria experiência que serve de bússola para a intervenção, que o adulto/autoridade pode educar.

Na presença da autoridade, vimos, não cabe a negociação da criança para retirada de determinadas balizas, afinal frente a algumas coisas, como a Lei e o pacto social, não se abre exceção. Assim como também não cabe o uso da força pelo professor, a coerção, uma vez que a autoridade não se dá no campo do exercício do poder, mas é algo que se sustenta na relação transferencial. Ponto esse fundamental, pois é em uma *via de mão dupla* que a autorização se dá. O professor deve se autorizar a fazer seu trabalho, assim como o aluno e a comunidade devem também o creditar tal autorização. O fato de que a negociação não tem lugar, no entanto,

sabemos, não significa suspender a conversa com a criança. Ao contrário, é preciso conversar sobre o mal-estar, mesmo que a restrição sustentada pelo adulto não seja retirada. Essa conversa faz parte de ajudar a criança com isso que lhe toma.

Nesse cenário, cremos, o professor apoiado na autoridade, acolhe a criança e explica que entende sua chateação, diz que ele também, por exemplo, já precisou um dia aprender a escrever e que isso não foi fácil. No entanto, ele fala ainda que aprender determinadas coisas é fundamental, apesar do mal-estar, de forma que será preciso seguir insistindo. Será necessário sim fazer as atividades de acordo com o pedido, o aluno deverá aprender a preencher o cabeçalho da forma correta (como colocou em jogo o exemplo de Marta), mas a boa notícia é que o pequeno pode contar com a mão estendida do professor ao longo da jornada. Esse adulto, apesar de compreender as vontades da criança, sustentará que, em alguns momentos, a satisfação dela de forma alguma será possível, pois é de determinada forma que a comunidade se organiza, sem lugar para exceções. E inda bem, pois assim seguimos avançando e juntos.

Esse exercício por parte do professor, no entanto, sabemos, não é simples. Afinal, ele é sempre um outro que empresta sua carne para o Outro, de maneira que essas duas posições estão sempre presentes. Para ele, por um lado, sempre estarão em jogo seus desejos narcísicos. Esses que, de alguma maneira, envolvem o desejo de poupar a criança do mal-estar, dos desconfortos que nós mesmos vivemos. Assim como, por outro lado, também estará em cena o desejo de que se mantenha a civilização, assim como os ideais sociais que devem ser transmitidos. Como vimos, ambas as esferas deverão encontrar algum equilíbrio, mesmo que desequilibrado, no qual, em momentos chave, o coletivo deverá falar mais alto que o individual. Fato esse fundamental para que o professor possa ajudar a criança.

Como uma dificuldade decisiva e adicional à essa que se impõe estruturalmente, à luz do que problematizamos sobre a autoridade em nosso tempo, cremos ter ficado claro que, apesar de ser fundamental, apoiar-se na autoridade pode ser algo difícil para o professor, frente algumas ideias que na cultura circulam. Isso porque tais ideias fragilizam aquilo que a autoridade representa e que a legitima. Em uma cena excessivamente imaginarizada, a diferença entre adultos e crianças, a tradição, a valorização da vida comunitária, a Lei e o pacto social perdem terreno. Caem em desprestígio frente a superinflação dos interesses individuais, privados. Evento esse que, no encontro com as dificuldades sempre presentes por estrutura, colabora para que a balança se desequilibre de maneira favorável aos desejos narcísicos em detrimento dos interesses sociais. Quando, nesse contexto, a autoridade não se faz presente, seja porque o professor não consegue se autorizar, ou porque não é autorizado transferencialmente,

vimos que a mediação do Outro se esvai e ele acaba por enveredar pela abstenção ou pelo uso da força.

Quando em abstenção, o professor se infantiliza. Fica sem voz ativa e submetido ao conhecimento dos especialistas, às vontades das famílias e, até, às das crianças. Para ele os alunos parecem emancipados, em um protagonismo cheio de poder, no qual podem ser comparados a uma "criança rei", com relação a qual o professor só pode comparecer como *súdito*. Aos olhos desse adulto, ele deve garantir o suposto direito da criança à igualdade e à liberdade individual, não sendo possível para ele apontar caminhos e fazer intervenções mais restritivas. Vive-se a ilusão de que, na ausência das restrições, a vontade da criança pode ser lei, em vez de se submeter a Lei. Assim como de que seu mal-estar poderá ser evitado. Nesse contexto, o adulto não consegue ofertar ajuda suficiente para que a criança crie recursos para lidar com a falta. Afinal, ela parece liberada de vivê-la. Vimos também que o uso da força pode ser uma tentativa do professor de não cair na abstenção, mas ainda assim sem contar com a possibilidade de se apoiar na autoridade. Nesse contexto, o professor sustenta algumas de suas balizas, no entanto essa sustentação não se dá na relação, mas através da imposição. Cena essa na qual o encontro ainda acontece dentro da rivalidade narcísica, no *face a face*, o que de maneira alguma resolve os impasses.

A partir de nosso percurso, podemos tomar ainda que, apesar da força das ideias que fragilizam a autoridade, chegando às vezes a torná-la ausente, tais ideias não reinam sozinhas, mas dividem espaço com outras tendências. Afinal, o que vem do sujeito, seu saber e sua história, insiste. Assim como o desejo de fazer a manutenção da civilização ainda pulsa. De maneira que o campo da autoridade é marcado pela contradição e o professor se vê diante de uma (des)autorização. Condição essa que abre a possibilidade de um deslocamento entre posições. De uma inconstância na intervenção do adulto, de uma contradição do professor.

Feita essa retomada sintética, voltamos para nossa questão disparadora: as adversidades experimentadas em sala de aula, que ganham a forma da "criança sem limites" e dos grandes embates, são desdobramento das dificuldades do professor em se valer da autoridade, diante da circulação na cultura de ideias que a fragilizam? Como já adiantamos, cremos que a resposta é sim. Conclusão essa que um tanto já foi se construindo para o leitor ao longo de nossa discussão, mas aqui avançaremos em sua explicitação.

Para compreendermos essa posição, é essencial começarmos dando destaque ao fato de que a perspectiva da qual o adulto olha para o pequeno produz nele efeitos. Quando se trata de um adulto em abstenção, devemos destacar, ele pode transmitir à criança uma ótica na qual, para ela, os limites podem parecer não se aplicar, assim como sua vontade pode sempre

prevalecer sobre as necessidades coletivas. Ou seja, quando o adulto se abstém, aquilo que ele transmite para a criança tem chances de passar pela ideia de que a castração pode não a atravessar. Isso porque, como vimos no primeiro capítulo desse trabalho, as atitudes dos adultos, observadas atentamente pelas crianças, sempre comunicam alguma coisa para elas. Com muita perspicácia, os pequenos captam o que está em jogo para pais e professores, muito embora, por vezes, os adultos subestimem a potência de suas *antenas*. O olhar que o adulto endereça para a criança, serve para ela como um espelho, de maneira que a ótica do adulto se torna um tanto também a da criança. Sabemos que a partir disso tudo que observa, da pergunta que se faz a respeito do desejo do Outro, e do que coleta de *pistas* e junta à sua maneira, o pequeno cria hipóteses a respeito do lugar dele mesmo, do adulto e do mundo comum. Compreensão da vida essa que, mesmo que provisória, guia suas ações. O que aqui queremos enfatizar é que, se em um cenário de abstenção, quando o adulto enxerga a criança como poderosa, protagonista, independente, alguém que não pode viver as limitações e o mal-estar etc., ele colabora para que ela veja a si mesma desde essa posição. E se comporte como tal. Em um contexto como esse, então, não é de se surpreender que as crianças se apresentem como "crianças sem limites", afinal os adultos, de certo modo, buscam que a elas os limites não se apliquem. Cremos que revisitar algumas das situações compartilhadas pelas professoras entrevistadas, nos ajudará a dar forma para isso que ocorre. Vamos então a isso.

Bruna nos mostrou que, por vezes, diante do suposto direito à liberdade, o adulto pode buscar fazer com que as vontades não sejam restritas de maneira que, para que tudo corra de um "bom jeito", é necessário que todos os acordos sejam flexibilizados. Nesse contexto, a flexibilização é a regra. Quando tomado por tal regra, o professor pode dizer ao aluno, por exemplo, que ele pode sim entrar na sala dos professores (onde alunos são proibidos) sem bons motivos, ou fazer o desenho somente em seu papel de preferência (mesmo que essa não seja a proposta do professor), dispensando a necessidade de, com ajuda, aventurar-se em águas desconhecidas ou mais turbulentas. Na mesma esteira, Marta nos indicou que, por vezes, o mais importante para o adulto é que o aluno tenha prazer imediato quando às voltas das lições e procedimentos escolares. Assim, quando algo incomoda, o professor muda sua solicitação para que esse aluno se apazigue. Ele não irá precisar, por exemplo, entregar a agenda quando isso for solicitado, ou aprender a preencher corretamente o cabeçalho, como o resto da turma faz. Testemunhar o mal-estar do aluno, nos apontou ainda Rafaela, pode ser tão difícil para o adulto a ponto de, também, promover esse gênero de flexibilização dos acordos que garantem o convívio. Nesse caso, o desconforto frente a um brinquedo confiscado por alguns poucos

minutos, pode ser apaziguado pela transgressão do próprio professor, que burla o acordo e devolve para a criança o objeto antes da hora combinada.

Cremos que, quando diante desse tipo de intervenção, nos deparamos com uma razoável chance de que o aluno, juntando as *pistas* que lhe oferta o adulto, compreenda então que, de forma generalizada, sempre que algo não o agrada ele pode flexibilizar os acordos a partir de sua vontade pessoal. Que ele não precisa se submeter aos limites, uma vez que pode remoldá-los. Ou, ainda, que todas as regras importantes podem ser transgredidas quando diante do mal-estar. Afinal, se é possível fazer o desenho só no papel de preferência, escrever o nome na lição onde bem entender, sempre deixar a agenda onde quiser e dar um jeito de entrar na sala dos professores diante de situações simples, a criança pode compreender que esse tipo de manejo dos acordos e impossibilidades bem pode se aplicar a tudo. Que a transgressão, por vezes feita pelo próprio adulto para apaziguá-lo, pode ser generalizada de uma situação para todas as outras. É importante levantarmos também a ideia de que, se essa flexibilização for feita somente para uma criança (aquela que mostra especial resistência), a depender da situação esse pequeno pode compreender, ainda, que ser uma exceção é possível. Ele pode ter a impressão, por exemplo, de que assim como pode escrever o nome no rodapé enquanto todos os outros escrevem no cabeçalho, também não precisará permanecer sentado e em silêncio quando for preciso. Situação essa que se reafirma quando o professor, proibido de dizer "não", deixa de falar que, como os demais, *não vai mais falar, levantar da mesa, porque o momento é de escuta e reflexão.*

Valéria também nos apontou que, diante da concepção de aluno protagonista, por vezes o professor se confunde e acaba deixando que a criança *vá fazendo tudo sozinha*, uma vez que ele parece um tanto desnecessário diante da potência suposta no aluno. A professora ainda nos disse que a não submissão dele aos acordos que garantem a mínima ordem do espaço comum, pode ser pelo adulto compreendida como uma coisa positiva do ponto de vista do aluno, algo a se comemorar apesar da inconveniência frente aos outros, pois seria mostra de que seu direito à liberdade está garantido. Diante de situações desse gênero, é possível pensarmos que, a partir do que transmite o adulto, a criança possa compreender, então, que ela não precisa dele. Adulto esse que, agora desvalorizado também para ela, pode não figurar como alguém cuja palavra, valorosa, deva ser atendida. Ou seja, os limites eventualmente por ele estabelecidos talvez não precisem ser respeitados. Quem sabe até, ao contrário, a insubordinação aos acordos pode produzir contentamento no outro, o que não favorece que ela não volte a ocorrer. O que a criança percebe, nessa cena, como *o que dá ibope*, é justamente o exercício da liberdade individual. Esse que agora, também ela, compreende como um direito seu.

Nessa busca por flexibilizar acordos e garantir a satisfação das vontades, Rafaela nos mostrou, também, que tal satisfação se infla a ponto de se sobrepor ao coletivo. Se a vontade é brincar de tirolesa, lembramos, essa atividade deve ser sustentada pelo adulto até o fim, mesmo que isso custe avarias no espaço físico comum da escola. Acompanhar esse tipo de processo, pensamos, pode trazer para o aluno a confirmação de que, de fato, a realização de seus caprichos é o mais importante. Nem que isso traga um ônus para toda a comunidade, para aquilo que se compartilha. Afinal, vê-se, a esfera particular importa mais do que a social.

Como parte dos exemplos fecundos que recebemos, é importante resgatarmos, ainda, o que nos ofereceu Thaís. Ela nos apontou que, diante da desautorização e da tentativa de não abstenção, a utilização da força como forma de resolução do impasse pode ser pelo próprio adulto colocado em jogo, a ponto de aluno e professor poderem chegar a se engalfinhar no chão da sala de aula, em uma batalha física. Tendo em vista tal exemplo, fica claro que a utilização da força também favorece uma percepção problemática da criança com relação aos limites, assim como com relação a como os impasses são resolvidos. Afinal, como vimos, ao fazê-lo o adulto submerge, ele mesmo, o encontro na rivalidade nascísica. Essa mesma que causa espanto, quando, em espelhamento, ele a enxerga na criança. Nesse cenário, já nos apontou Imbert, a tendência pode ser a contínua repetição das transgressões do aluno, inclusive como um apelo a um Outro que lhe responda desde uma posição terceira.

O que esses exemplos agora resgatados nos oferecem, ao nosso ver, nos leva, justamente, a dar contorno para a imagem de uma criança que, ao colher as *pistas* que o adulto oferece, ao se ver nos olhos do crescido que vive dificuldades para se autorizar, pode compreender em alguma medida que está liberada de viver as limitações, de se submeter a todos os acordos, nem que seja se impondo pela força. Ou seja, de posse daquilo que o adulto em apuros com a autoridade lhe comunica sobre o encontro e o mundo, o aluno pode se apresentar como a "criança sem limites". Como aquela que não aceita se submeter por inteiro às limitações da vida, priorizar a esfera comum quando isso é necessário, assim como experimentar nenhum desconforto. Em outras palavras, a "criança sem limites" é de fato uma forma que pode tomar o aluno quando carente da autoridade no professor e nos outros adultos.

Cremos que os embates excessivos, por sua vez, podem ser resultado do encontro dessa criança, aparentemente dispensada de viver as limitações, com sua incontornável condição de castrada. Com as limitações que, alguma hora, furam o *bloqueio protetivo* e se fazem presentes, por exemplo, através das coisas que ela ainda não sabe fazer ou da sinalização, por parte de algum outro, de que determinadas coisas para ela estão vetadas. Com relação a essa questão, cremos ser importante pontuarmos dois aspectos. Um deles é a falta de recursos que tende a

apresentar a criança, privada da autoridade, para responder a essas situações nas quais a castração se estampa e que pode servir como combustível para os embates. Outro é o efeito que a inconstância da intervenção dos adultos (des)autorizados causa nos pequenos, o que serve também como ingrediente para as situações de conflito.

Com relação ao primeiro ponto, é importante lembramos que se a autoridade é essencial para que o adulto possa educar e ajudar a criança no encontro com a falta e sua ordenação, a ausência marcada dessa autoridade desemboca, logicamente, em uma criança que fica em apuros no que se trata dessa operação. Fica com dificuldades adicionais para, quando necessário, acessar recursos para lidar com as limitações, com o mal-estar e o desconforto que elas produzem. Ou seja, dar um encaminhamento para isso que a toca. Como vimos, o adulto ajuda o pequeno através da sustentação das limitações que não podem ser suspensas, assim como da conversa sobre esse fato e sobre as saídas que se tem frente a ele, aquelas que os ideais sociais oferecem. De maneira que é munida dessa experiência que a criança vive junto com o adulto que, depois, quando estiver preparada, ela poderá manejar situações semelhantes sozinha. Porém, cremos, quando essa *musculatura* acaba sendo pouco trabalhada, quando se conta pouco com a referência do adulto para manejar a situação, no momento em que o pequeno se depara com alguém que diz *isso não pode e ponto*, ou com suas próprias insuficiências pessoais como, por exemplo, ainda não saber a conta de matemática quando o colega já aprendeu, pode ser um desafio mais difícil para a criança responder a essa situação. Ou seja, cremos que o mal-estar que toca a criança pode ser vivido com excepcional dificuldade, mais ainda do que sempre é. Não conseguindo então sozinha encontrar caminhos alternativos, o desespero e o desamparo podem tomar conta da criança. Cena essa que pode favorecer situações de muito conflito com o outro.

Por exemplo, quando os colegas hoje não querem brincar do mesmo que a criança, mas propõe uma opção de brincadeira razoável, pode ser especialmente difícil para ela dizer *eu queria muito brincar daquilo, mas tudo bem; hoje a gente brinca disso e amanhã fazemos a minha proposta,* restando a ela a discussão e a perda da oportunidade de brincar de qualquer coisa. Ou ainda quando, retomando o exemplo de Rafaela, o adulto cumpre o combinado de que, caso o aluno brinque de forma inadequada para o momento, o brinquedo será apreendido por um curto espaço de tempo, pode ser muito difícil para a criança (como foi para Marcelo) viver essa espera e a frustração, de maneira a ser tomada pelo choro desesperado. Desespero esse que pode com alguma facilidade desembocar em desentendimentos.

Com relação ao segundo ponto, a possível grande inconstância na intervenção do adulto, cremos que a contradição que a criança vê naquilo que o grande aponta pode ser um outro

combustível para os confrontos. Como vimos, a criança pode se deparar com um adulto que não está sempre desautorizado, mas que por vezes pode se aproximar da autoridade, podendo sustentar em alguns momentos balizas que em outras situações não consegue. Por um lado, discutimos, essa inconstância do adulto parece ser boa, afinal, mesmo em um contexto de muita dificuldade, haverá a possibilidade de um norte ser ofertado. Porém, como levantamos anteriormente, se a inconstância do adulto se der de maneira muito intensa, tal fato terá também consequências mais duras. Isso porque o adulto não é a única presa da *nuvem de confusão* da qual falávamos na seção anterior. A criança também fica confusa, sem saber bem como interpretar as mensagens contraditórias que recebe dos adultos, assim como diante da impossibilidade de responder por completo a tudo que se demanda. Afinal, ainda aproveitando o exemplo de Verdi, frente a um adulto que pede que ela tenha sucesso nos estudos, ao mesmo tempo em que aponta que suas vontades devem ser todas satisfeitas, a criança se vê diante de frentes inconciliáveis. Isso porque dificilmente poderá alcançar sucesso nos estudos se não suporta, legitimada pelo adulto, nenhum desconforto. Tal coisa se faz impossível, uma vez que não se pode aprender a ler e escrever bem sem aguentar a angústia frente aos erros que fazem parte do processo de aprender, diante do *não ainda* que marca esse caminho e sempre fere o narcisismo dos pequenos. Não é possível avançar sem insistir nas desconfortáveis atividades que ainda são difíceis, mas mesmo assim devem ser feitas tendo em vista o ganho futuro, sem trocar um tanto a brincadeira por algumas horas de trabalho.

Nos ajudando nessa discussão, Soler diz que a resposta da criança à esse gênero de contradição pode ser justamente o conflito (ainda mais) intenso com o adulto. A autora, em consonância com nossa posição, aponta que as mensagens do Outro estão atualmente atravessadas por contradições insolúveis, uma vez que

> "de um lado, se reconhece os direitos da criança e que ela está em igualdade, enquanto individuo, com qualquer outro, e muitas vezes se toma cuidado ao consultá-la, aceitar suas exigências, cuidar de suas satisfações libidinais, pedimos mesmo seu conselho, em resumo, tenta-se satisfazê-la. Mas, de outro lado, isso se ressente da exigência dos adultos e fazemos pesar sobre ela um terrível superego social. Em nome de seu futuro, pois se diz que sem estudos a coisa não vai, e que sem comportamento socializado ela será rejeitada pelo corpo social" (Soler, 2018, pg.28)

Nesse cenário, diz ela, primeiro a criança aprende com o adulto que seu desejo pode ser lei, para depois escutar desse mesmo adulto que ela deve consentir com o desejo do Outro. Em outras palavras, após compreender como um direito a sua satisfação, ela pode tomar as exigências do adulto como uma espécie de violação desse direito. Quando nessa situação, a

grande resistência é uma resposta possível por parte da criança, que se defende. Assim, de acordo com a autora, o aluno dirige sua queixa aos outros, "mas sem maiúscula, os outros que o cercam e que lhe trazem miséria, que fazem a violência de limitar seu perímetro e suas comodidades" (Soler, 2018, pg.28). Diante da crise, ao contrário de compreender o movimento feito por si mesmo, diz Soler, o adulto acaba por dizer que a resistência da criança é um sintoma. Que há um problema com a criança, adicionamos, e não com o que ocorre no encontro. Ela é "sem limites".

Assim, compreendemos, em um cenário onde estão em jogo as mensagens contraditórias que se endereçam às crianças, quando o adulto está atravessado pela (des)autorização, as solicitações do professor - de que faça as tarefas, de que chegue no horário, de que corrija os exercícios errados, entre inúmeras outras - podem ter como resposta por parte do aluno a fúria, o embate que pode ter lugar quando *nem sempre* a autoridade comparece. Embate esse protagonizado pela "criança sem limites", termo que por vezes os adultos encontram para falar desse acontecimento que pouco se compreende e no qual eles também estão implicados.

Os exemplos que nos trazem Thaís e Rafaela, se lidos à luz do que aqui debatemos, parecem indicar, ainda, que esse *nem sempre* pode se relacionar tanto ao trânsito entre posições de um só adulto, quanto à inconstância da mensagem passada por inúmeros adultos em conjunto. Ou seja, pode dizer respeito a diferença que a criança colhe no discurso dos adultos quando alguns podem se valer da autoridade, ao passo que outros não. O exemplo de Marcelo, aluno de Rafaela, parece interessante para refletirmos sobre essa questão, uma vez que uma resposta de queixa, como a descrita por Soler, se faz aqui muito possível. Afinal, após viver a sustentação do acordo coletivo junto à uma educadora, que recolhe dele a colher, vive com outra a transgressão desse mesmo acordo. De maneira que, talvez, quando novamente a baliza for mantida pelo adulto, a criança possa reagir tendo em vista a renovação dessa transgressão. Talvez seja, vamos jogar com essa hipótese, o que se passava também com o aluno de Thaís quando esse, enfurecido diante das balizas impostas pela professora, a enfrenta em uma situação que, ao fim, leva ambos ao embate físico. Com isso, queremos fazer o importante apontamento de que os desdobramentos das dificuldades às voltas da autoridade podem se dar em duas frentes. Uma relacionada ao arranjo que faz cada adulto, singularmente, quando frente a uma criança, outra a mensagem que todos os seus adultos compõem juntos para essa mesma criança. Assim, no que se refere a assumir nossas responsabilidades de crescidos frente aos pequenos, tal movimento deve acontecer tanto na esfera individual, do que cada um faz, quanto na esfera

coletiva, de forma que as adversidades vividas em sala de aula são efeito não apenas dos acertos e erros do professor que lá está, mas do que fazemos todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desse trabalho, ratificamos nossa hipótese inicial de que as adversidades vividas em sala de aula, tão relatadas pelos adultos, que tomam a forma de fortes embates com crianças tidas como "sem limites", podem sim serem compreendidas como desdobramento da dificuldade dos professores de se valerem da autoridade, fragilizada por ideias que circulam em nosso tempo.

Observamos ao longo de nosso percurso, ser muito importante para a criança a presença de um adulto que, apoiado na autoridade, possa representar o Outro, o mundo compartilhado no qual se quer inserir os mais novos. Nesse contexto, ele representa toda uma tradição cultural, assim como faz valer, desde uma abertura ética, a Lei e os acordos sociais. Quando esse adulto é o professor, isso ganha especial colorido, pois tudo se passa fora do ambiente familiar, o que produz uma importante expansão. Porém, vimos também, diante do que surge a partir da ruptura da tradição, da presença de dado modelo de ciência dentro da educação e da forma que toma a relação do professor com as famílias, em um contexto no qual as fronteiras da escola se esfumaçam, temos como resultado uma fragilização da autoridade. Ou seja, diante de uma fragilização do que ela representa, pode ser muito difícil para o professor dela se valer. Em uma cena na qual comparece como outro e não como mensageiro do Outro, pode parecer ao professor que a ele não cabe estabelecer balizas, dizer o que pode ou não ser feito. De forma a se *liberar* um tanto a criança das restrições, assim como a se colocar em primeiro plano a esfera individual, privada, em detrimento da compartilhada.

Como desdobramento desse cenário, vemos a possibilidade de o adulto enveredar pela abstenção ou pelo uso da força. Assim como de atuar de forma contraditória frente a criança, dado que além de estar diante das ideias que fragilizam a autoridade, encontra também outros elementos diversos desse, de maneira a haver uma (des)autorização em jogo. Nesse cenário, ao colher as *pistas* que o adulto oferece sobre a vida e o mundo, ao se ver de determinada maneira nos olhos desse crescido, a criança pode compreender, em alguma medida, que está liberada de viver as limitações, de se submeter a todos os acordos. Ou seja, de posse daquilo que o adulto em apuros com a autoridade lhe comunica sobre o encontro e o mundo, o aluno pode se apresentar como a "criança sem limites". Como aquela que não aceita se submeter por inteiro às limitações da vida, priorizar a esfera comum quando isso é necessário, assim como experimentar nenhum desconforto. A "criança sem limites", nesse contexto, é uma forma que pode tomar o aluno quando carente da autoridade no professor e nos outros adultos. Trata-se de uma consequência da fragilização da face simbólica da autoridade. Vimos também que os

embates excessivos que nessa conjuntura acontecem na escola, por sua vez, são um resultado possível do encontro dessa criança com sua incontornável condição de castrada. Com as limitações que, alguma hora, furam o *bloqueio protetivo* e se fazem presentes. Cremos que quando isso acontece, a criança pode não contar com recursos suficientes para dar conta disso que a atravessa, caindo na crise e no embate. Confronto esse que ganha intensidade quando, diante da (des)autorização, a criança colhe do adulto mensagens muito contraditórias.

Acreditamos ser importante ao final desse percurso marcar, ainda, que essa conclusão joga luz na importância de pensarmos o tema da autoridade, tão atravessado por equívocos, seja para problematizarmos os desdobramentos que inicialmente animam essa pesquisa, seja para refletirmos a respeito de outras possíveis consequências de sua fragilização, igualmente relevantes. No que se refere a isso, parece fazer diferença lembrarmos que a história, como vimos, não acontece de forma linear, mas em espiral. Ou seja, em alguma medida, há sempre o retorno de algo já conhecido e supostamente superado. Dizemos isso, pois, pensando em possíveis futuras pesquisas derivadas dessa, talvez seja justamente um retorno desse gênero um acontecimento importante de ser pensado. No momento da conclusão desse trabalho, assistimos o crescimento na sociedade de um movimento reacionário. Como já mencionamos ao longo do trabalho, vemos a manifestação, por vezes até de governantes de alto escalão, do desejo por uma excessiva disciplina e até, pasmem, pela volta dos castigos físicos nas escolas. Tais acontecimentos, à luz do que aqui discutimos, inevitavelmente nos colocam a pensar que tal espírito autoritário, em tempos de fragilidade da autoridade, certamente pode figurar como mais um desdobramento do cenário aqui por nós exposto. Em um contexto no qual o que parece mais *à mão* é o uso da força, no sentido mesmo das *baionetas* sobre as quais falou Arendt, *saída* essa menos explorada por nós aqui nesse trabalho e que carece de mais reflexão.

Considerando as consequências de um acontecimento como esse no que se refere à educação, não parece descabido pensarmos que, quem sabe, estejamos no início do retorno do que, aparentemente, já havia passado, de forma a termos em breve, novamente, escolas excessivamente severas e a preocupação de moldarmos, mais uma vez, uma educação que imponha menos limites. Apesar do fato de que idas e vindas da história sejam inevitáveis e naturais, como falamos, isso não quer dizer que *dá tudo na mesma*. Assim, talvez caiba a nós, psicanalistas e educadores, em novas pesquisas, trabalharmos para preservar o futuro de importantes inconvenientes.

O ano de 2020 também nos trouxe outra questão para reflexão em possíveis futuras investigações acadêmicas, tendo em vista o que aqui trabalhamos. A pandemia da COVID-19, que nos últimos meses obrigou muitos (aqueles que podem) a permanecerem em suas casas,

colocou-nos frente a uma situação nunca experimentada. As relações sociais se resumiram a uma imagem na tela e a circulação entre espaços parou de acontecer, de forma que os sujeitos ficaram restritos ao perímetro do lar. Como aqui discutimos, é de suma importância para a criança, sujeito em constituição, transcender o espaço familiar e ir para a escola, onde o pequeno pode não só conviver com iguais, mas também com outros adultos, os professores, que representam de forma especial o *mundo lá fora*. Assim, por um tempo prolongado, viver um excesso de presença dos pais (que não mais se alterna com a ausência), não poder ir à escola tomar parte no pré-político, não encontrar com adultos *estrangeiros* e não precisar resolver os problemas cotidianos enfrentados nos estudos e nas brincadeiras, certamente trará consequências para nossas crianças na escola e no mundo. Questão sobre a qual, em algum momento, aqueles que pensam a educação e a infância precisarão se debruçar.

Diante de nosso percurso, fica claro o fato de que viver em tempos de fragilização da autoridade e, portanto, de fragilização da educação, traz importantes consequências para a vida na escola. No entanto, para finalizar, é importante marcarmos, ainda, que acontecimentos dessa natureza produzem relevantes efeitos também na clínica. De maneira que, tendo em vista o que aqui desenvolvemos, é importante avançarmos na pesquisa a respeito da forma que toma, em nosso tempo, o sofrimento dos sujeitos que buscam ajuda nos consultórios dos psicanalistas, sejam eles crianças ou não, assim como dos tratamentos possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016

BATISTA, DOUGLAS EMILIANO. **O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012

CARVALHO, JOSÉ SÉRGIO FONSECA DE. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2017

DAYRELL, MARIA ANGELA ASSIS. **O psicanalista só se autoriza por si mesmo.** Reverso – revista de psicanálise, ano 41, n 77, p. 103-110, Belo Horizonte, junho 2019

DOLTO, FRANÇOISE. **Tudo é linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2018

ENDO, PAULO. **Um futuro sem inscrição no tempo presente e sem tributo ao passado: o insidioso retorno dos tiranos e de sua horda**. *In* "Crianças públicas, adultos privados", Rinaldo Voltolini Org. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

FARIA, MICHELE. **Constituição do sujeito e estrutura familiar: o complexo de Édipo, de Freud a Lacan**. Taubaté: Cabral Universitária, 2014

FONSECA, PAULA FONTANA. **Inquietações políticas em psicanálise e educação: o caso da educação infantil**. São Paulo, Benjamim Editorial, 2019

FREUD, SIGMUND. **Introdução ao narcisismo** [1914] *in* obras completas volume 12. São Paulo: Companhia das letras, 2010

_____. **O mal-estar na civilização** [1930] *in* obras completas volume 18. São Paulo: Companhia das letras, 2010

_____. **A organização genital infantil** [1923] *in* obras completas volume 16. São Paulo: Companhia das letras, 2011

_____. **Prólogo a juventude abandonada** [1923-1925] *in* obras completas volume 16. São Paulo: Companhia das letras, 2011

_____. **Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos** [1924] *in* obras completas volume 16. São Paulo: Companhia das letras, 2011

_____. **Análise da fobia de um garoto de cinco anos** [1909] *in* obras completas volume 11. São Paulo: Companhia das letras, 2015

_____. **Totem e tabu** [1913] *in* obras completas volume 11. São Paulo: Companhia das letras, 2012

GARCIA-ROZA, LUIZ ALFREDO. **Introdução à metapsicologia freudiana 3**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GURSKY, ROSELENE et all. Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica. Ijuí: Unijuí, 2006.

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

LACAN, JACQUES. **O seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

_____. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

_____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

LAJONQUIÈRE, LEANDRO DE. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999

_____. **Figuras do infantil: a psicanalise da vida cotidiana com as crianças.** Petrópolis: Vozes, 2010

_____. **De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2013

MACHADO DE ASSIS, J.M. **Contos de escola.** São Paulo: Cosac Naify, 2002

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação dos bebês**. São Paulo, Escuta, 2009.

MINNICELLI, MERCEDES. **Um futuro sem inscrição no tempo presente e sem tributo ao passado: o insidioso retorno dos tiranos e de sua horda**. *In* "Crianças públicas, adultos privados", Rinaldo Voltolini Org. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

NASIO, JUAN-DAVID. **Lições sobre os 7 conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997

PATTO, MARIA HELENA SOUSA. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

PEREIRA, MARCELO RICARDO; PAULINO, BÁRBARA OLIVEIRA; FRANCO, RAQUEL BRAGA. **Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma**. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig, 2011

PEREIRA, MARCELO RICARDO**. Pode autorizar-se de si mesmo o professor?** *in* Retratos do mal-estar contemporâneo na educação, Rinaldo Voltolini org. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014

ROSA, MIRIAM DEBIEUX. **A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica**, artigo de periódico *in* Revista Mal-estar e Subjetividade. Fortaleza, Vol.4 nº2, 2004

_____; DOMINGUES, ELAINE. **Método na pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: utilização da entrevista e da observação***,* artigo de periódico in Psicologia & Sociedade, Vol.22 nº1, 2010

SCOTTI, SÉRGIO & ALVES, EVANDRO FERNANDES. **O psicanalista se autoriza por si mesmo e por alguns outros**. Revista percurso 46, ano XXIII, São Paulo, junho de 2011

SILVA, KELLY CRISTINA BRANDÃO DA. **Educação inclusiva: para todos ou para cada um?: alguns paradoxos (in)convenientes**. São Paulo, Escuta/Fapesp, 2016

SOLER, COLETTE. **O que resta da infância**. São Paulo: Escuta, 2018

VOLTOLINI, RINALDO. **Educação e psicanálise***.* Rio de janeiro: Zahar, 2011

_____.**Os fora do discurso podem ser incluídos? *in* Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**, Rinaldo Voltolini org. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014

_____. **Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão politica mais do que social**. In *http://revistaseletronicas.pucrs.br*, acesso em 18/10/2018. Porto Alegre, 2015

_____. **Crianças públicas, adultos privados**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

_____. **Psicanálise e formação de professores: antiformção docente.** São Paulo: Zagodoni, 2018

_____. **Uma pedagogia esquecida do amor**. ETD - Educação Temática Digital, v. 21, n. 2, p. 363-381, 30 abr. 2019.