

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Vitor Ikeda

Sobre as práticas pedagógicas democráticas: Educação e laço social em *O Senhor das Moscas*

São Paulo
2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Vitor Ikeda

Sobre as práticas pedagógicas democráticas: Educação e laço social em *O Senhor das Moscas*

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia
Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière.

São Paulo
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

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.

Catologação 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

Ikeda, Vitor

Is Sobre as práticas pedagógicas democráticas:

Educação e laço social em O Senhor das Moscas / Vitor Ikeda; orientador Leandro de Lajonquière. -- São Paulo, 2022.

92 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Laço social. 4. Autonomia. 5. Democracia
. I. Lajonquière, Leandro de, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Vitor Ikeda

Título: Sobre as práticas pedagógicas democráticas: Educação e laço social em O *Senhor das Moscas*

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao meu “Vô Butian” (*in memoriam*), um “mestre da generosidade” e a quem tenho uma dívida impagável, por imaginar uma infância de traquinagem da qual ele foi o meu maior parceiro. Obrigado pelo cuidado e carinho que teve por mim e por nossa família, antes de partir (1947-2017).

Dedico este trabalho às minhas duas preciosidades: Maria Alice e João Vitor que, com tão pouco tempo, fizeram-me ressignificar as palavras *responsabilidade, cuidado, amor, e diversão*.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Leandro de Lajonquière, por me orientar com rigor intelectual, gentileza e sensibilidade! Agradeço por cada conversa, orientação e experiência compartilhada!

Ao Professores Doutores Isael Sena e Daniel Revah pela leitura crítica, questionamentos e sugestões ao meu texto que, sem sombra de dúvidas, ampliaram minha reflexão e refinaram minha produção.

Às Professoras Doutoradas Renata Udler Cromberg, Inês Loureiro e Carmen Lucia Valladares, por sustentarem a minha busca nesse lugar de pesquisa.

Ao meu amigo Alexandre Marques, pela longa história e interesse que compartilhamos pelos estudos e pela vida acadêmica. Nossas conversas, certamente, alimentaram o meu desejo pela pesquisa.

Ao Tio Hugo e Tia Neuza, por valorizarem os estudos desde a minha infância e por todo apoio ao longo dessa jornada!

À Mariana Bispo Ikeda, por me incentivar nessa empreitada, pela compreensão nos meus momentos de pesquisa e pelo carinho com nossa família.

À Neurila e José Eduardo, pelo suporte e cuidado com todos da família enquanto me dedicava ao trabalho.

“Não existe civilização que não seja um tipo de laço.”
(Soler, 2016)

RESUMO

Ikeda, Vitor (2022). Sobre as práticas pedagógicas democráticas: Educação e laço social em *O Senhor das Moscas*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O presente trabalho examina – à luz da Psicanálise – os efeitos nas instituições escolares da crença de que, a partir de práticas democráticas como, por exemplo, os famosos “combinados em sala de aula”, “autogestão” ou “gestão democrática”, os alunos aprenderiam e reconheceriam – *na prática* – a importância dos valores democráticos, convertendo-se em sujeitos críticos e autônomos, isto é, cidadãos capazes de agir com responsabilidade no mundo que herdamos, integram e estão, inevitavelmente, implicados. Para tanto, servimo-nos do romance *O Senhor das Moscas* (1954), de William Golding, para ilustrar e elucidar o caráter ilusório dessa crença, tomando como eixo central uma análise acerca do *laço social* que permeia a relação entre educador e educando e possibilita – sem garantias de sucesso – a educação.

Palavras-chave:

Psicanálise. Educação. Laço social. Autonomia. Democracia.

ABSTRACT

Ikeda, Vitor (2022). About democratic pedagogical practices: Education and social bonding in *The Lord of the Flies*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

In this study examines - in the light of psychoanalysis - the effects on school institutions of the belief that from democratic practices such as, for example, the famous "combined in the classroom", "self-management" or "democratic management", the students would learn and recognize – in practice – the importance of democratic values by becoming critical and autonomous, in other words, citizens capable of acting responsibly in the world that they inherit, integrate and are inevitably involved in.

For that, was used the novel *Lord of the Flies* (1954,) by William Golding, to illustrate and elucidate the illusory character of this, taking as a central axis an analysis of the social bond that permeates the relationship between educator and student and allows - without guarantees of success - the education.

Keywords:

Psychoanalysis. Education. Social Bond. Autonomy. Democracy.

SUMÁRIO

PARTE I: DO INTERDITO AO DESEJO QUE FAZ LAÇO: O NASCIMENTO DO SUJEITO

1. APRESENTAÇÃO: DO PROBLEMA AO MÉTODO DE PESQUISA.....11
2. O LAÇO SOCIAL EM “TOTEM E TABU”14
3. LAÇO SOCIAL E SUJEITO 23

PARTE II: O “SENHOR DAS MOSCAS” E O LAÇO SOCIAL

4. O SENHOR DAS MOSCAS: O *FILHO D’ALVA*, DE WILLIAM GOLDING.....32
5. LAÇO SOCIAL E FRATERNIDADE.....41
6. CRIANÇAS NUM MUNDO SEM PASSADO, VIVEM UM PRESENTE À DERIVA.....53
7. A EDUCAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: A ESCOLA NÃO É UMA DEMOCRACIA, TAMPOUCO UMA AUTOCRACIA 58

PARTE III: DO DEVER DE EDUCAR À ÉTICA DA AUTONOMIA

8. A EDUCAÇÃO PARA A REALIDADE IMPOSSÍVEL DO DESEJO.....73
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....85

- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 90

PARTE I: DO INTERDITO AO DESEJO QUE FAZ LAÇO: O NASCIMENTO DO SUJEITO

1. APRESENTAÇÃO: DO PROBLEMA AO MÉTODO DE PESQUISA

Dentre as inúmeras atribuições que se destinou à Escola, existe um lugar especial dentro do discurso pedagógico hegemônico, que se relaciona à busca daquilo que se entende como desenvolvimento de habilidades e competências, associadas à autonomia e à cidadania. Não é raro encontrar, entre sequências didáticas e projetos pedagógicos, frases que atribuam ao educador o compromisso de “formar cidadãos críticos e autônomos”. Tais noções encontram amparo ético – uma vez que há o reconhecimento generalizado de que uma sociedade composta por cidadãos autônomos e críticos é melhor do que o seu oposto – e legal, já que elas estão, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O artigo 2º da LDB¹ atribui, de forma muito explícita, ao Estado e à família, a responsabilidade por garantir uma educação pautada em princípios de liberdade e solidariedade, cuja finalidade seria promover – simultaneamente – a cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho.

Seguindo tais determinações, as escolas e os educadores enunciaram, à exaustão, a importância de uma “educação para a cidadania”, conclamando à necessidade de formar cidadãos autônomos e críticos a fim de fazer atender à demanda que nós, adultos, temos, de assegurar a sustentação de valores que se desdobrem em práticas reconhecidas como democráticas, no cotidiano da vida social.

Essas premissas, portanto, não foram incorporadas por acaso no mundo escolar. Particularmente, no Brasil, elas se propagaram com destaque após a redemocratização² e foram, gradativamente, se constituindo como um dos componentes basilares das práticas escolares, inspirando documentos oficiais

¹ Disponível em <<https://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>> Acesso em 12 mar de 2022.

² Apesar disso, é importante destacar que as ideias pedagógicas fundamentadas na psicologia datam, no Brasil, desde 1936, segundo José Carvalho de Fonseca, com a publicação do artigo “O trabalho por equipe em escolas: bases psicológicas”, publicado na Revista de Educação. Os efeitos das publicações, no entanto, foram restritos a alguns poucos núcleos de pesquisas.

que referenciam a prática pedagógica em nível nacional, e contribuíram para formar o caldo grosso do *discurso pedagógico hegemônico*, que passou a se amparar, cada vez mais, na Psicologia como uma de suas ciências auxiliares, buscando, nela, as justificativas e fundamentações para as práticas pedagógicas.

Ao longo do tempo, a perpetuação da Psicologia na Pedagogia contribuiu para promover um tipo de discurso em que “sobressai o uso recorrente de termos como “slogans, “frases feitas”, (...) que funciona como invólucro que ajuda a vender o produto anunciado, porque lhe empresta a aparência democrática atual” (Patto, 2013, p.14). Este *invólucro* parte de concepções pré-determinadas acerca do que, supostamente, a “criança é”, com o intuito de definir *como o professor deve proceder para que ela – a criança – aprenda*. Essa equação entre premissas (o que a criança é), meios (qual o “passo-a-passo” que o professor deve seguir para a criança aprender valores democráticos) e fins (produzir cidadãos democráticos, autônomos, críticos e responsáveis) descambaram em práticas pedagógicas que simulam democracias enquanto modelo de gestão das relações e deliberações no âmbito da experiência escolar. Tais concepções partem do pressuposto de que as crianças são dotadas de uma razoabilidade ética inata, que lhes permitiriam reconhecer a importância dos valores democráticos necessários para a vida civilizada, a partir da experiência pedagógica que simule o funcionamento democrático no cotidiano escolar.

Esta pesquisa busca abrir uma interrogação justamente nesta crença, que supõe uma espécie de vocação inata das crianças para a ética, e à ideia de que simulando práticas democráticas como, por exemplo, os famosos “combinados em sala de aula”, “autogestão” ou “gestão democrática” na escola – os alunos reconheceriam – *na prática* – a importância dos valores democráticos, convertendo-se em sujeitos críticos e autônomos, isto é, cidadãos capazes de agir com responsabilidade no mundo que herdaram, integram e estão, inevitavelmente, implicados. Para tanto, nos servimos do romance *O Senhor das Moscas (1954)*, de William Golding, a fim de ilustrar e elucidar o caráter ilusório presente nesta crença, tomando como eixo central uma análise acerca do laço social que permeia a relação entre educador e educando e possibilita – sem garantias de sucesso – o desdobrar de uma educação.

Para a Psicanálise, o que chamamos de civilização é o laço social que se reproduz no processo educativo de transmissão psíquica que entranha a castração simbólica. É ele que permite a transmissão de marcas simbólicas de uma geração à outra, pela via de um trabalho contínuo de desdobramento da diferença entre as gerações, que garante a continuidade do corpo social. Nesse sentido, faz-se necessária a investigação do discurso (psico)pedagógico hegemônico, conforme formulação de Lajonquière (1999), que procura anular as diferenças entre crianças e adultos, em nome de uma suposta gestão democrática. Ali, onde o discurso (psico)pedagógico hegemônico propala a via para uma prática educativa certa, a Psicanálise nos permite identificar um ponto de clivagem do laço social, na medida em que a anulação das diferenças entre as gerações, em nome de uma igualdade democrática imaginária, experimentada na forma de autogestão, pode resultar na perda das referências simbólicas enquadradas no trabalho de formação e conduz o laço social numa direção regressiva. É justamente neste ponto de (des)encontro, promovido pelo laço social, que esta pesquisa foca seu trabalho.

2. O LAÇO SOCIAL EM “TOTEM E TABU”

Em *Totem e Tabu*, Freud nos apresentou, pela primeira vez, sua ficção sobre a origem de um laço social ou da vida social humana. O texto foi escrito entre 1912 e 1913, num contexto em que Freud experimentava o aparato conceitual psicanalítico no campo da cultura. Embora a relação entre teoria social e sofrimento estivesse presente desde a origem da Psicanálise, como é possível notar desde os *Escritos Sobre Histeria* (1895), passando pela *Interpretação dos Sonhos* (1900), *Três Ensaios Sobre a Sexualidade* (1905) e *Moral Sexual Cultural e Nervosismo Moderno* (1908), é somente a partir de 1912 que Freud se apropria, de modo especial, do *social*, e seus sintomas, como objeto de pesquisa psicanalítica³. Até então, seu ponto de partida estava no sofrimento psíquico pensado como o efeito de uma intervenção social externa. A partir de 1912, porém, o próprio sofrimento psíquico é tomado como um aspecto intrínseco à vida social, que reverbera em cada indivíduo devidamente acometido pela neurose, produzida pelo crime primordial. O que – efetivamente – não se altera na teoria, é a relação entre cultura e sofrimento individual: esta está presente, desde o início da Psicanálise, como um aspecto inevitável do social, uma vez que os postulados do sofrimento psíquico e mal-estar são inerentes à divisão do *falante ser* pelo *inconsciente*, no processo de constituição do sujeito.

Em 1912, Freud já estava com seus 55 anos, e, nesse movimento de expansão do instrumental psicanalítico sobre a cultura, ele pretende criar sua própria teoria sobre a origem das civilizações, ou, em outras palavras, o surgimento da cultura, a partir do pressuposto do *inconsciente*, e tendo como objetivo “determinar o momento em que o animal homem deu o salto para a civilização, prescrevendo, para si, tabus indispensáveis a todas as sociedades” (Gay, 2012, p. 331). Nesse sentido, *Totem e Tabu* pode ser interpretado não apenas como uma obra de Psicanálise Aplicada, mas, sobretudo, como um tratado político, em que Freud procura teorizar os fundamentos da civilização e

3 A partir de 1912, ocorre uma sequência de grandes obras sobre a análise da vida social, como “Totem e Tabu” (1913), “Reflexões para os tempos de guerra e morte” (1915), “Psicologia das massas e análise do ego” (1921), “O futuro de uma ilusão” (1927), “O mal-estar na civilização” (1930), “Por que a guerra?” (1933), “Moisés e o monoteísmo” (1939).

da cultura a partir das origens do *laço social*. Não por acaso, *Totem e Tabu* ocupa uma posição central no conjunto da obra de Freud: “assim como a exploração dos sonhos é a via real para o conhecimento do inconsciente, a compreensão dos fenômenos tabus e totêmicos constitui a via real para a exploração do vínculo⁴ social” (Enriquez, 1983, p.28).

A proposta de Freud é audaciosa: elaborar uma metapsicologia do social, ampliando a reflexão analítica no sentido de compreender um novo tipo de paciente, que se mostraria de forma coletiva, expressando-se na sociedade pela via da cultura; porém, sem desconsiderar a relação intrínseca e inseparável: o *coletivo* e o *individual*.

Freud se apoia, basicamente, em quatro fontes para o desenvolvimento de *Totem e Tabu*: na condição do homem primitivo, a partir de leitura que faz de Darwin; nos estudos de James Frazer sobre as religiões primitivas; na antropologia evolucionista de Edward Tylor; e na pesquisa de Robertson Smith sobre a refeição totêmica. A essas leituras, soma-se sua experiência clínica, autoanálise e o próprio desenvolvimento da teoria psicanalítica, com os casos clássicos como o de Schreber, pequeno Hans e o caso, de Ferenczi, do menino-galo. Todos esses fatores, articulados com o deslocamento do olhar de Freud em direção ao social, permitem constatar algo novo: a origem do *laço social* tendo – ao mesmo tempo – o fundamento empírico para o complexo psíquico do Édipo, e o sentido da proibição do incesto, conforme afirma Roudinesco (1997):

À primeira vista, o livro se apresenta, ao mesmo tempo, como um devaneio darwiniano sobre a origem da humanidade, uma digressão sobre os mitos fundadores da religião monoteísta, uma reflexão sobre a tragédia do poder, de Sófocles até Shakespeare, e uma longa viagem iniciática ao interior da literatura etnológica da virada do século. (Roudinesco, p. 757-758)

Entretanto, Freud acaba dando uma

explicação global da origem das sociedades, e da religião, a partir dos dados da Psicanálise, ou, dito de outra maneira, dando um fundamento histórico ao mito do Édipo e à proibição do incesto e mostrando que a história individual

⁴ Para evitar confusão, onde Enriquez diz “vínculo social”, leia-se “laço social”

de cada sujeito não é mais que a repetição da história da própria humanidade. (Roudinesco, 1997, p.757)

A obra se estrutura em quatro ensaios: *O horror ao incesto* – em que Freud destaca a universalidade do tabu do incesto e a sobrevivência da mentalidade primitiva nos costumes de nossas sociedades, bem como a relação entre totemismo e exogamia; *O tabu e a ambivalência dos sentimentos* – no qual se apresenta uma analogia entre o neurótico e o primitivo; o terceiro ensaio, intitulado *Animismo, magia e onipotência das ideias* – em que Freud esmiúça as três grandes formas de concepção de mundo: a animista, a religiosa e a científica; e o quarto ensaio, *O retorno infantil do totemismo* – em que Freud nos apresenta a sua metapsicologia do social, por meio da hipótese sobre a origem da cultura a partir da relação efetuada entre o totemismo e o tabu, desembocando na proibição universal do incesto.

Em seu primeiro ensaio, Freud parte da constatação do caráter universal do tabu do incesto. Segundo o autor, o medo do incesto, nas sociedades primitivas, teria ocasionado a lei da exogamia, instaurando-se pela duplicidade *proibição e desejo*, que se mantém como uma espécie de sobrevivência da mentalidade primitiva em nossas sociedades. A instauração da proibição do incesto ocorre como um elemento indispensável para a organização da vida social, uma vez que ela é a fronteira entre natureza e cultura. É ela que possibilita o reconhecimento da diferença dos sexos e gerações, além do sistema de parentesco e funcionamento da família, estabelecendo, a partir dela, as relações de troca sustentadas na lei da exogamia, e as regras de aliança e filiação. A proibição do incesto, portanto, é um elemento central que permite a estruturação do sujeito, bem como a organização da própria sociedade, estabelecendo um marco divisor entre natureza e cultura (Freud, 1912/2012; Enriquez, 1983).

O tabu do incesto coincide com outra fronteira entre natureza e cultura: o *Complexo de Édipo*. O conceito surge apenas em 1910, apesar da ideia central, em torno do Édipo, se fazer presente em praticamente toda a obra de Freud, desde 1897 até 1939. O Complexo de Édipo, juntamente com a universalidade do tabu do incesto, são elementos centrais na teoria psicanalítica. Segundo Roudinesco,

O Complexo de Édipo é a representação inconsciente pela qual se exprime o desejo sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto, e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo. Essa representação pode inverter-se e exprimir o amor pelo genitor do mesmo sexo e o ódio pelo do sexo oposto. Chama-se Édipo à primeira representação; Édipo invertido à segunda; e Édipo completo à mescla das duas. O Complexo de Édipo aparece entre os 3 e os 5 anos. Seu declínio marca a entrada num período chamado de latência, e sua resolução, após a puberdade, concretiza-se num novo tipo de escolha de objeto. (Roudinesco, 1997, p.166)

O que está posto na correlação entre a proibição universal do incesto e o Complexo de Édipo, portanto, é o realocamento deste último, que deixa de ser uma mera contingência no desenvolvimento do psiquismo e passa ao patamar de um elemento fundamental para a compreensão da cultura, na qual se produzem as condições para o estabelecimento de relações sociais simbolizadas. Nesse sentido, a sociedade nasce de uma instância interditora, que se realiza por uma proibição psíquica que nos liberta da condição estritamente natural, para o ingresso no campo da cultura, de tal modo que não é possível conceber sociedade alguma, sem o decreto de um sistema simbólico de recalçamento das pulsões. Ou seja,

Para se constituir, uma sociedade deve impedir a realização não-mediatizada da satisfação pulsional sexual. A expressão pulsional direta é incompatível com a criação do *socius*; este só se constrói em relação a um desejo, e o desejo só se faz ouvir na medida em que responde a uma lei de organização. (Enriquez, 1983, p. 36)

A proibição do incesto se realiza como um interdito repressor, e se apresenta como um drama permanente entre a tentação e sua proibição (do incesto). A transgressão ao interdito pode resultar na própria destruição dos pilares que sustentam a sociedade, uma vez que o Complexo de Édipo se constitui como o pilar segundo a qual se sustenta a vida social.

No segundo ensaio, Freud aborda o fenômeno do tabu, bem como a ambivalência dos sentimentos. O tabu pode ser definido como uma proibição inquestionável de origem remota, segundo a qual sua violação transforma o

transgressor, também, em tabu. Ele, em geral, é revestido de mistério e é concebido como impuro e perigoso. A ambivalência do tabu assenta-se no fato de que ele é revestido de muito poder, tanto para o bem quanto para o mal, e, nesse sentido, ele reflete o amor e o ódio. Entre os povos primitivos, há três tabus fundamentais que podem se associar à metáfora do estrangeiro: os inimigos assassinados; os chefes; e os mortos. Os inimigos são estrangeiros à tribo, enquanto os chefes são estrangeiros ao grupo, e, os mortos, à vida: “Os estrangeiros assemelham-se no seu caráter fora do comum: o inimigo nos mata; o chefe nos subjuga; os mortos nos assombram e nos chamam” (Enriquez, 1983, p. 37). O estrangeiro, portanto, nos causa um desconforto permanente em relação àquilo que se apresenta externamente e que nos é estranho, e naquilo que é estranho em nós mesmos e que nos habita, precisamente, em nosso aparelho psíquico.

A proibição exige uma renúncia, necessária, que conflita com a impossibilidade da renúncia definitiva. O resultado dessa equação é o surgimento do sentimento de culpa que, por consequência, promove a consciência moral e a emergência da cultura.

Ocorre que, nessa equação, os homens criam um meio de adequar o desejo e o interdito às suas concepções de mundo, atribuindo poder a si mesmos na fase animista, e transferindo tais poderes para os deuses na fase religiosa, sem renunciar ao desejo de influenciá-los para que agissem segundo seus próprios desejos. Sobre a crença na onipotência do pensamento, Enriquez nos alerta que “ideias fortemente investidas afetivamente, e intensamente representadas, possuem a capacidade de se transformarem em fenômenos reais” (Enriquez, 1983, p. 39). Contudo, a realidade, neste caso, corresponde à realidade psíquica, sustentada por um desejo inconsciente e que anima, inevitavelmente, a relação que estabelecemos com o outro, na medida em que o que pronunciamos em relação ao outro são desejos de vida ou morte, ou seja, de presença ou ausência. A força e o desejo do pensamento de controle do mundo e da natureza eram tamanhos, que os primitivos resistiam em reconhecer a realidade da situação, quando não era aquela desejada. Freud entende que esse *modus operandi* é semelhante no neurótico. A onipotência do pensamento permanece, o que muda são os objetos de adoração: se, antes, eram os deuses, nos tempos modernos passam a ser a Razão e a Ciência. E assim, sobre essa

mesma questão, Koltai diz: “na vida desses civilizados, apaixonados pela Razão, imperam a onipotência das ideias e o predomínio dos processos psíquicos sobre a vida real” (Koltai, 2015, p. 42).

Em *O retorno infantil do totemismo*, Freud faz uma análise minuciosa sobre o rigor das proibições totêmicas. Proibia-se comer, caçar e tocar o totem. Para alguns povos, as proibições iam além: não era permitido sequer olhar, tocar ou chamar, pelo nome, o totem. As proibições tinham uma função simbólica: a proteção emanada do próprio totem. Assim, ergue-se uma estrutura de reciprocidade e respeito mútuo, tanto entre os membros do clã quanto aos membros da tribo. Mas, além da ideia de se proteger mutuamente havia, também, a proibição dos membros de um mesmo clã de se relacionarem sexualmente. A isso Freud dá o nome de “enigmático corolário do totemismo”. Dela derivam a exogamia clânica e a fobia do incesto. O pai da Psicanálise procura, justamente, compreender as necessidades psíquicas que tais proibições exprimem. Ele rechaça as hipóteses antropológicas, que compreendiam a exogamia ora como parte essencial do sistema totêmico, ora como mera coincidência. Sua hipótese era a de que a origem do sistema totêmico, e o horror ao incesto, não seria inata ao ser humano, mas que se explicaria pelos primeiros desejos sexuais e, portanto, incestuosos, do ser humano.

Sua hipótese é a de que o totemismo nasceu das condições do Complexo de Édipo. É aqui que Freud cria o seu mito de origem da civilização, a sua metapsicologia, na qual a sociedade e o sujeito (do desejo) teriam sido fundados a partir de um assassinato. O crime teria sido, pois, o ato que faz advir o social.

Freud constrói um mito de origem da sociedade na qual teríamos abandonado uma condição primeva, marcada pelas relações incestuosas e violentas, para erigir os pilares da vida social, pautadas, principalmente, na proibição do incesto. Na origem, havia uma horda primitiva controlada por um macho que monopolizava todas as fêmeas e, ao mesmo tempo, frustrava os demais machos, impedindo-os, pela violência, de terem acesso às fêmeas do bando. Os demais se assemelham na condição de impotência, marcada pela submissão e desejo de ocupar o lugar do chefe da horda – tanto pelo ódio quanto pelo amor (ambivalência dos sentimentos) que nutrem por ele – para, assim, ter acesso a todas as fêmeas. Mas, notemos que no tempo primevo não há relações

de parentescos organizadas, uma vez que essas são categorias da vida social. O que há, no tempo primevo, é a imposição da relação de força e relações sexuais não controladas. É, justamente, no reconhecimento da condição de impotência, na submissão e no ódio – e desejo de morte – que nutrem pelo macho *alpha*, que os demais machos podem se reconhecer como irmãos e, portanto, como “filhos”. O ódio produz o vínculo libidinal que os une, e produz a identificação necessária à superação da condição de impotência, que imputa a marca dos irmãos como semelhantes. Em outras palavras, o ódio contra o chefe gozador da horda e a solidariedade entre os demais, tornam o grupo suficientemente forte para superar a admiração e temor pelo tirano, para, então, destituí-lo.

Os filhos frustrados decidem se rebelar contra o tirano, de tal maneira que a submissão se transforma em ousadia, e o grupo mata o chefe da horda. Os filhos realizam, em conjunto, aquilo que jamais teriam condições de fazer sozinhos. O ato conjunto faz dos irmãos cúmplices de um crime que se seguiu pela realização de uma comemoração, na qual todos os integrantes ingeriram partes do corpo do pai tirano, com o intuito de incorporar sua potência.

Eles retornaram juntos: preparando o complô, eles se descobrem irmãos. O desejo deles é de conjurar sua impotência e de escapar à fascinação mortífera à qual se submetem, bem como à admiração e ao temor frente ao onipotente. Ao fazerem isso, eles se identificam uns com os outros, exprimem solidariedade e reconhecem o vínculo libidinal que os une no ódio comum contra o pai. Eis, então, o golpe de Freud: se é o ódio que transforma os seres submissos em irmãos, é seu assassinato que transforma o chefe da horda em pai. Logo, não existe pai, se esse, que pode assim ser investido, não somente possui as mulheres, mas, ainda, e sobretudo, é o objeto de um *desejo de morte*. O pai, enquanto tal, não existe, a não ser morto, realmente ou simbolicamente; o que nos leva a uma noção fundamental: o pai não existe, a não ser como *ser mítico*. (Enriquez, 1983, p. 31)

Se seguirmos a linha de raciocínio, entendemos que a figura do tirano, na horda primeva, apenas se torna “pai” depois de morto e engolido, uma vez que é só depois deste ato, cometido pelo grupo, que ele adquire contornos míticos e se torna figura de reverência, terror e amor, ao mesmo tempo. Em outros termos,

o pai fabricado *après-coup* é diferente do tirano, uma vez que ele é produto da idealização que coloca os filhos numa posição de dependência, presos entre o desejo e a identificação. Ao ser objeto e desejo de morte, o tirano provoca a força e coesão necessárias para o grupo realizar o *ato* que inaugura o laço social propriamente dito. A guerra dos filhos contra o chefe da horda, e o consequente parricídio, permitiu extravasar o ódio represado na prole. O amor e a admiração indissociáveis do medo e da culpa, são acompanhados da renúncia de se ocupar o lugar que desejavam, por temerem a possibilidade de um fratricídio e funda, por assim dizer, a exogamia, pondo fim à horda selvagem (sim, não é possível retornar à condição anterior, uma vez que o ato foi consumado) e inaugurando a vida social.

Após o assassinato, os filhos se dão conta “de que cada um deles almejava (...) a vir ocupar o lugar do pai”. Cientes de que isso os levaria a uma guerra fratricida na qual acabariam por se exterminar mutuamente, decidiram renunciar tanto à satisfação incestuosa quanto à violência como meio de consegui-la, obrigando-se a ir buscar suas mulheres fora da horda, cedendo aquelas, às quais haviam renunciado, aos machos de outras hordas, instaurando, assim, a exogamia. Só assim os irmãos puderam pôr fim à horda selvagem e instaurar o clã fraterno fundado sobre os laços de sangue. Foi por meio do assassinato do pai que os filhos puderam se descobrir irmãos. (Koltai, 2015, p. 47-48)

A vida social surge, portanto, de um crime que provocou o sentimento de culpa e suscitou a simbolização de uma auto-interdição ou renúncia, antes imposta como privação pela violência do tirano reprodutor. A instituição da lei é um ato simbólico que instaura a moralidade e a religiosidade, elementos basilares de qualquer sociedade – tanto quanto a ideia mesma de pai e, portanto, a operacionalização da *função paterna*. Contudo, a morte do pai desperta a ambivalência entre os filhos, que renunciam ao lugar do tirano ou pai não submetido à castração (o que é um contrassenso de pai), ao mesmo tempo que desejam ocupá-lo. Todavia, todos sabem que ocupar aquele lugar – agora sagrado – é a possibilidade constante do assassinato e, portanto, a sociedade se mantém através da iminência permanente de que isso volte a ocorrer. Trata-se dos pólos civilização-barbárie da vida social:

Compreendemos, agora, por que o parricídio é indispensável à criação da cultura: ele nos introduz no mundo da culpabilização, da renúncia (tanto à realização do desejo quanto ao seu inverso, ao desejo de realização), da instituição de uma função paterna na origem da humanidade, da necessidade de uma referência a uma lei transcendente (impedindo a guerra de ser o único “juízo divino”), que se manifestará em “organização social, restrições morais e da religião”. (Enriquez, 1983, p. 34)

O pacto social, proposto por Freud, nos apresenta um movimento de passagem do Estado de Natureza, e nos realoca num Estado de Direito. Da horda primitiva – dominada por um macho alfa que monopolizava, de forma incestuosa, todas as fêmeas, e se impunha pela violência – passamos pela rebelião dos frustrados que amavam e, ao mesmo tempo, odiavam o tirano. O reconhecimento do *outro* como semelhante e, portanto, como irmão, instaura o sentimento de *fraternidade* e o reconhecimento da *alteridade*, e faz o grupo ganhar a potência necessária para assassinar o pai, constituindo-se, portanto, como duas dimensões do mesmo ato. A festa totêmica e a ingestão do pai selam a aliança entre os irmãos, e faz cada um incorporar as virtudes do pai, por meio dos processos de identificação. O ódio é extravasado, e o amor resta como culpa e medo, fazendo os filhos renunciarem à relação incestuosa e à violência como meio de satisfação, instaurando a exogamia. A narrativa mítica sobre a origem da sociedade trata da passagem de um mundo de relações de forças para um mundo constituído pelas relações de alianças e solidariedade, acompanhada pela expressão de sentimentos complexos como a culpa, a veneração e a amizade. (Enriquez, 1983)

3. LAÇO SOCIAL E SUJEITO

A Psicanálise constatou, há muito tempo, a importância do *outro* para os processos de constituição do *eu* e do *sujeito*. Graciela Cullere-Crespin (2004) retoma Freud e Lacan, ao afirmar que a importância do laço social esta ligada à prematuridade da criança no nascimento, uma vez que, ao nascermos, encontramos-nos numa situação de completo desamparo e impotência em face do mundo e, por isso mesmo, nenhum recém-nascido sobrevive sem o auxílio exterior⁵. O recém-nascido necessita de um outro que lhe permita viver, e este outro o faz investido de um papel que o obriga a recorrer à linguagem que nos orienta no real e em nossas relações sociais.

Os humanos, então, são desprovidos dessas cadeias comportamentais pré-registradas. Por isso, para regular sua relação ao real, eles seriam obrigados a pensá-la a cada vez. É provavelmente nessa articulação que se situa a diferença mais fundamental do que se passa entre uma mamífera e uma mãe humana: a relação ocorrida durante a covade se desfaz no momento da maturidade do jovem, sem se soldar pela construção de laço nenhum. Por outro lado, entre o adulto humano e o bebê de quem ele cuidou, produziu-se uma construção, uma relação complexa, que preside o advento psíquico da criança, e que costumamos chamar de “o laço mãe/criança”. (Cullere-Crespin, 2004, p. 20)

Assim, o vínculo entre seres humanos – diferentemente dos demais animais – não ocorre pela força de um comportamento geneticamente programado pela espécie. Os demais animais são tomados por esta força, que chamamos de *instinto*. É ela que permite aos animais ajustarem sua relação com o real sem a necessidade do pensamento. A justificativa que explica a diferença no modo como os animais e nós nos relacionamos com o semelhante e o diferente, parte da hipótese antropológica da prematuridade humana:

⁵ Um recém-nascido não sobrevive nem cinco horas sem a presença de um adulto. Em condições climáticas adversas como, por exemplo, muito frio ou calor, esse tempo é ainda menor.

Uma hipótese antropológica pretende que a espécie humana teria perdido, no curso da evolução, suas programações instintuais, conservadas até os primatas superiores, nossos primos mais próximos. A perda desses registros teria sido produzida após o prolongamento do tempo necessário à gestação, sem que, no entanto, o tempo de estadia intra-uterino tenha se modificado. A consequência teria sido um estado crescente de imaturidade no nascimento, ao qual a espécie teve de se adaptar para chegar ao que conhecemos atualmente como bebê humano. O interessante é que essa teoria postula a chamada “expansão da caixa craniana” (que os médicos sabem tão bem seguir, durante o primeiro ano de vida, na curva da carteirinha de saúde), que só se produz porque o bebê é expulso no curso de sua maturação, a qual pode prosseguir no espaço livre do mundo exterior. Assim teria se desenvolvido o neocórtex, que responde pelas funções ditas superiores, em particular, a linguagem. A linguagem concebida como *um sistema significante que codifica o real* do qual as diferentes línguas faladas seriam expressão. (Cullere-Crespin, 2004, p. 20)

A linguagem, portanto, segundo este argumento, seria o meio encontrado pela humanidade para sobreviver diante da inexistência dos instintos, provocada pela emergência da ideia inconsciente de pai após o assassinato do tirano primevo. Desse modo, abandonamos a natureza para nos transformar em seres de linguagem e submetidos à linguagem, e assim tornamo-nos, inevitavelmente, seres de cultura.

A nossa dependência de um *outro primordial*, isto é, de um outro inevitável para que o recém-nascido possa sobreviver, implica também numa relação de alteridade, fundamental para o nosso processo de humanização a partir dos processos de identificação. Tornar-se sujeito e, portanto, constituir-se como um ser dotado de aparelho psíquico, não é um dado da natureza: o processo de constituição do sujeito depende do laço social e dos processos de identificação que os recém-chegados irão estabelecer ao longo de sua vida. Não há sujeito sem social, nem social sem sujeito do inconsciente. Isto, porém, só se concretiza se o *outro primordial* sustentar o desejo de sobrevivência do recém-nascido. Em vista disso, é importante destacar que o *outro*, também identificado por Freud como o *próximo prestativo* (*nebesmench*), não guarda semelhança com o *Outro*, com “O” maiúsculo, definido por Lacan como discurso do *inconsciente* e que, portanto, diz respeito ao universo simbólico que determina o ser.

Ao nascer, a criança já ocupa uma posição dentro do universo simbólico dos pais, que é transmitido inconscientemente na relação primordial. Antes mesmo da criança nascer, já há um universo preestabelecido, pelos pais, para ela. Assim, há uma espécie de saber espontâneo e inconsciente que Cullere-Crespin nomeia de “reativação de traços mnésicos inconscientes da maternagem recebida”, uma vez que esse saber não é obra do instinto – melhor dizendo, não é um comportamento previamente programado pela genética de nossa espécie – embora o senso comum costume chamar esse saber espontâneo de “instinto materno” (Cullere-Crespin, 2004).

Nessa relação primordial, a mãe interpreta como demanda a necessidade ressentida pelo bebê. Originalmente, o choro de um bebê não possui significado ou – dito de outro modo – não se apresenta como linguagem. Entretanto, a intervenção da pessoa que *deseja* atender à *necessidade* como *demanda* introduz o bebê com o *outro* da relação e, por consequência, no campo da linguagem, levando o bebê que, antes, encontrava-se como *ser de necessidade* ao estatuto de *ser de desejo*, característica distintiva entre os humanos e os animais; os animais são seres de necessidades, enquanto nós nos encontramos no campo do *desejo*, de tal modo que o desejo, em certas circunstâncias pode ocupar mais importância em nossa existência do que a nossa própria sobrevivência, como se pode atestar, por exemplo, nos casos dos *kamikazes*⁶, durante a Segunda Guerra Mundial. Assim, Bruce Fink traduz a relação primordial e a introdução do bebê no campo da linguagem:

O aporte realizado por Lacan é mais radical ainda, quando diz que não se pode dizer que uma criança *sabe* o que quer antes da assimilação da linguagem: quando um bebê chora, o *sentido* desse ato é dado pelos pais ou pelas pessoas que cuidam dele, que tentam nomear a dor que a criança parece estar expressando (por exemplo: “ela deve estar com fome”). Talvez haja um tipo de desconforto geral, frio ou dor, mas seu sentido é como que imposto pela forma como é interpretado pelos pais. Se um deles responde ao choro do bebê com comida, o desconforto, o frio ou a dor, será determinado retroativamente como tendo “significado” fome, como as dores da fome. Não se pode dizer que o

⁶ Os Kamikazes compunham uma unidade especial da força aérea japonesa, e ficaram historicamente conhecidos por empreenderem missões suicidas contra os aliados, atacando seus inimigos com o próprio avião que conduziam, com o objetivo de produzir o maior dano possível aos seus inimigos.

verdadeiro sentido por trás do choro era que a criança sentia frio, porque sentido é produto posterior: respondendo constantemente aos gritos do bebê com comida, pode-se transformar todos os seus desconfortos, o frio e a dor, em fome. Nessa situação, o sentido é determinado não pelo bebê, mas por outras pessoas, e com base na linguagem que elas falam. (Fink, 1995/1998, pp. 22-23)

A constituição do sujeito passa por duas vertentes do laço primordial, isto é, por duas modalidades diferentes da relação entre o bebê e o *Outro* da relação: trata-se das funções materna e paterna. Tais funções não guardam relação estrita com pai ou mãe biológicos. Como já mencionei, trata-se de uma vertente de relação que se expressa por uma função, ou, em outras palavras, por aquele que se reconhece no desejo de ser o *próximo auxiliar*.

Na função materna,

A mãe pensa seu bebê, ela lhe atribui conteúdos psíquicos. O que constitui manifestadamente uma efração simbólica, no sentido de uma forçagem, mas é assim que a mãe sabe pelo seu bebê, ela sabe por ele como ela sabe por ela mesma: é a dimensão transitiva da função materna. (Cullere-Crespin, 2004, p. 29).

Em outros termos, a função materna se caracteriza por um lugar de onipotência em que a mãe, ao tomar o bebê como uma parte de si mesma, procura atribuir-lhe conteúdos psíquicos, colocando-o nas trilhas do universo simbólico toda vez que dá um sentido às suas manifestações, conferindo-lhe um lugar no campo da linguagem. Assim sendo, por meio dos cuidados maternos que confundem as necessidades do bebê com o desejo de satisfação do *próximo auxiliar*, a *função materna* supõe no corpo do bebê um sujeito.

A mãe contribui para a concepção do bebê como uma parte de si, uma vez que a gestação e o aleitamento, que partem do corpo da mãe, constituem o filho; porém, é o mesmo real biológico materno que instaura o bebê como o início de um *outro*, cuja origem se deu fora dele. Já a função paterna se constitui como o representante do interdito, promovendo a ruptura da relação simbiótica entre a criança e a mãe, e instaurando a lei socialmente instituída entre os dois. Assim Cullere-Crespin descreve a função paterna:

A vertente paterna introduz um limite ao gozo materno, articulado à onipotência primordial: graças a ele, o bebê deixa seu estatuto de ser uma parte da mãe, e não se faz mais tão previsível, totalmente compreensível, *totalmente em seu poder*. A função paterna introduz a dimensão da **alteridade** e garante, assim, o espaço para que o psiquismo da criança possa se desenvolver. (Cullere-Crespin, 2004, p. 31. Grifo do autor).

Contudo, a retirada da prole do seio excessivamente amoroso de sua progenitora inaugura a rivalidade, entre a criança e o pai, pela mãe. Neste processo, supõe-se, na criança, o desejo de matar o pai. Assim, a função paterna trataria, precisamente, de apresentar e fazer valer o registro da lei à prole, que rivaliza, com seu pai, a disputa pela mãe. Ao dar testemunho da castração, o pai – ou aquele que exerce a função paterna – instaura uma *proibição libertadora*: com a imposição do interdito à relação incestuosa com a mãe, a criança não tem outra possibilidade senão recorrer às outras relações disponíveis no mundo. Eis a entrada da criança no mundo social: o mecanismo que opera a relação do sujeito com o *desejo* fundamenta-se, justamente, na castração simbólica. Assim, os homens abandonam a caverna para conquistar o mundo: ao dar o testemunho da castração, o pai permite à criança desalojar-se da mãe, e prosseguir ao encontro do fenômeno coletivo da iniciação à vida social.

Os ritos de iniciação – presentes em todas as sociedades – são práticas fundamentais de desalojamento da criança do mundo materno, para entrar no circuito do intercâmbio social. Ao imprimir no corpo sua marca, os rituais inscrevem, naqueles que estão sendo inseridos no mundo, a sua lei. Nesse sentido, a lei inscrita nos corpos dos iniciados não é apenas a lei do pai, mas a lei de toda a sociedade, que encarna tal função. É a instauração do primado da castração simbólica que se faz nos rituais de iniciação de todas as sociedades. O sofrimento decorrente do ritual corresponde à inserção “num mundo de submissão e dominação. Tornar-se homem⁷ é entrar nas relações assimétricas.” (Enriquez, 1990, p. 211). Com efeito, se por um lado o filho é o criador⁸ e rival de seu pai, por outro, o pai é um ser que proíbe, um representante da lei e um objeto de identificação.

⁷ Onde aparece “tornar-se homem”, leia-se “tornar-se adulto”.

⁸ O filho é criador de seu pai, na medida em que o nascimento de um filho implica, também, no nascimento de um pai.

Assim, o vínculo estabelecido em todo laço social é sempre o produto de uma relação assimétrica, marcada por um agente e um *outro*. O laço social é um fenômeno inerente à história da civilização, cuja premissa baseia-se no fato de que todo recém-nascido é antecedido por uma estrutura social, sem a qual ele jamais existiria. De geração a geração os laços que garantem a reproduzibilidade das estruturas sociais fundamentam-se na renúncia, impossível, de que os humanos têm de prescindir tanto do outro que o antecede quanto dos novos que não cessam de vir ao mundo. Assim, toda sociedade exprime uma historicidade que lhe é própria, e que se encarrega de limitar as inclinações do ser humano em transformar o *outro* em seu objeto de satisfação pulsional pelos laços sociais que se destinam ao esvaziamento do *gozo*, em nome das determinações do convívio social. Essa realidade social enquadrada pelos laços sociais é chamada, por Lacan, de *aparelhos de gozo*, conforme nos esclarece Quinet (2012):

Nossa realidade social é enquadrada pelos laços sociais que Lacan chama de aparelhos de gozo, uma vez que esses vínculos promovem o esvaziamento de gozo ao estabelecer maneiras conviviais de relação com o outro. Sem esse enquadramento, que é cultural e, portanto, simbólico, a inclinação do homem é tratar o outro como o seu objeto de gozo, e nele saciar suas pulsões erótica e de morte. (p. 47)

Neste caso, trata-se de garantir um destino ao gozo, esquadrihado pelos laços sociais que integram a relação porque a linguagem que compõe o laço social, além de ser composta pelo gozo, é, também, composta por seus pontos de impossibilidades e destinos que garantem a sua manutenção e impedem, assim, a sua ruptura. Desse modo, a linguagem se exprime para além das palavras ditas. Ela corresponde às coordenadas do laço social que são tecidas entre um agente em relação a um outro, e sem as quais não há sociedade possível. Assim sendo, os laços sociais não passam necessariamente pelas palavras faladas para atuar e constituem-se como os *discursos* que compõem o campo do *gozo*, sem deixar de fazer parte do campo da linguagem. (Quinet, 2012). Os discursos, pois, são uma forma ou estrutura de relação social sem palavras. Na relação entre o agente e o outro, o agente é aquele que faz

constituir o outro para quem o discurso é endereçado. Logo, trata-se de uma relação assimétrica, em que a organização da produção discursiva se dá pelo agente que domina o laço social e permite que se faça a *alteridade*.

* * *

O encontro de um jovem com um adulto é sempre marcado por ambivalências, encontros e desencontros. Esse tempo de experiência com o outro, permite à criança experimentar os efeitos do laço social. Assim, a criança reconhece, na existência de si e do outro, a possibilidade de experimentar os sentimentos que marcam a experiência psíquica da vida social, como o ódio, o amor, a rejeição e, apesar disso, ainda ver nesse outro a necessidade indispensável de sua presença, que se dá pelo provimento do sustento e da proteção. Desse modo, o *outro* passa a ser um balizador de sua própria existência, podendo se constituir nas suas mais variadas formas, a depender do modo como ele é investido. Eis o percurso que todo ser humano percorre para vir a ser sujeito.

Portanto, é possível afirmar que não há sujeito sem o *outro* e sem o *Outro*⁹. Aliás, o *outro* precede e constitui o *eu*. Jacques Lacan ilustra esse processo da vida humana como o *estádio do espelho*, etapa em que a criança reconhece uma unidade imaginária, de si, a partir de um outro que ela vê refletido no espelho e toma como imagem de si. O espelho equivale ao semblante do outro. Assim, o que Freud denominou como narcisismo, corresponde ao registro do Imaginário de Lacan, conforme assinala Quinet: “O imaginário é o registro da consciência e do sentido que faz com que o homem se julgue um eu – o que é efetuado (sem que ele o saiba) através da identificação com o outro. É o que podemos verificar no estágio do espelho.” (Quinet, 2012, p. 11).

Na hipótese do estágio do espelho, a criança se vê, a si mesma, como unidade, a partir da imagem de um outro que figura à sua frente como reflexo no

⁹ Vale destacar que, embora os demais animais, por vezes, tenham um outro, não constituem o *Outro*.

espelho¹⁰. Como consequência, a base do imaginário se faz pela identificação da criança consigo mesma, a partir da identificação especular e, em vista disso, conclui-se que o imaginário se faz a partir da projeção da consciência sobre os objetos.

O *Outro* que o determina é o *discurso do inconsciente*: um intruso que rivaliza com o *eu*, e que se mostra à revelia do sujeito como *desejo inconsciente*. Assim, “Eu, como consciência, lido, rivalizo, desejo e brigo com os outros meus semelhantes, desconhecendo o Outro do inconsciente, que me determina como sujeito”. (Quinet, 2012, p.16).

Amamos e odiamos os outros porque amamos e odiamos a nós mesmos. A dificuldade em estabelecer o laço social diz respeito às dificuldades, inerentes, que a ilusão imaginária de unidade de si promove: ela nos dificulta a compreensão de sujeitos cindidos, orquestrados pela lógica do inconsciente. Assim Enriquez descreve as vicissitudes do laço social:

A relação humana se institui sobre a base de *angústia* não-controlável: as referências são frágeis, mutantes; nosso corpo não é inteiramente nosso; nosso ego não nos pertence; o outro está sempre ali, com sua solidez e seu caráter proteiforme e englobante; somos rodeados de perigos, habitados por perseguidores internos; o não-controlável, o indeterminável, em suma, o *inominável* nos cerca, a imundice nos corrói, a dúvida nos invade. (Enriquez, 1990, p. 159)

O laço social é, portanto, sempre um ponto difuso, incerto e incaptável às tentativas racionalização que pretendem organizá-los para apreendê-los. O laço social ocorre sempre de modo singular a cada sujeito, não podendo ser dominado por um passo-a-passo que guie para um determinado fim. Esse mesmo laço que funda a civilização em bases frágeis, ao mesmo tempo, se apresenta como a possibilidade da relação pacífica entre os seres. Entretanto, o laço social só é possível pela proibição do incesto, o que leva *sua majestade, o bebê*, a cruzar as trincheiras da vida social, com vistas a retornar de onde jamais gostaria de ter saído. Assim, a criança experimenta os sentimentos e os efeitos

¹⁰ Anterior ao Estádio do Espelho, a criança não possui uma imagem ou percepção de si. Lacan se refere a essa criança como “despedaçada” ou “retalhada”, uma vez que, nela, predominam as pulsões parciais e a ausência da imagem de uma unidade de si.

psíquicos derivados do laço social, bem como a possibilidade de se constituir como *sujeito desejante* – a partir do olhar, e do *desejo*, do *outro*. Nesse tempo de *infância*, faz-se a inscrição que torna possível o laço social: uma assimetria indissolúvel que inscreve as marcas da interdição necessária para a constituição do sujeito, bem como da própria manutenção do laço social.

PARTE II: O “SENHOR DAS MOSCAS” E O LAÇO SOCIAL

4. O SENHOR DAS MOSCAS: O FILHO D’ALVA¹¹, DE WILLIAM GOLDING

Nascido em 1911, no condado de Cornualha, no vilarejo de Saint Columb Minor, no sudoeste da Inglaterra, William Golding foi uma dessas almas que problematizou, na arte, temas e questões sobre as quais a ciência viria a se ocupar. O escritor foi capaz de traduzir na literatura aquilo que, em geral, negamos, ou nada queremos saber, acerca das crianças. Seu texto condensa, na linguagem artística, muito de suas experiências, que, sem receio de cair em hipérbole, certamente pendulam entre o medo e a esperança: o medo de que a barbárie pudesse descambar a humanidade a um fim trágico, e a esperança de um futuro possível, não calcado, especificamente, na criança e na sua suposta natureza – já que o texto nos apresenta um olhar um tanto pessimista sobre esses seres – mas na relação que permeia um *velho* e um *novo* na dinâmica da reprodução social.

Após concluir o ensino básico, Golding procurou seguir carreira na área de Ciências Naturais, a fim de realizar a vontade de seu pai, Alec Golding, um professor de escola primária. Entretanto, após dois anos de curso, Golding transferiu-se para o curso de Literatura Inglesa, em Oxford. Em 1938, fez sua primeira publicação de poemas, e, em 1939, já em Salisbury, iniciou sua carreira como docente na escola primária Bishop Wordsworth’s School, seguindo – *sem querer querendo* – os passos do pai. Sua experiência com a docência foi interrompida com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, quando Golding se alistou na Marinha Inglesa, na luta contra o Eixo. Durante a guerra, Golding testemunhou a derrocada do navio alemão Bismarck, e participou ativamente da operação aliada de desembarque na Normandia, em 1944. Após a guerra, o escritor inglês retornou para a atividade docente até 1961, enquanto sua dedicação à literatura permaneceu por toda a vida.

¹¹ Filho d’Álva ou “Luz (Estrela) da Manhã” é a expressão atribuída para se referir a Lúcifer, mas que, por vezes, também é usada para se referir a Jesus. A expressão no título sugere que aquele que traz a luz, revela também o problema...

Em resumo, William Golding foi professor, pai, combatente durante a Segunda Guerra Mundial, escritor, e consagrou-se como um ícone da literatura mundial, tendo sido premiado com o Prêmio Nobel de Literatura, em 1953, pelo reconhecimento do conjunto de sua obra. Cinco anos mais tarde, a qualidade de seu trabalho lhe rendeu o reconhecimento da Monarquia Inglesa, que o investiu como Cavaleiro do Império Britânico. Todo o reconhecimento e notoriedade talvez seja reflexo de uma obra carregada de simbolismos, com potência para suscitar reflexões políticas, ideológicas, filosóficas, etc. Esta é apenas mais uma das possibilidades de explorar o clássico, na tentativa de nos enxergarmos um pouco melhor diante de um texto que – como um espelho – nos reflete, porém, como metáfora de nós mesmos.

O Senhor das Moscas (1954) – uma das mais importantes obras do século XX – é uma resposta ao livro de Robert Michel Ballantyne, *The Coral Island: A Tale of the Pacific Ocean*¹². Nesta obra, crianças abandonadas numa ilha deserta cooperam umas com as outras, são naturalmente boas, educadas e responsáveis. Judy Golding¹³, filha de William Golding, conta que seu pai costumava ler *The Coral Island* para ela e seu irmão, mesmo discordando sobre a forma como as crianças estavam retratadas no texto de Ballantyne. Segundo ela, a confiança de seu pai sobre o seu saber acerca das crianças reais decorreria não apenas de sua experiência como pai ou professor, mas pela criança que ele próprio foi um dia. O resultado da agrura de Golding com *The Coral Island* resultou na produção de *O Senhor das Moscas*: uma obra sombria e perturbadora que revela, justamente, o que se *renega* sobre a condição humana. Um de seus grandes méritos foi captar algo que parece alojado nas profundezas, mas que, efetivamente, habita a ponta de nossa língua e se revela cotidianamente, à nossa revelia. Golding foi capaz de encontrar um resquício do que nos unifica enquanto seres: a força do manancial pulsional inerente a todo *fallasser* (no dizer de Lacan), e que passa, inexoravelmente, pela problemática do inconsciente que permeia o laço social. O próprio Golding ironizava a complexidade humana, nomeando de *doença* a condição existencial do ser.

¹² Na versão brasileira, o livro foi intitulado como *Ilha de Corais*.

¹³ Esta informação está na introdução da edição do 60º aniversário de *O Senhor das Moscas*. Para maiores informações, este livro está disponível em: https://issuu.com/williamgoldingltd/docs/lord_of_the_flies_a_60th_anniversar

* * *

Comecemos pelo título: *Senhor das Moscas* é a tradução vulgar para aquilo que os judeus chamam de Belzebu. A mesma figura, no Novo Testamento, passou a significar a personificação do Mal, um dos príncipes do demônio. Em qualquer uma das duas crenças¹⁴, o senhor das moscas – ou Belzebu – representa o Mal, inconteste e *presente*, de forma inerente, no mundo dos homens. A metáfora indica a miríade conflituosa do ser humano, algo no sentido oposto da ideia de uma *natureza* humana boa, ou ingênua, disposta a desabrochar. *O Senhor das Moscas* é, precisamente, o *avesso* do *The Coral Island*.

Desse modo, é possível interpretar William Golding como um representante do *filho d'Álva*, expressão usada para se referir a Lúcifer, mas que, por vezes, é usada para mencionar Jesus. A simbologia entre luzes e trevas está no título e no texto de Golding: ao mesmo tempo em que ele ilumina e permite ver o que não vemos pela renegação, revela, também, o problema inerente da condição humana.

O romance de Golding parece ter um propósito: incorporar elementos de uma realidade fantástica, a fim de escancarar, de forma exagerada, o que há de mais elementar na condição humana, para criar condições de reflexão de nossa própria realidade. O enredo proposto é o seguinte: O medo de que uma guerra mundial pudesse levar toda a humanidade à extinção, fez com que adultos enviassem um grupo de crianças escoteiras para uma ilha tropical não habitada, em algum lugar do Oceano Pacífico, a fim de preservá-las da iminência de uma catástrofe e garantir a continuidade da prole. O avião encarregado de transportar as crianças, no entanto, não chega ao seu destino – algo acontece¹⁵ e, com a queda, todos os adultos morrem, restando apenas as crianças como sobreviventes da tragédia.

A queda do avião não deixa restos ou escombros na ilha. Não há nada que conecte os sobreviventes ao velho mundo de origem, a não ser a memória

¹⁴ Diga-se, de passagem, ambas as religiões são bem expressivas na terra de Golding, e não deixam de influir em sua obra.

¹⁵ Não se sabe se o avião caíra por pane, ou fora atingido por inimigos. No romance, um dos personagens, o Porquinho, relata apenas que viu uma das asas em chamas, momentos antes da queda.

de cada um na ilha. A ilha é paradisíaca e abundante em recursos necessários à vida, como água e alimento. Há frutas e porcos em quantidade suficiente para os meninos sobreviverem na ilha. Assim, crianças entre 6 e 12 anos, largadas à própria sorte na ilha, precisam dar conta de produzir um ordenamento social, a fim de garantir-lhes a sobrevivência na ilha. Os jovens, contudo, não se abalam; pelo contrário, ao notar o cenário paradisíaco e a completa ausência de adultos ou instituições reguladoras, os jovens comemoram a possibilidade de levarem uma vida marcada pela plenitude do gozo!

O menino louro começou a avançar, com o ar mais despreocupado possível, na direção do mar. Tentava se mostrar espontâneo e não muito obviamente desinteressado, mas o menino gordo correu atrás dele.

“Será que não tem, mesmo, nenhum adulto?”

“Acho que não.”

O menino louro deu sua resposta em tom solene; mas, então, foi tomado pela alegria de uma ambição realizada. No meio da ferida aberta na mata, plantou uma bananeira e sorriu para o menino gordo, de cabeça para baixo.

“Adulto nenhum!” (Golding, 1954/2014, p.8)

A trama problematiza, de forma permanente, a questão do laço social e as possibilidades de estruturação de relações sociais que permitam, aos seres humanos, viverem sem se devorarem uns aos outros. Este mesmo problema atravessa o campo da Educação, desde que coube às sociedades criarem instituições para ensinar os pequeninos a conviver fora do laço incestuoso da família. A morte dos adultos coloca as crianças diante dos dilemas que a vida social nos confronta permanentemente: o estabelecimento de escolhas ou prioridades; a criação de regras e punições; a necessidade de se conduzir com responsabilidade para o convívio, a partir da instituição de um impossível, de um interdito, qual seja, a devoração mútua como expressão máxima de um desejo regressivo e incestuoso. Todos, na ilha, precisam trabalhar de forma responsável para que o resgate da ilha seja possível. Diante disso, as crianças procuram construir sua organização social, tendo como referência o velho mundo dos adultos, para tocar o empreendimento na ilha. Assim, o que temos é a oferta de uma experiência social no nível abstrato, com lastro na realidade, que nos diz

sobre como se comportariam as crianças numa realidade marcada pela ausência de adultos ou instituições, permitindo-nos – por meio da literatura – fazer uma imersão na subjetividade (do) *infantil*¹⁶.

Não há meninas no grupo de jovens na ilha, apenas meninos. Os mais jovens tinham entre 6 e 7 anos, enquanto os mais velhos variavam entre 11 e 12 anos. A presença apenas de garotos, que nem ao menos chegaram à puberdade, se apresenta como uma alegoria da inocência na infância, que desconhece a alteridade ou estrangeiridade da feminilidade, a violência, o sofrimento e a tragédia que enfrentarão na ilha. Todos tinham em comum o fato de já terem experimentado um pouco da vida civilizada e encontrariam ali, na ilha, a oportunidade de recriá-la a seu próprio modo. Na tentativa de organizar o mínimo para o convívio, os jovencinhos tomam como referência a relação vivida com os adultos no meio escolar inglês, para balizar a presente.

Ralph – é o protagonista e o primeiro personagem em cena no livro – é descrito como um pré-adolescente de “12 anos e alguns meses, para já ter perdido a barriga proeminente da infância, mas ainda não o suficiente para a adolescência deixá-lo acanhado” (Golding, 1954, p.10). Como uma criança comum, ele não consegue deixar de comemorar a realidade de uma vida sem o constrangimento adulto ou a restrição da lei, e de todos os seus substitutos. Assim, a comemoração de Ralph pode ser interpretada como a alegria mediante a possibilidade de uma vida segundo as suas próprias regras, o que pode, facilmente, se converter em uma vida marcada pela ausência de qualquer ordenamento que possibilite convívio civilizado.

Porém, apesar da ilusão de uma vida plenamente livre de constrangimentos ser um forte atraente para não querer nunca mais abandonar a ilha, algo move Ralph no sentido de trabalhar para sobreviver e retornar à sua vida de antes. Junto com Porquinho – o segundo personagem a aparecer na trama – eles procuram se organizar para sobreviver na ilha. Por acaso, os dois encontram uma grande concha no litoral, que usam como corneta para atrair os demais sobreviventes pelo som. Rapidamente, o grupo estava completamente reunido na ilha para iniciar a jornada pela vida.

¹⁶ A intenção é produzir um sentido polissêmico: natureza do infantil, isto é, aquilo que o infantil significa na teoria psicanalítica e – ao mesmo tempo – trabalhar com a noção de uma suposta natureza das crianças.

Porquinho era inteligente, maduro e muito racional, embora fosse apenas um menino. Apesar de suas qualidades, Porquinho era extremamente frágil, baixinho, gordinho, asmático e usava óculos fundo de garrafa. O jovem não foi poupado pelo grupo e ao longo da história foi alvo dos constantes ataques de todos no grupo, inclusive das crianças menores que ele. No romance, Porquinho é um representante da razão e da sensatez: diz o que é necessário, mesmo que suas palavras não agradem ao grupo. Ele também é aquele que, apesar da miopia, enxerga as coisas de modo longitudinal – para além das aparências – e que usa a inteligência quando a forma física não ajuda. Porquinho, no entanto, não consegue fazer valer suas palavras. Suas regras não pegam, e apesar de toda racionalidade por trás de cada ideia sua, nada tem valor para o grupo. Sua palavra é incapaz de produzir um efeito de estrutura, no sentido de fazer laço com os demais meninos na ilha. Curiosamente, ele – o mais racional dentre todos os meninos na ilha – é o único a ser identificado pelo apelido de um animal: o porco. Bem, o porco não é qualquer animal. Na trama, ele é o símbolo do Senhor das Moscas e é, também, o único animal constantemente perseguido pelos meninos na ilha. Ele – o porco – será morto e devorado como alimento, servido como oferenda ao “monstro” e totemizado como o “Senhor das Moscas”. Ele possui um sentido polissêmico: é, ao mesmo tempo, a luz da razão (encarnado no racionalismo de Porquinho); a vida (a esperança da vida se dá pela sensatez de Porquinho e pelo porco caçado que vira alimento do grupo); a morte (a violência sobre o animal e Porquinho, que são perseguidos, e açoitados até à morte, pelo bando de escoteiros); e as trevas, representada no medo permanente que todos sentem na ilha, por sua vez representado pela cabeça do porco morto, como oferenda totêmica.

O terceiro personagem é Jack: um menino arrogante, com personalidade forte e ímpeto autoritário. Ele é um dos meninos mais velhos do grupo, junto com Ralph. Seu desejo, desde o início, era ser o líder do grupo, mas Ralph foi o escolhido pelo grupo. Como prêmio de consolação, Ralph permite que Jack lidere um pequeno grupo que, rapidamente, passou a se autoneamar como “caçadores”.

No início, os meninos aproveitaram a ilha, brincaram e aproveitaram o sol, as piscinas naturais, a praia e a floresta, como se a necessidade de resgate na ilha não fosse uma preocupação, e a esperança fosse, meramente, um detalhe

esquecido por todos. Contudo, a necessidade de organizar o grupo a fim de manter uma fogueira acesa, para que os sinais de fumaça pudessem ser visíveis pelo resgate, faz os problemas aparecerem. Inicialmente, os meninos apresentam uma lucidez sobre a necessidade de organização: eles clamam por regras e por um líder. O líder seria uma espécie de substituto do adulto, enquanto as regras, um substituto da lei.

“Não tem nenhum adulto. A gente vai ter de se cuidar sozinhos.” [Disse Ralph.]

Murmúrios. O grupo fez silêncio.

“E mais uma coisa. Não dá pra todo mundo falar ao mesmo tempo. Cada um precisa levantar a mão e esperar a vez, feito na escola”

Ergueu a concha à altura de seu rosto e correu os olhos por ela.

“Aí eu entrego a concha a ele. Entrego a concha à pessoa que vai falar depois de mim. E aí, ela fica com a concha enquanto estiver falando.”

(...) Jack se levantou.

“A gente precisa de regras!”, exclamou animado. “Muitas regras! E quando alguém deixar de cumprir a regra – ‘Pimba’”. (Golding, 1954/2014, p.36)

Mais do que uma regra, todos sabiam da necessidade de manter a chama acesa; afinal, a chama é a esperança do retorno. A fogueira é uma metáfora para a coesão social em torno de um *ideal*, que, neste caso, é o resgate da ilha. Isso não é o mesmo que “sobreviver na ilha”, embora a necessidade de sobreviver seja um pré-requisito para o resgate. Contudo, os jovens não conseguem manter a fogueira acesa um dia sequer, as desavenças surgem e o grupo se divide entre Ralph e Jack. Ao propor a caça e a diversão como prioridades, Jack conquista seguidores, deixando Ralph e Porquinho cada vez mais isolados. Gradativamente, as regras são banalizadas, o *princípio do prazer* se torna o balizador hegemônico do comportamento social na ilha. É assim que a ausência da assimetria, necessária entre adultos e crianças, faz com que as crianças, por elas mesmas, regridam à condição na qual a violência e a força pulsional se fortalecem, na mesma medida em que a *palavra*, enquanto força de lei – elemento da castração necessária para a vida social – se enfraquece. Portanto, o que se testemunha é a corrosão da palavra que rege o laço social democrático, causada pela contradição vivida pelos jovens que tanto desejam quanto não

desejam sair da ilha. Por um lado, cada um no grupo quer retornar ao lar e ao conforto e segurança que a vida em família pode proporcionar, bem como deseja, também, algum dia ser adulto para viver o seu dia a dia na Inglaterra. Por outro lado, é difícil, para o grupo, renunciar à vida sem o constrangimento causado pela castração, ou seja, sem as restrições da vida em sociedade, por mais caro que isso possa custar.

Assim, o grupo de Jack cresce: primeiro pela promessa de uma vida sem responsabilidades e, posteriormente, se fortalece, principalmente, no ódio que ele nutre por Ralph, e pelo medo que se instaura na ilha. A rivalidade estabelecida leva os caçadores a assassinar primeiro Simon e, mais adiante, Porquinho. Na sua caçada a Ralph, Jack e seu bando tocam fogo em toda a ilha. Ralph corre, tenta fugir do fogo, da fumaça e dos “caçadores”, até que tropeça e cai na beira da praia, aos pés de um oficial da marinha. Ao tocar fogo na ilha, para caçar Ralph, foi possível ao resgate identificar os sinais de fumaça e se deslocar para a ilha, a fim de encontrar os jovens.

“Nós vimos a sua fumaça. E você não sabe quantos vocês são no total?”

“Não.”

“Eu diria”, disse o oficial, enquanto imaginava a busca que tinha pela frente, “eu diria que um bando de meninos ingleses – vocês são todos ingleses, não são? – saberia se comportar melhor do que isso – quer dizer.”

“Foi assim no começo”, disse Ralph, “antes que as coisas...”

E parou de falar.

“No começo, estava todo mundo junto.”

(Golding, 1954/2014, pp. 222-223)

O mundo adulto com suas instituições (re)inauguram a assimetria, e a brincadeira de “caçar” Ralph é imediatamente interrompida. Se a morte e a violência na ilha simbolizam o fim de uma suposta inocência, a chegada do adulto instaura o fim das *trevas*:

Ralph chorava o fim da inocência, as trevas do coração humano, e a queda no abismo, do amigo sincero e ajuizado chamado Porquinho. O oficial, cercado por esses sons, ficou comovido e um pouco encabulado. Virou-se de

costas para dar aos meninos o tempo de se recomporem; e ficou esperando, com os olhos pousados no aprumo do cruzador ao longe. (Golting, 1954, p.223)

Entretanto, aqui vale dizer que os oficiais que chegam na ilha perfazem o papel de adultos e, daí, a sua importância no ordenamento social que permite a salvação das crianças – delas próprias. A seguir, analisaremos o laço social, concebido no campo psicanalítico para, na sequência, discorrermos sobre a função paterna e a instituição da Lei como fundamento do laço que sustenta a civilização, e analisarmos a relação entre civilização e Educação.

5. LAÇO SOCIAL E FRATERNIDADE

Não há organização social que não se estruture como laço. O laço é, precisamente, o que faz liga entre os seres falantes e nos destaca do mundo animal instintivo. Assim, processo educativo e civilização aparecem simultaneamente em Freud, uma vez que o processo de hominização está diretamente imbricado nas possibilidades de transmissão do saber do inconsciente, de modo que “Toda vez que avança na discussão sobre o processo civilizatório, Freud extrai consequências imediatas para a educação.” (Voltolini, 2011, p. 48)

Por outro lado, é o mesmo Freud que nos alerta sobre a fragilidade, inerente, dos alicerces que sustentam a vida civilizada, ao apontar para possíveis caminhos regressivos das organizações sociais – que submetem os seres humanos às formas despóticas de poder, voltadas para uma relação que remete à horda primeva ou, então, para “uma vida condenada a renunciar ao desejo, em nome da transcendência divina, qualquer, alicerçada na culpa.” (Sena e Lajonquière, 2020, p. 359).

Isto posto, podemos analisar, não somente, o laço social instituído entre os garotos que habitam a ilha a Golding, mas, também, os operadores simbólicos representados na trama, e avaliar até que ponto é possível apostar na autodeterminação entre crianças, como é suposto no discurso pedagógico contemporâneo – a ver, por exemplo, a crença de que é possível instituir um sistema de autogestão, ou uma espécie de democracia deliberativa, entre crianças em idade escolar, sem a participação *ativa* dos adultos.

O romance – tomado como alegoria do mundo político – não deixa de tratar do mundo escolar, uma vez que a escola é um representante do mundo público, na medida em que ela fornece a possibilidade para a criança experimentar o convívio num espaço ordenadamente compartilhado, e regido por instituições, leis e possibilidade de ação comprometida com sua responsabilização. Importante destacar: aqui, pouco importa se a escola é pública ou privada. O que está em questão é o *modus operandi* da instituição.

Se a escola opera como um representante da lei da interdição do incesto e opera segundo signos e valores ou razões públicas, independentemente de ser escola pública ou privada, ela se faz como um representante do espaço *outro/alter* para além dos múltiplos espaços familiares. Entretanto, se interesses privados ou assimetrias ilegítimas são práticas recorrentes, ou ainda, se ações e palavras não guardam conexão direta com compromissos, valores ou responsabilidades públicas, a experiência escolar perde seu estofo simbólico.

Em outras palavras, a escola é um espaço de convivência – no qual os interesses em jogo estão além daqueles exclusivamente pessoais, privados ou familiar – e um ordenamento institucional, que tem como prerrogativa tratar todos conforme a lei que rege o espaço público porque ela corresponde ao espaço da alteridade e se fundamenta em princípios públicos.

A escola, nesse sentido, não precisa simular uma democracia para apresentar às crianças o que é o mundo político, já que ela é, em si mesma, a presença do público junto à *cria infans* e, portanto, da vida política, discrepante do funcionamento do núcleo familiar. Neste sentido, não é necessário que a escola se promova como uma democracia, dando o direito de cidadania às crianças, para que elas reconheçam os valores democráticos, uma vez que esse gesto produz perante elas o efeito contrário do que se pretende: os adultos em lugar de dar testemunho da sua implicação na vida da cidade transmitem a demissão da sua própria responsabilidade perante o mundo. Nesse sentido, basta que os operadores simbólicos da lei da interdição do incesto se façam valer mediante a assimetria instituída entre o reconhecimento daquele que instaura uma assimetria pela autoridade da palavra.

Nessas condições, é importante que os pequenos façam a experiência – e fazer a experiência significa experimentar na carne e não necessariamente aprender no sentido da pedagogia – desse novo circuito: o circuito da castração simbólica, que garante a vigência do espaço público; caso contrário, a escola corre o risco de exercer a função de extensão do espaço privado familiar. É importante destacar, também, que conjecturar que, a partir de simulacros de democracia, é possível reger a escola como um espaço de autogestão entre as crianças, partindo de suas demandas, não passa de uma *ilusão*, uma vez que as crianças não são responsáveis por si, tampouco pelos colegas ou pelo espaço com quem partilham o convívio social. Ou melhor, é estimar a existência de um

tipo específico de criança que não existe: uma criança com habilidades inatas e com mentalidade e responsabilidade – que não são fartas nem mesmo aos adultos de fato.

Uma breve pesquisa numa das revistas voltadas para a educação, de maior circulação nacional, como a Nova Escola, por exemplo, permite situar o ponto em que nos encontramos. Matérias ou planos de aula com títulos do tipo “crianças no comando de escolas democráticas”¹⁷ não são raras, e surfam no interior das ondas pedagógicas do nosso tempo. Evidentemente, a questão, aqui, não é advogar contra ou a favor de determinadas correntes, mas analisá-las com os recursos conceituais da Psicanálise, no modo como elas se apresentam e isso nos coloca na posição de decifrar o lugar que a criança é *fantasmada* pelos adultos.

A valorização da democracia não se dá, como já foi possível notar, por uma simulação fraca, falsa e mal-acabada, de sistema democrático no interior da escola. A transmissão de valores ocorre quando o que há de mais essencial na vida cotidiana transparece por meio de uma ideia diretriz que a rege, e forma um circuito simbólico do qual todos participam e retransmitem, dando fôlego e sustento ao seu funcionamento. (Sena e Lajonquière, 2020, p. 359)

Efetivamente, o que está em jogo, quando se trata de educação, é a transmissão de certos operadores simbólicos que possibilitem, à criança, se fazer um lugar singular de palavra numa história em curso, como nos alerta Lajonquière (2010). Nos anos 2000, Maria Rita Kehl, ao analisar os efeitos que o *outro semelhante* produz no processo de constituição do sujeito, identificou uma *função* presente neste *outro semelhante*, que permite ao sujeito estruturar-se psiquicamente. A este fenômeno, a autora nomeou *função fraterna*.

A função fraterna corresponderia ao operador simbólico capaz de criar liga entre os membros da horda, para que a lei – transmitida pela função paterna, isto é, pelo operador simbólico da castração –, de fato, encontre suas condições de permanência e reprodução no *socius*.

Desse modo, Kehl destaca o reconhecimento do “caráter necessário, não contingente, da participação do semelhante no processo de tornar-se sujeito, para os humanos” (Kehl, 2000, p. 31) e diz respeito aos efeitos psíquicos

¹⁷ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3567/criancas-no-comando-de-escolas-democraticas>>. Acesso em 07/09/2021.

produzidos após o assassinato primevo. Se há o reconhecimento do interdito entre os irmãos, após a rebelião da horda primitiva contra o pai possuidor de todas as fêmeas, isso ocorre, justamente, porque há um *pacto* entre eles, isto é, uma aliança entre os irmãos, que institui o *laço fraterno* e a introjeção da lei, possibilitando o surgimento do *socius*.

Somente o estabelecimento do laço fraterno permitiria as condições necessárias para a reprodução da castração simbólica entre os irmãos, e, segundo Kehl, é justamente nesse substrato que se encontra uma função fraterna. Ela estaria atrelada à função da fratria, de encarnar as proibições e aceitar determinadas renúncias para fazer operar a função paterna. Porém, para Lajonquière (2000), há uma dimensão indispensável para que os operadores simbólicos sejam possíveis como, por exemplo, o autorreconhecimento dos órfãos assassinos da horda primeva como *irmãos* e o seu efeito imediato, a *invenção do pai*. Em outras palavras, quando os assassinos se reconhecem como irmãos, então, nesse mesmíssimo ato, eles – os que agora se identificam como irmãos - inventam o pai. Melhor dizendo, só há função fraterna se antes estiver operante a função paterna uma vez que esta última corresponde à uma dimensão indispensável daquela primeira.

De outro modo, sem a assimilação necessária da renúncia pelos irmãos, não há condições para a existência do *pai*, enquanto operador simbólico. A introjeção da renúncia de determinadas satisfações pulsionais, mais do que um amparo simbólico à condição de desamparo após o assassinato, é também o ensejo para se pertencer à fratria e gozar dos benefícios próprios do pacto social.

Em suma, o crime primevo, que institui a lei e a culpa promove, ao mesmo tempo, o laço entre os irmãos e impõe uma necessidade: “a produção de um novo ideal coletivo, que serve, ao mesmo tempo, para velar e legitimar o assassinato a partir do qual os irmãos são forçados a se haver com suas diferenças (Kehl, 2000, p. 33). Sem esse novo ideal no horizonte, não há legitimidade no pacto e, nesse sentido, não há laço que se sustente, conforme o excerto a seguir:

O individualismo moderno promove o recalque do caráter coletivo do que determina nossos atos – isto é, justamente, o que precisa ser recuperado para

restaurar a confiança dos sujeitos no laço social, em relação ao qual somos todos, ao mesmo tempo, agentes e objetos.

As formações coletivas, lembra Freud em “Totem e Tabu”, “dispensam o sujeito da necessidade de elaborar uma neurose” como resposta ao conflito entre o desejo e a Lei. Esta é a diferença entre a experiência disruptiva vivida com o respaldo da comunidade, e o ato transgressivo, solitário, que aponta para perversão ou para a psicose. Um ato disruptivo contra o pano de fundo da cultura na qual o sujeito se inscreve pode ser perverso, ou psicótico, se o sujeito não se reconhecer como parte do *socius*. Mas pode ser um ato criativo, revolucionário ou contestador, se o sujeito age com o grupo, ou apoiado nele. O que não nos libera de tentar entender situações coletivas, como o caso do nazifascismo, em que toda uma sociedade passa a agir perversamente, ainda que seus componentes, isolados, não passem de “neuróticos normais” como todos nós. (Kehl, 2000, p. 34).

Ou seja, a autora nos alerta para os perigos do individualismo em contraposição à fraternidade. É o caráter coletivo que restaura a confiança dos sujeitos no *laço social* – o que equivale a dizer que um ideal apenas é produtor de efeitos subjetivos quando sonhado coletivamente. Ainda no mesmo texto, a autora enfatiza a diferença entre a experiência disruptiva amparada nos anseios sociais e, portanto, concebida como legítima, em contraposição à ruptura solitária, que aponta para perversão. Em outras palavras, podemos concluir que um sonho vivido coletivamente expressa um desejo que se manifesta imaginariamente como um *ideal*, ao passo que o sonho de uma sociedade fragmentada pela marca do hiperindividualismo, ganha contornos de delírios individuais de magnitudes inatingíveis ou impraticáveis, em suma, a barbárie primeva de todos contra todos.

Diante do exposto, podemos inferir que o mito das origens não apenas nos convida a pensar sobre o que teria acontecido na horda primeva, a partir da constatação da *função paterna*: em adição, ela tem como um de seus efeitos a *função fraterna*, uma vez que é a partir da cultura e de seu elemento primordial – a linguagem – que ela continua a operar por meio da introspecção da castração simbólica pelos herdeiros da horda, que instituem o pacto e dão origem à civilização. Assim, todos os sujeitos de linguagem, submetidos à castração simbólica pelos substitutos do pai, transmitem e retransmitem o interdito e a Lei,

de tal modo que mesmo os pais de carne e ossos também se constituem como sujeitos assujeitados, uma vez que tal processo implica na possibilidade da separação entre a autoridade do pai real e a Lei, além de permitir o aparecimento escancarado das diferenças entre os irmãos, posto que a igualdade era a condição dos filhos no papel de submissão em relação ao pai tirânico. Contudo, destaco que a “igualdade”, de que trata Maria Rita Kehl, não guarda relações com a igualdade oriunda do Direito, até porque os membros da horda não gozam de direito algum. Neste caso, a “igualdade” destacada pela autora está diretamente vinculada à inexistência do reconhecimento de que possa haver qualquer tipo de direito e, por isso, a condição de igualdade só existe na desumanidade compartilhada pelos membros da horda:

Ao contrário da relação que o senso comum estabeleceu entre fraternidade e igualdade, os irmãos só são “iguais” enquanto se mantêm em seu estatuto de filhos, e em submissão incondicional ao pai tirânico. A substituição da tirania pela Lei, encarnada no *socius*, permite o aparecimento das diferenças, a divisão de tarefas, a discriminação dos lugares segundo a ordem de nascimento, as diferenças de habilidades, etc. (...)

O pai real, e as diversas autoridades que podem substituí-lo, não fazem mais do que transmitir a Lei – à qual também estão, como sujeitos... assujeitados. (Kehl, 2000, pp. 33-35)

E, a seguir, conclui:

A constatação da diferença entre os irmãos permite que cada um se aproprie, à sua maneira, do nome herdado do pai; assim se relativiza a força do traço unitário que define cada um dos membros da fratria, ao mesmo tempo em que o poder do pai biológico fica em questão (...) a função fraterna faz, portanto, suplência à função paterna, na medida em que possibilita separar a Lei, da autoridade do pai real. (Kehl, 2000, p. 39)

A conclusão de Kehl é a de que, mais do que um operativo simbólico na constituição do sujeito, a função fraterna também estabelece uma cisão entre o poder do pai real e a autoridade da Lei que, em vista disso, coloca as funções fraterna e paterna como duas caras de uma mesma moeda. Por outro lado, uma

vez que a função paterna introduz seu estatuto na vida social, aí sim os irmãos assumem o trabalho de fazer valer a Lei, atuando no sentido de criar e reproduzir os substitutos do pai, se responsabilizando sustentar a função paterna.

Sobre este assunto, é importante destacar a posição de Lajonquière (2000). O autor nota que o debate psicanalítico sobre o laço social, por vezes, conduz o diagnóstico das patologias culturais relacionadas ao laço social – em particular, no campo da educação – para uma suposta orfandade que teria sido inaugurada com o ideário revolucionário francês, cuja recusa paterna se expressaria, sobretudo, no lema “liberdade, igualdade e fraternidade”. Nessa perspectiva, o resultado dessa articulação no plano histórico-social seria o comprometimento da operatividade edipiana e, conseqüentemente, a efetivação do sujeito do desejo.

Lajonquière questiona a tese do declínio da imago paterna, segundo a alegação de que houve, dentro deste debate, uma certa confusão ao equiparar a estrutura patriarcal clássica e a dialética edipiana (cujo objetivo seria a resolução do Édipo) com a inércia de sua própria reprodução social. Tal equiparação não escapa do falso diagnóstico “de que a função paterna atual é um simulacro gasto pelo tempo daquela outra posta outrora uma vez e, em princípio, para sempre.” (Lajonquière, 2000, p. 54).

A fim de limpar o terreno conceitual para esclarecer as coisas, Lajonquière faz uma distinção entre os elementos estruturais presentes antes e depois da ruptura com o Antigo Regime. Para o psicanalista, aqueles que reclamam de uma suposta crise de autoridade fundada na figura do patriarcado, confundiram a dimensão simbólica do nome do pai com o patriarcalismo. Note-se que por patriarcalismo entende-se um sistema desigual na atribuição da responsabilidade na vida familiar que privilegia a figura masculina. Esta forma de organização social encontra seu declínio na ruptura com o Antigo Regime e levou a um diagnóstico premeditado de que tais transformações teriam promovido um processo de deflacionamento social da imago paterna causando fissuras no pilar que estrutura o Complexo de Édipo, comprometendo, assim, a constituição do sujeito do desejo.

Entretanto, países como a França no final do século XIX, por exemplo, buscaram *inaugurar uma nova ordem por meio da universalização do ensino público, gratuito e obrigatório*. Esta determinação, longe de ser um agente

enfraquecedor da imago paterna, configura-se como “um gesto que visa civilizar a arbitrariedade paterna sobre os destinos dos filhos e cuja permanência em nada acrescentaria à *filiação simbólica*” (Lajonquière, 2000, p. 55).

O sacrifício de se entregar o filho à escola e perder algo da paternidade imaginária corrobora para dar consistência à uma filiação simbólica que não seja a filiação arbitrária do patriarca, mas sim, a filiação do *ideal* recém-inaugurado que contribuiu com o estofo de um novo regime fundamentado numa instância que legisla e ordena a partir de uma nova lógica. A determinação da obrigatoriedade do ensino público assinala a entrada da criança no mundo escolar, isto é, num mundo composto por uma narrativa pública, que se expressa como a superação do romance idiossincrático familiar, promovendo e reforçando o pacto fraterno que fundamenta a lei que tornou a educação “laica, gratuita e obrigatória”.

A entrada da criança a um drama não mais familiar implica tanto uma sustentação do declínio edipiano quanto o engajamento numa empresa - o aprendizado escolar - que funciona na base uma lógica singular, qual seja: “na vida nem tudo é dinheiro ou amor. Assim, a criança escolarizada à moda antiga, porém moderna, não só ganha um pai submetido à Lei senão também a possibilidade de ela mesma experimentar em carne própria a submissão ao espírito da consagrada moção revolucionária”. (Lajonquière, 2000, p. 56).

Em outras palavras, no lugar de promover um declínio no social da imago paterna, o novo regime teria transformado a imago, instaurado as condições para o exercício deste operador simbólico no sentido diferente do momento histórico anterior. Tanto a filiação quanto a consistência simbólica do pai teriam encontrado, na modernidade, condições para “*eleva o pai a um nível superior de espiritualidade*”, uma vez que passou a proteger o laço filiatório das arbitrariedades próprias do patriarcado. Assim sendo, “os impasses da contemporaneidade poderiam não exprimir o declínio da imago paterna no *socius*, mas do espírito moderno das leis na polis.” (Lajonquière, 2000, pp. 56-57).

O espírito moderno das leis requer um trabalho ético e permanente para a própria subsistência da vida social civilizada. A noção de liberdade presente

no lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” não significa ausência de limites ou livre-arbítrio. Pelo contrário, ela se apoia numa noção rousseauiana de liberdade política que depois é retomada por Kant como “liberdade de agir segundo as leis” (Andrade, 2003, p. 53), isto é, regozijar-se na polis, desnaturalizando-se do laço incestuoso para transformar-se em cidadão com direitos e deveres que encontra na lei as condições da vida social.

No que diz respeito à igualdade presente no lema revolucionário, Lajonquière diz:

A igualdade moderna opõe-se à desigualdade aristocrática (...) a Revolução inventou uma igualdade que, no lugar de precipitar os modernos na certeza espiritual, condena-os a tentar seu aprofundamento, pois é a marca indelével da infundada desigualdade que está na sua origem. (Lajonquière, 2000, p. 74).

Vale destacar o fato de que os privilégios – assim como as desigualdades presentes na sociedade estamental do Antigo Regime – que eram tidos como de origem divina até então, passaram a ser criticados pelos filósofos iluministas que deram o substrato ideológico para irromper a Revolução Francesa. Na origem, a palavra privilégio significa “lei privada” e era o recurso ideológico usado para determinar e justificar as regalias do clero e da nobreza em detrimento do terceiro estado. Neste caso específico, cada estamento social seria regido por uma lei própria dando aos diferentes perante Deus, tratamentos desiguais. Estavam, enfim, institucionalizadas as desigualdades (em todos os níveis) entre as pessoas que compunham as sociedades do Antigo Regime. Somente a partir do Iluminismo, movimento intelectual que influenciou fortemente a Revolução Francesa, que os privilégios e as desigualdades passaram ser interpretados como sinônimo de injustiça, conforme é possível notar no excerto abaixo

[O Antigo Regime] Expressão surgida ao findar o século XVIII para indicar um conjunto de instituições características do absolutismo francês. O emprego da expressão, feito no início da Revolução Francesa, procurava demonstrar repúdio dos revolucionários a um tipo de governo que era imperioso extinguir. As instituições básicas do Antigo Regime eram a monarquia absolutista, as ordens e os estados, a corte. Não obstante, o que caracteriza essencialmente o

Antigo Regime é o modo pelo qual determinado grupo de pessoas vivia e que pode ser resumido numa palavra: o privilégio. (...) Essa palavra, na época, não possuía o sentido atual, isto é, a aquisição de vantagens obtidas sem esforço ou sem apoio legal. Este significado pejorativo foi obra do Iluminismo. No Antigo Regime, o privilégio era entendido como um direito usufruído legitimamente, comportando territórios privilegiados (aldeias, província, cidades) dotados de direitos especiais que atingiam, inclusive, os seus habitantes. Os privilegiados por excelência eram uma centena de famílias que formavam a sociedade parisiense, as quais, por séculos, os franceses chamavam de “os grandes”. Os privilégios desse pequeno grupo eram vastíssimos, concedidos ou comprados, possibilitando aos seus componentes ocuparem os principais lugares e cargos públicos que traziam poder, prestígio e fortuna. (Azevedo, 1997, pp. 30-31)

É justamente contra esse mundo marcado pela desigualdade política e civil que se precipita a queda do Antigo Regime, fundamentada no reconhecimento da condição de humanidade que determina como *iguais* os membros de uma comunidade política, mas também a defesa da liberdade.

Uma das ideias mais impactantes, nesse momento, é a noção de **humanidade**, que sugere que há nos seres humanos algo que os faz, por natureza, iguais. Isso tem um efeito corrosivo para os fundamentos de uma sociedade que se baseia justamente na ideia de que o nascimento atribui qualidades distintas aos indivíduos, dependendo do grupo do qual façam parte e de sua herança familiar. A partir da noção de humanidade, deixa de haver na natureza algo que justifique que uma comunidade não seja uma associação de indivíduos **iguais e livres**, capazes de decidir as “leis comuns” sob as quais querem viver. (Moraes, 2017, p.18-19. **Grifos do autor.**)

Para finalizar, Lajonquière nos convida a refletir sobre o estatuto da palavra fraternidade dentro do lema revolucionário. Segundo ele, a fraternidade não se confunde com qualquer tipo de direito a ser gozado, uma vez que ela se apresenta como a obrigação de uma reflexão permanente do ponto de vista ético, a fim de sustentarmos a ideia diretora que inaugura o novo regime. Por essa razão, “ela nunca deixou de ser aduzida a cada avanço na extensão

igualitária dos direitos, ou seja, na conquista dos direitos sociais” e, nesse sentido, ela:

Insufla a ideia de humanidade dentro dos direitos à liberdade e igualdade. Ela lembra nossa irmandade na orfandade de fundamentos sagrados da vida na polis. Em suma, a fraternidade moderna reinventa a aliança fraterna, que seguiu a horda primeva 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, 2000, pp. 74-75).

Assim dizendo, a noção de fraternidade não é um apelo ao amor, mas, sim, uma forma de reiterar a noção de humanidade que legitima os direitos de liberdade e igualdade que fundam a fraternidade moderna. Portanto, não se trata especificamente de declínio da imago paterna, mas sim, de uma rearticulação dos nomes do pai dentro de um circuito simbólico que se altera no tempo e que permite a função paterna operar num outro nível que não aquele do patriarcado clássico. Em seu lugar, urge que cada um possa se situar subjetivamente perante uma ideia diretriz, um ideal que exige a reflexão ética permanente do pacto que faz operar a *função fraterna*, dada a sua fragilidade, uma vez que ela não depende d’outrora vontade do chefe patriarcal e se justifica apenas pela necessidade de manutenção da nova ordem vigente

Lajonquière (2000; 2020) lembra que Freud retoma, em *Moisés e a religião monoteísta* (1939), o crime primordial e acrescenta um elemento no raciocínio de *Totem e Tabu*. Os preceitos de não danificar o totem, de renunciar à mãe e às irmãs da "aliança fraterna", bem como a igualdade de direitos entre os membros da aliança obedecem a razões diferentes. As "duas primeiras proibições ajustam-se ao espírito do pai eliminado, perpetuando, em certo modo, a sua vontade", mas "o terceiro preceito, ao contrário, aquele de iguais direitos para os filhos-irmãos, prescinde da vontade paterna e só justifica-se pela necessidade de manter-se a nova ordem estabelecida" (Freud, 1939/1973, p. 3290, p. 3313). Em outras palavras, a formulação desse preceito, diferentemente dos dois primeiros, não responde à economia da culpa. Para Freud, a "aliança fraterna" é tanto ruptura quanto pura novidade em relação à horda primeva; a

sua dinâmica passa a animar o devir histórico. (Sena e Lajonquière, 2020, p. 360)

6. CRIANÇAS NUM MUNDO SEM PASSADO, VIVEM UM PRESENTE À DERIVA.

Não há adultos na ilha de Golding para lembrar o interdito do incesto e impedir que uma das crianças banque o déspota primevo. Apesar disso, inicialmente as crianças se mostram com plena convicção acerca da sua origem inglesa, por vezes exaltada como garantia de vida dita civilizada:

“A gente precisa ter pessoas encarregadas de cuidar da fogueira. Qualquer dia um navio pode aparecer” – gesticulou com o braço na direção do fio intenso do horizonte – “e, se a gente tiver um sinal aceso, eles encostam para nos resgatar. E mais uma coisa. A gente precisa de mais uma regra. Aonde a concha vai, está acontecendo uma reunião. Tanto aqui em cima como lá embaixo”.

Todos concordaram. **Porquinho abriu a boca para falar, percebeu o olhar de Jack e fechou-a novamente.** Jack estendeu as mãos para pedir a concha e se levantou, segurando o objeto delicado nas mãos sujas de fuligem.

“Concordo com Ralph. A gente precisa de regras, e precisa obedecer às regras. Afinal, não somos selvagens. Somos ingleses, e os ingleses são os melhores do mundo em tudo. Por isso a gente precisa fazer as coisas do jeito certo.” (Golding, 1954/2014, p. 46. Grifo nosso.)

Entretanto, as crianças deixadas à mercê delas mesmas – sem a presença de um adulto obrigado a lembrar a Lei –, são tomadas por uma dimensão regressiva do laço social. Assim, não é desnecessário dizer que “não existe civilização que não seja um tipo de laço” (Soler, 2016, p. 17). As crianças pensam que sabem o que devem fazer para sobreviver e esperar pelo resgate na ilha; contudo, a falta de um operador simbólico, que atue no sentido de promover o interdito, faz o esforço de “viver civilizadamente” na ilha desmoronar. Isto posto, o romance de William Golding coloca em evidência a importância da função paterna e da instituição da Lei enquanto tal, e não enquanto regra e, sobretudo, de um operador, entre os irmãos, capaz de fazer valer e continuar o pacto social, ou seja, a função fraterna. Sobre isso, Kehl relembra, em seu texto, uma conversa em que Lajonquière afirma que “se o pai simbólico não está em

algumas renúncias voluntariamente aceitas pelos irmãos, ele não está em lugar nenhum” (Kehl, 2000, p. 33). Justamente este é o cenário presente na ilha: os pequenos não conseguem sustentar a renúncia necessária para a vida coletiva mediada pela palavra. Não há função paterna operante com a força necessária para produzir seus efeitos. Como resultado, o pacto social se desfaz e, diante do fracasso da palavra, urge a violência.

A inexistência de adultos na ilha revela a fragilidade do laço estabelecido exclusivamente entre as crianças e revela o papel fundamental do adulto na própria condição da reprodução social. É o que a Hannah Arendt assinala no texto *Crise na Educação*, em que ela afirma não haver tirania pior do que aquela produzida pelas crianças por elas mesmas. Sobre este assunto, a pensadora¹⁸ nos fornece fortes contribuições:

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. (Arendt, 1958/2016, p. 242)

Na ocasião, Hannah Arendt dedica sua reflexão às profundas transformações – produzidas pelo espírito pedagógico, presente nos Estados Unidos dos anos 1950 – que disseminavam uma certa forma de se relacionar com a Educação que partia de uma ideia imaginária de igualdade.

Notadamente marcado pelo temperamento político e ideológico estadunidense, o paradigma educacional da época procurou, gradativamente, suprimir as diferenças entre jovens e velhos, crianças e adultos e, finalmente, entre professores e alunos, baseadas num princípio de igualdade imaginária instaurada por um desmedido apreço do novo em relação ao velho. Segundo a autora, essa superestimação do novo, em detrimento do velho, seria produto de uma ilusão na crença de que a América¹⁹ seria um mundo novo para aqueles recém-chegados. Seria um mundo de oportunidade para aqueles que não teriam tido oportunidades no Velho Mundo. Essa crença é uma ilusão, na medida em

¹⁸ Na ocasião, Hannah Arendt havia sido convidada para dar uma conferência na Alemanha.

¹⁹ Evidentemente, por *América* entende-se os Estados Unidos.

que mundo algum pode ser inteiramente novo, já que ele se reproduz na lógica da insistência do velho no novo. A América não poderia ser, jamais, inteiramente nova porque ela foi fabricada pelas mãos e pés daqueles velhos que vieram do velho para habitar o suposto novo mundo e, uma vez que eles chegam ao Novo Mundo, carregam e instauram um *quantum* do velho, como suas crenças, valores, modos de vida, no novo. Uma vez que tudo isso do velho mundo se instaura no novo, o que pode restar de novo mundo aos velhos que aqui chegaram?

A superestimação do novo em relação ao velho se instaura na base do pensamento pedagógico da época, também chamado, por Arendt, de *pedagogia pragmática*, tida, na época, como a mais avançadas das teorias no campo da Educação.

Entretanto, Arendt entende que a educação progressista prevarica em três aspectos centrais: primeiro, a crença na possibilidade de um mundo exclusivo para as crianças, separado do mundo adulto, em que elas - as crianças - poderiam viver segundo suas próprias regras, constituindo, inclusive, um autogoverno. Nessa linha de pensamento, os adultos seriam meros mediadores ou auxiliares dessa organização que brotaria *naturalmente*, dadas as condições para tal. O segundo pressuposto, segundo Arendt, é produto da influência da Psicologia Moderna, com os princípios do pragmatismo, que compreende a Pedagogia como uma “ciência do ensino em geral, a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”; a autora explica que o terceiro princípio seria fundamentado na crença de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos” (Arendt, 1958/2016, p. 231).

Atenta e cuidadosa, Arendt revela as clivagens que tais princípios guardam com a chamada crise na Educação. A primeira delas reside no fato de que esse suposto mundo das crianças, apresentado como “banimento do mundo dos adultos”, em lugar de permitir às crianças uma condição civilizada de autogoverno, não reflete, em hipótese alguma, na emancipação da criança. As crianças, fechadas em seu próprio mundo, sofreriam as mazelas de sua própria tirania diante da impossibilidade de argumentação, na medida em que são apenas crianças, sem qualquer relação de responsabilidade com o mundo ou com o outro. No romance de Golding, isso se traduz, com precisão, no processo regressivo que as civilizadas crianças inglesas sofrem ao viver num mundo

gerido por elas próprias. Sem o recurso da argumentação para a possibilidade da vida política, o mundo das crianças se reproduz na violência delas contra elas mesmas. Em o *Senhor das Moscas*, a situação se apresenta como uma guerra generalizada, mortes e a destruição da ilha que habitavam. O segundo equívoco das pedagogias progressistas, apontado por Arendt, diz respeito ao papel do professor/adulto. Segundo a pensadora, além de abandonar a criança aos seus próprios recursos, tira do professor e do adulto o elemento que participa da legitimidade de sua **autoridade**: de um lado, pelo conhecimento que ele detém e que, portanto, o **autoriza** a lecionar e, de outro lado, ao crédito dado à palavra adulta que se responsabiliza pelo mundo. No simulacro democrático, porém, o tiro sai pela culatra pois a criança testemunha um adulto que não se responsabiliza, tampouco atua ativamente. O efeito desta equação quimérica é o declínio do estofo simbólico da palavra do docente em relação ao mundo. Assim, a filósofa descreve o problema decorrente dessa concepção, que resultou em uma negligência extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente, nos colégios públicos. (Arendt, 1958/2016, p. 231). Essa ideia tem relação íntima com o terceiro pressuposto, equivocado, da pedagogia progressista: sob a justificativa de ensinar *como se produz o saber*, e na promoção de desenvolver *habilidades*, o professor renuncia à tarefa de *conhecer para transmitir*, e engendra uma lógica que substitui a aprendizagem pelo fazer e o trabalho pelo brincar. Isso, porque o brincar seria a forma pela qual se dissipariam as diferenças entre trabalho e brincar, e colocaria a criança na rota da aprendizagem por meio do *fazer brincando*²⁰.

O problema dessa versão da *ilusão (psico)pedagógica*, no sentido de Lajonquière (1999), consiste em tornar absoluto o universo da criança, excluindo-a do convívio e, portanto, do relacionamento com os adultos, ocultando o fato de que a criança é um ser em vias de se fazer um lugar singular como sujeito numa história em curso e que a infância é um tempo de preparo para a vida adulta. O curioso, nisso tudo, é que Arendt aponta como objetivo geral, entre os envolvidos com as reformas na educação escolar estadunidense, justamente o oposto daquilo que estava sendo praticado e disseminado em seu

²⁰ Essa é uma lógica extremamente atual sob a nova roupagem que chamamos de *gamefication*, perspectiva que parte da ideia de que somente é possível – ou que a aprendizagem é mais eficaz porque é mais prazerosa – jogando.

tempo, como paradigma. Seu texto examina as causas que permitiram tamanha confusão e cujos efeitos estavam sendo sentidos no campo da Educação Escolar.

O ensaio de Arendt sobre a educação é uma crítica à moda pedagógica²¹ que havia tomado a educação estadunidense de seu tempo, denunciando as fragilidades, tanto conceituais, quanto dos efeitos práticos das metodologias reconhecidas como mais sofisticadas e modernas pela pedagogia do momento. A filósofa constata que uma pedagogia com fundamentos práticos-instrucionais não é suficiente para a realização da educação, e aponta o problema no campo escolar para além da ineficácia ou da obsolescência dos saberes pedagógicos, como sendo, inexoravelmente, de ordem política.

Sua posição compreende uma noção de educação que tem como *leitmotiv* a transmissão do grande legado civilizacional às novas gerações. Para Arendt, o mundo, enquanto civilização – constituída de legado histórico-cultural – pertence aos adultos, e transmiti-la às novas gerações – no sentido de imortalizá-la para superá-la – é o que confere sentido à educação. O sentido da educação, para Arendt, opera com um pé no passado e outro no presente, conserva e transforma ao mesmo tempo, permitindo a possibilidade de pertencimento da criança em relação ao mundo para ocupá-lo, usufruí-lo e, portanto, para se apropriar daquilo que recebeu como legado. Em Psicanálise, este pertencimento é a filiação simbólica, e a transmissão do legado civilizacional corresponde ao testemunho da castração, isto é, a fonte originária da vida social provocada pela renúncia primordial descrita por Freud em *Totem e Tabu*.

²¹ Arendt reflete criticamente com o paradigma pedagógico de seu tempo, o pragmatismo, ou como se costuma chamar, a educação progressista, cujo ícone maior no século XX foi John Dewey.

A EDUCAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: A ESCOLA NÃO É UMA DEMOCRACIA, TAMPOUCO UMA AUTOCRACIA

Aos seres humanos não lhes é possível se furtar da educação. Ela é a responsável tanto pela reprodução do social quanto pela emergência de um sujeito e, portanto, Arendt nos convida a pensar a respeito de nossa implicação frente à natalidade que não cessa e da necessidade de preservar a criança do mundo adulto num primeiro tempo. Para a Psicanálise, a educação é também tanto condição do sujeito quanto renovação do laço social. Guarda, assim, uma relação inevitável com o tempo passado, presente e futuro. Trata-se, portanto, para a criança, de encontrar um lugar no *desejo* dos pais (e de seus substitutos) para, assim, *alienar-se de si* e conquistar para si um lugar singular de palavra (Lajonquière, 1999). Ao colocar uma criança no mundo, os pais assumem, na educação, a responsabilidade por elas e pelo mundo. Num primeiro momento, a responsabilidade consiste em proteger a criança do assédio do mundo, possibilitando que a criança possa se empenhar no processo contínuo de conquista de um lugar de palavra. Tais cuidados ocorrem, em geral, na *privacidade* do lar. A escola, no entanto, é o espaço de apresentação do mundo à criança, sem que ela – a escola – seja, de fato, o mundo (espaço público). De todo modo, mesmo com o fato de a escola não ser necessariamente o mundo, é assim que a criança a concebe como representação. Nessa lógica, os professores ocupam, conforme insiste Lajonquière, o papel de embaixadores do mundo adulto aos recém-chegados, num percurso de transição do privado em direção ao espaço público.

Em vista disso, Arendt nos alerta quanto às condições que podem tornar possível a educação e sua distinção em relação ao mundo político. Sobre isso, assinala José Sérgio Fonseca de Carvalho:

(...) a natureza das relações entre adultos e crianças ou, para ser ainda mais preciso, o caráter específico das relações entre aqueles que, já iniciados em um mundo comum, têm a responsabilidade política de nele acolher os que são novos. Trata-se, pois, de um exercício reflexivo sobre “nossa atitude em face da natalidade”, de um esforço no sentido de desvelar e compreender as formas pelas quais pensamos nossa relação com o passado e o futuro, a partir das

exigências de renovação e imortalização de um legado público de realizações históricas. (Carvalho, 2017, pp. 35-36).

Carvalho (2017) sublinha a íntima relação entre *responsabilidade* e *autoridade*, ou seja, entre *dever* e *educação*, em Arendt. A responsabilidade e, portanto, o *dever* do adulto em educar aqueles que chegaram e passaram a habitar o mundo depois da geração já instaurada, é o que confere a autoridade dos adultos vigentes sobre as crianças. Afinal de contas, educar requer a possibilidade de ação no presente, e uma abertura para o futuro, sem desconsiderar a insistência do passado no tempo presente. Caso contrário, o presente pode ser vivido sem qualquer relação de temporalidade com o mundo e, conseqüentemente, sem qualquer responsabilização. O mundo pertence aos adultos porque eles têm a responsabilidade de falar e responder pelo mundo. Assim sendo, a experiência escolar antecede a esfera política, enquadrando-se no campo pré-político, sendo essa etapa uma transição importante para a constituição do mundo político.

Por tais razões, Arendt afirma que o educador, ao ocupar uma posição de representante do mundo, sem renunciar à sua responsabilidade por ele, passa a ocupar uma posição de autoridade que revela o *sentido* da educação. Isso explica porque, ao confundir os fundamentos da relação entre professores e alunos com as de cidadãos no interior da polis, o resultado do pragmatismo pedagógico ocorre sempre *a contrario sensu*. Entre estudantes e professores, o princípio da autoridade é o elemento central que rege a educação. As crianças, não podendo ainda argumentar se responsabilizar por si ou pelo mundo, não estão em condições de se igualar ao adulto da relação. Do mesmo modo, entendemos que, no campo da política, a palavra deve circular livremente, dando aos cidadãos igual capacidade deliberativa; afinal, o mundo político expressa a implicação fraterna dos integrantes da *polis*. A escola, enfim, não deve se reger pela lógica política porque ela não é o mundo político, e nem deve fazer de que conta que o é, embora seja um representante do espaço público para aqueles que experimentam a saída do núcleo privado da família.

Na esfera pré-política a escola atua como um representante do mundo político dos adultos. Essa é a razão pela qual ela só pode funcionar nas engrenagens do reconhecimento de um tipo específico de autoridade, que tem

sua ação legitimada na responsabilidade daquele que detém o *dever* de educar. É importante destacar que a autoridade na educação não deve ser confundida com o autoritarismo escolar. Por autoritarismo entende-se um tipo de poder arbitrário que – em seu exercício – desconsidera qualquer relação de responsabilidade ética com o outro da relação. A escola, longe de ser o ambiente de gozo do tirano, também não encontra razão em (se fingir) ser uma democracia entre sujeitos que ocupam lugares intercambiáveis, dada as impossibilidades irredutíveis entre adultos e crianças, como ficou evidente na trama descrita, por Golding, em *O Senhor das Moscas*.

É inegável a preocupação da filósofa em limpar o terreno conceitual para que o campo educativo não se confunda com o político, afinal, os princípios e as responsabilidades que regem e tornam possível um, não são os mesmos que permitem a realização do outro. Se no campo educativo a *palavra* só tem efeito mediante a assimetria indissolúvel entre as partes envolvidas no processo, na política, o postulado da igualdade é a única via capaz de legitimar a deliberação, ou seja, é na responsabilidade coletiva que a política se realiza. Assim, Carvalho entende o percurso de Arendt na Educação:

Como no caso, a distinção é da relação entre os domínios público e privado, trata-se de um esforço analítico para elucidar as especificidades de diversos âmbitos da experiência humana e de trazer à tona os diferentes princípios que, historicamente, firmaram-se como elementos que impulsionam e animam a atividade educativa da ação política. O esforço de distinção não visa, pois, isolar cada um desses âmbitos em esferas incomunicáveis, mas apenas evitar sua fusão – e a decorrente “confusão” teórica e prática – num todo indiscernível. (Carvalho, 2017, p. 35)

Arendt contribui para entendermos a distinção da experiência pedagógica e política, ao esclarecer os princípios que animam cada uma dessas atividades. O objetivo não é tornar incomunicável as duas dimensões da vida social, mas evitar a crescente confusão entre esses dois campos, clarificando suas diferenças a fim de viabilizar suas possíveis relações.

A política não é um dado natural da nossa existência, ela é produto da emergência da cultura. Nossa ruptura com a natureza, e o grande constructo da

civilização, nos destacou da existência destituída de temporalidade para uma forma de organização mediada pelo tempo, e pela relação daqueles que nele se inserem e habitam.

Desse modo, conviver significa articular a pluralidade das diferenças entre aqueles que habitam o mundo, e isso ocorre em função daquilo que é específico de nossa espécie: a política. Entendendo política como a forma estruturada das relações de poder, que definem as identidades temporais dos agentes envolvidos na trama social. Consequentemente, “o objeto da política estaria vinculado à preocupação pelo mundo (*amor mundi*) e, por essa razão, aos atos dirigidos a estabilizar a convivência de seres mortais em meio a uma comunidade plural (Birulés, 2017).

A política, no entanto, é uma esfera da vida social que nos permite conviver numa sociedade mais ou menos aberta à diferença. Sem essa esfera da vida social civilizada, os homens devorariam uns aos outros e, por essa razão, a política visa estabilizar nossa convivência, apesar das diferenças que permeiam os seres pertencentes à comunidade. Política, no entendimento arendtiano, refere-se à realização do exercício do convencimento, da persuasão na esfera pública em que a igualdade entre os agentes da palavra se coloca como condição *sine qua non* para o seu funcionamento. A relação pedagógica não pode ser igualitária, uma vez que a relação adulto-criança é necessariamente assimétrica no que tange à responsabilidade para com o mundo. Entretanto, a fim de evitar mal-entendido, não se trata de fazer apologia ou defesa de uma pedagogia ou escola tirânica. A escola pautada por um funcionamento institucional que se rege pela lei da interdição do incesto em nome de uma sociedade democrática já é, em-si mesma, uma escola democrática. A questão central é abrir uma interrogação sobre o tipo de laço que se instaura entre educando e educador, com vistas à transmissão daquilo que é socialmente reconhecido por seu valor simbólico. Ao suprimir a assimetria necessária para a educação, ela se degradingola com renúncia ao dever da responsabilidade adulta, esvaziando os efeitos simbólicos das palavras do candidato a educador sobre aqueles que carecem da educação.

A educação ocorreria motivada pelo princípio de conservação da vida, isto é, da própria criança que, num primeiro momento, necessita da proteção e acolhimento dos pais (ou de quem ocupa tal função), e de um certo

conservadorismo que proteja o mundo da ameaça deste novo que não cessa jamais, promovendo, por meio da historicização e reverência ao passado, possibilitar um sentimento de pertença que garanta a imortalização da atividade política por seres mortais, que só podem continuar a renovar o mundo se carregarem consigo uma parcela daquilo que já fomos. A educação, para concluir, não opera na lógica democrática, embora ela assimile, reflita e transmita aquilo que lhe confere de mais essencial. Ela opera com a finalidade de protegê-la e ampliá-la, sem sê-la; pois, para funcionar, precisa reconhecer as diferenças entre novos e velhos e, portanto, esmagar a *ilusão* de igualdade entre aqueles que ensinam e aprendem. Assim, Arendt conclui:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e, tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1958/2016, p. 247).

* * *

Se, por um lado, a prática pedagógica, para Arendt, não deve se confundir com a democracia política adulta, por outro, para a Psicanálise, é preciso destacar a importância da escola como um representante do mundo para além da esfera privada. Fora do núcleo privado da família, a criança experimenta, pela primeira vez, “o mundo” na escola. A escola não é – e nem deve pretender ser – uma democracia, uma vez que as crianças, justamente por serem crianças, ainda não confirmaram o seu posicionamento a respeito da castração e, portanto, o laço social instaurado nessas condições não pode não estar sujeito a uma deriva regressiva. Contudo, a escola se impõe à criança como um

representante do mundo público ao realizar, na sua relação com os *falantes* seres, os substitutos do pai e, conseqüentemente, dos nomes da lei. É nesse sentido que pretendo tratar da questão da autoridade em Psicanálise, uma vez que ela guarda distinções em relação à noção de autoridade colocada por Arendt.

Pela Psicanálise permitiu-se um entendimento sobre a autoridade está diretamente relacionado às noções de autorização e autoria. Autoridade significa dar algo a quem te acredita e, por isso, existe uma indissociabilidade com responsabilidade, uma vez que está associada à capacidade de responder em nome próprio, isto é, em assumir a responsabilidade pela posição que o sujeito falante ocupa no mundo. Não por acaso, a palavra *infância* significa “privado de fala”. A criança é aquele ser que, do ponto de vista simbólico, não fala em nome próprio e precisa de um mais velho para se empenhar na conquista d’um lugar de palavra numa história em curso, como insiste Lajonquière (2018).

Portanto, a autoridade é a autoridade da palavra. Sobre este assunto, Hoffman (2006) nos conta um caso que ajuda a compreender o sentido de autoridade e sua relação com o Pai, em Psicanálise:

Vou partir de um exemplo que me foi relatado por um jovem colega psicólogo que trabalha como conciliador nos transportes urbanos. Ele me relatou que se viu desafiado ante uma situação de violência coletiva entre jovens dentro de um ônibus. Inquieto, ele se espantou com aquilo que veio em seu socorro, e que parecia das coisas mais inacreditáveis. O que aconteceu? No auge da agitação, a escalada da violência estancou de repente, quando o ônibus parou num ponto e um jovem disse: “tem um pai ali na calçada”. De fato, havia um homem adulto, de cerca de 50 anos, de pé, na calçada. O homem não disse uma única palavra, mas sua simples presença apagou o incêndio da violência. (Hoffmann, 2006, p. 169)

Este caso é interessante, pois algo do tipo ocorre no romance de Golding. Na ocasião, há um grupo de meninos que perseguem Ralph, que foge desesperadamente enquanto os “caçadores” tocam fogo na ilha.

Todos corriam feito loucos. Ralph ouvia os passos dos outros, rompendo o mato baixo enquanto, à esquerda, o fogo luminoso trovejava. Esqueceu seus ferimentos, a fome e a sede, e transformou-se em puro medo (...)

Tropeçou numa raiz e o grito que o perseguia subiu de tom. Viu um abrigo explodir em chamas e o fogo o atingiu no ombro direito, antes que ele tivesse um vislumbre da água cintilante. Então se atirou no chão, rolando e rolando na areia quente, encolhido e com o braço levantado para se defender, tentando pedir piedade aos gritos.

Levantou-se vacilante, tensionando o corpo para enfrentar novos terrores, e avistou um quepe com aba. Era um quepe branco, e acima da pala verde viam-se uma coroa, uma âncora, ramos dourados. Viu o tecido branco, as dragonas, um revólver, uma fileira de botões dourados no peito do uniforme.

Um oficial de marinha estava de pé na areia, olhando para Ralph e tomado por um espanto cauteloso. Na praia atrás dele se via um escaler, com a proa na areia segura por dois marujos. No banco do escaler, outro marujo trazia uma submetralhadora nas mãos.

Os gritos ululantes foram cessando e se calaram.

O oficial olhou para Ralph, em dúvida por um momento, depois afastou a mão da coronha do revólver.

“Olá.”

Ainda um pouco encolhido, consciente de sua aparência imunda, Ralph respondeu timidamente.

“Olá.”

O oficial assentiu com a cabeça, como se uma pergunta tivesse sido respondida.

“Algum adulto – alguma pessoa grande com vocês?”

Sem dizer nada, Ralph abanou a cabeça. Deu meio passo atrás na areia e se virou. Um semicírculo de garotos, com os corpos pintados de argila colorida e espetos pontudos nas mãos, estavam de pé na praia sem produzir som algum.

“Alguma brincadeira”, disse o oficial.

O fogo chegou aos coqueiros junto à praia e os engoliu com estrépito. Uma chama, aparentemente isolada, arremessou-se como um acrobata e se espalhou pelas frondes dos coqueiros da plataforma. O céu estava negro.

O oficial dirigiu um sorriso animador a Ralph.

“Nós vimos a sua fumaça. O que vocês andaram fazendo? Metidos numa guerra, ou coisa assim?”

Ralph assentiu com a cabeça. (GOLDING, 1954/2014, pp. 220-222)

Há em comum, nesses dois casos, tanto entre os jovens briguentos do ônibus quanto entre os pequenos da ilha perdida, o fato de que o fogo da violência é apagado com a inserção da presença adulta como um representante do mundo adulto, apontando para o *Nome-do-Pai* no horizonte da experiência. Note que o adulto, na cena do ônibus, não diz uma palavra, sequer, para interromper a briga entre os pequenos, assim como o oficial também não se impõe de forma violenta ou autoritária no encontro com as crianças na ilha: as crianças reconhecem a diferença que o adulto presentifica. Ou seja, a autoridade que se coloca sobre os mais jovens “tem como variante as autoridades dos mais velhos, da tradição, do autor, do morto, etc.” (Hoffman, 2006, p. 170) e é conferida pelos jovens aos velhos que fazem diferença. Note-se, portanto, que a autoridade não reside nos velhos *per se*, mas é um atributo do tipo de laço que se estabelece em função da posição simbólica que cada parte ocupa dentro de um determinado contexto.

O que se chama de Pai, em Psicanálise, não tem nada a ver com o seu valor pessoal, tampouco com aquilo que no círculo familiar entende-se por genitor. O Pai é um representante da Lei que instaura uma diferença, a interdição do incesto ou da barbárie igualitária do incesto, uma autoridade que se constitui na sua presença e, sobretudo, na sua ausência. Esta é a ideia que está por trás da noção de “pai morto”. O pai morto é aquele que se faz valer na sua ausência pela sua permanência simbólica. “Não há força maior do que aquela de garantir a presença de uma autoridade, mesmo estando ausente. O que nos dá a definição de símbolo que é feito de presença/ ausência.” (Hoffmann, 2006, p. 172). Por isso, a renúncia pode ser entendida como o reconhecimento da autoridade que tem como fundamento a castração simbólica promovida pelo interdito primordial na origem da civilização. Em suma, sem renúncia não há autoridade.

A criança experimenta a impossibilidade do amor materno quando se depara com o interdito exercido pela função paterna que trata de se apresentar como um obstáculo para relação incestuosa desejada pela criança. O pai, nesse sentido, é operador simbólico ou significante da lei e, portanto, autoridade para a Psicanálise se funda no inconsciente pela lei do interdito do incesto, que

introduz o *ser falante* numa ordem simbólica. Sobre este mesmo assunto, assinala Roudinesco:

Lacan mostrou que o Édipo freudiano podia ser pensado como uma passagem da natureza para a cultura. Segundo essa perspectiva, o pai exerce uma função essencialmente simbólica: ele nomeia, dá seu nome e, através desse ato, encarna a lei. Por conseguinte, se a sociedade humana, como sublinha Lacan, é dominada pelo primado da linguagem, isso quer dizer que a função paterna não é outra coisa senão o exercício de uma nomeação que permite à criança adquirir sua identidade.” (Roudinesco, 1998, p. 542)

Em outros termos, a função paterna é a condição que permite à criança sair do núcleo incestuoso familiar para buscar um lugar de palavra no mundo adulto. E é no mundo para além da esfera privada – e isso inclui a escola – que se apresentam os substitutos do pai e, concomitantemente, as ambivalências próprias das reedições inconscientes, conforme Freud afirma no texto *Sobre a Psicologia do Colegial*, de 1914. A escola – mais do que um lugar para aprender habilidades e competências – é um espaço privilegiado para experimentar as relações sociais e na qual a bussola das subjetivações e identificações buscam um caminho possível apresentando-se como uma oportunidade para a ocorrência da desidealização da figura paterna e uma possível resignificação, abrindo espaço para um novo sentido que permite ao jovem trilhar seu caminho sem necessariamente ser um fiador do gozo paterno, conforme afirma Hoffmann no excerto abaixo:

Aquilo que chamamos de *assassinato do pai*, tem como objetivo apenas romper o mármore do Pai ideal, esse super-homem, aquele que para a criança é suposto ser o senhor do desejo e que dessa maneira se torna o estilo de sua busca fálica. Trata-se de quebrar esse mármore da servidão voluntária para encontrar, com o nome do pai, o símbolo da presença/ausência que articula a lei do nome ao desejo, um desejo que não é mais um desejo de ser aquilo que falta, nem tampouco o de servir ao pai. (Hoffmann, 2006, p. 176)

Essa trilha que se abre como possibilidade de conhecer o mundo se apresenta também como uma bifurcação entre uma educação para o desejo ou

para uma pedagogia do tipo *Schreber*, o que explicita uma diferença a ser assinalada: “servir do símbolo do pai para escolher o objeto do nosso desejo é bem diferente de servir de seu mármore como penhor de seu gozo.” (Hoffmann, 2006, p. 176)

* * *

A castração, para produzir seus efeitos psíquicos, precisa ser presentificada na forma de um testemunho. Sem o testemunho da castração dos adultos aos recém-chegados no mundo, não é possível falar em função paterna, tampouco na sua reprodução estrutural entre os irmãos, isto é, na função fraterna. Em outros termos, o testemunho da castração só é possível entre adultos que se mostram aos mais jovens como submetidos à Lei da interdição do incesto e do gozo do próximo. Um adulto que recusa a castração²² não tem condições de empreender o interdito necessário à prole e o resultado é uma clivagem no laço social.

A Lei se fundamenta justamente naquilo que ela se propõe como o proibido. Sua lógica opera conforme a legitimidade necessária que garante a renúncia coletiva em função do proibido. Portanto, a Lei se faz como “a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa – aquilo mesmo que a lei proíbe. (...) Assim, a Lei retira todo o seu valor de si mesma – da obediência e da renúncia instauradas” (Lajonquière, 1999, pp. 76-77). Por isso, ao ser inserida na arbitrariedade do mundo da lei, a criança, para se tornar sujeito, deve se confrontar com o interdito que, por sua vez, é responsável por também fazer existir o *desejo* como falta constitutiva em cada um de nós.

A lei, portanto, se materializa como uma obstrução na vida social que permite ao sujeito trilhar, por outras vias, o sentido de sua existência. Assim, pode-se distinguir a Lei, a lei e a regra. A Lei é a proibição primordial considerada por Freud a primeira lei com a qual o recém-nascido tem que se confrontar: a proibição do incesto. Ela carrega consigo o espírito das leis porque no interdito

²² Como é o caso das pedagogias autoritárias, ou de Schreber.

instaura-se uma diferença que possibilita existir o sujeito do desejo e a cultura. É da Lei primordial que derivam todas as demais leis que operam no mesmo sentido: um interdito libertador que abre a possibilidade para a criação. A regra social, por outro lado, opera num sentido oposto ao da Lei. Em lugar de permitir que uma diferença se instaure pela proibição que amplia o leque de possibilidades, a regra social atua no sentido da uniformização e introduz de modo imperativo o fazer igual, sendo, portanto, signatário da moral. Isto posto, podemos concluir que enquanto a regra está para a moral, a Lei da interdição do incesto está para a ética.

A Ética coloca em questão a validade da perspectiva moral de reprodução de hábitos e condutas. Assim sendo, ela atua com destino a promover a ruptura nas ligações que a moral pretende – de forma unívoca – manter funcionando. Por isso, pode-se afirmar que a ética é anterior à moral e se faz como o ponto de interrogação para que o sujeito possa, a seu modo, discernir sobre aquilo que pode vir ao encontro da singularidade do *sujeito do desejo inconsciente* sem, com isso, se deixar massificar. Consequentemente, “cada vez que o sujeito tem que se haver com uma ordem posiciona-se a respeito do desejo (aquele que anima tanto a ele quanto as leis)” (Lajonquière, 1999, p. 78). Não por acaso, a ética se distingue da moral, entre outros fatores porque permite o trabalho com aquilo que há de mais singular no sujeito, não podendo, portanto, responder à uma regra homogeneizante. A moral, por outro lado, opera como elemento homogeneizante pela via da regra social que visa transformar o todo em um a partir de uma suposta ordem necessária para o seu funcionamento, fazendo-se a partir de uma ilusão narcísica que visa a produção de um *Um-todo*.

Sem dúvida, essa capacidade é sustentada por seu próprio desejo (...) O desejo – efetivamente, o desejo inconsciente – é o que se manifesta do sujeito, de sua própria unicidade. A ética não é a moral, precisamente, por se manter o mais perto possível do que é “o mais íntimo, o mais singular de outrem” e por constituir a própria condição desse íntimo e desse singular.

Na questão da ética, 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, p. 18)

Os hábitos têm, como princípio constitutivo, a regra instituída pela moral. Ela se guia pelo desejo de produção de um ideal de imagem que pode vir a existir como uma espécie de Eu Ideal no imaginário coletivo, unitário e, portanto, homogêneo. A ética existe como um elemento que fundamenta e questiona a moral. Sua existência se contrapõe ao ideal de *Um-totalidade*; ela permite a inscrição da diferença e oferta ao sujeito um desafio, conforme assinala Imbert:

Enquanto o desafio da lei é a existência do sujeito, o desafio da regra é uma fabricação-de-imagem ou, ainda, a edificação de um Eu, cuja função consiste em criar ligações e subjugar. (Imbert, 2001, p. 24)

A *Lei*, tanto quanto o *desejo*, se instaura e se articula no interior do campo simbólico. Ambos permitem ao sujeito se questionar sobre aquilo que o anima atuando, por consequência, no avesso da moral, cujas regras atuam segundo uma tendência homogeneizante. Enquanto esta pretende responder a um ideal imaginário de ordem narcísica vinculando-se às falsas demandas que evitam a todo custo o *desejo*, a outra, justamente, se pergunta pelo *desejo* que anima o sujeito e questiona a vigência da instituição da regra responsável pelas pré-fabricações de necessidades imaginárias cujos fundamentos são signatários da moral.

Diante do exposto, pode-se afirmar que vida na polis urge da Lei e demanda permanentemente da ética. A lei primeira introjetada pelos irmãos da horda após o parricídio e a introjeção do interdito que produz a renúncia coletiva. O esforço coletivo em fazer valer a lei é tarefa dos irmãos que atuam operando a partir da função fraterna que garante a perpetuação do interdito.

Sena e Lajonquière avançam nessa discussão, retomando a aposta freudiana de possibilidade de uma vida na polis regida não pela culpa religiosa ou pelos “retornos idealizados à horda primeva que são, por exemplo, os exércitos e as igrejas” (2020, p. 359). A aposta de Freud – que é retomada pelos dois autores – guarda relação com uma sociedade guiada por uma “ideia diretriz” que fundaria, por assim dizer, uma *aliança fraterna*, conforme o excerto a seguir

Lajonquière (2000, 2020) lembra que Freud retoma, em *Moisés e a religião monoteísta* (1939), o crime primordial e acrescenta um elemento novo

no raciocínio de *Totem e Tabu*. Os preceitos de não danificar o totem, de renunciar à mãe e as irmãs da “aliança fraterna”, bem como a igualdade de direitos entre os membros da aliança obedecem a razões diferentes. As “duas primeiras proibições ajustam-se ao espírito do pai eliminado, perpetuando, em certo modo, a sua vontade”, mas “o terceiro preceito, ao contrário, aquele de iguais direitos para os filhos-irmãos, prescinde da vontade paterna e só se justifica pela necessidade de manter-se a nova ordem estabelecida” (Freud, 1939/1973, p. 3290, p. 3313). ***Ou seja, a formulação desse preceito, diferentemente dos dois primeiros, não responde à economia de culpa. Para Freud, a “aliança fraterna” é tanto ruptura quanto pura novidade em relação à horda primeva; a sua dinâmica passa a animar o devir histórico.*** (Sena & Lajonquière, 2020, p. 360. **Grifo nosso.**)

O texto acima destaca de três elementos primordiais na emergência da civilização: (1) o assassinato do tirano que permite (2) o surgimento da aliança fraterna e (3) a instauração do direito no imperativo da igualdade em que passa a constituir a relação entre aqueles que se descobrem como irmãos *post factum*. Desse modo, “A invenção da fraternidade nem religiosa nem culposa transforma homens bastardos sem-fêmeas em uma *Pólis* de filhos-irmãos.” (Sena & Lajonquière, 2020, p. 360)²³. É a noção de direito presente na igualdade que funda os irmãos que permite o desenvolvimento da justiça. A justiça se realiza, portanto, como um meio para fazer valer o direito. Por consequência, o binômio *justiça-direito* se constitui como a “ideia diretriz” que orienta a vida na *Pólis*, a partir do laço produzido na aliança fraterna.

De outro modo, a filiação cidadã, isto é, a filiação que permite ao sujeito viver em função de um desejo que se expressa não pelo retorno de um tirano que o faça reviver a horda primeva, mas sim, tendo como horizonte uma ideia-diretriz, necessita da reflexão e busca permanente pela justiça. A renúncia à ideia-diretriz fertiliza o terreno da *polis* aos espíritos autoritários sempre de plantão e dispostos a ocupar o lugar do pai-tirano da horda primeva.

A *Pólis* vira, precisamente, um deserto quando cessa o sonho de justiça social. Ademais, intensifica-se a rivalidade para justificar o estado de hostilidade

²³ Note que as crianças da ilha se encontram nesse processo que implica tempo, idas e vindas.

social generalizado (Freud, 1930), à medida que ficamos entregues, passivamente, à eterna espera de um país de verdade (...) A justiça não constitui um sonho performativo de nossa vida social. Ela não passa de um teatral acerto de contas entre chefões de diversos calibres, *fait-divers* televisivo. Assim, o slogan imaginário usurpa a potestade do sonho de justiça, funcionando como uma simples miragem anestésica no deserto da exploração cotidiana. (Sena & Lajonquière, 2020, p. 358)

Note que os autores nos alertam para dois problemas centrais: o primeiro diz respeito ao campo da vida cotidiana – a injustiça enquanto expressão da vida social –, e o segundo problema (que deriva do primeiro), que são os efeitos de uma vida em que cessam os sonhos que sustentam uma ideia-diretriz do social. Uma ideia diretriz pode ser usurpada por uma mera ilusão ou ela própria pode servir como uma “simples miragem anestésica” diante das contradições que a vida social pode apresentar. Assim sendo, os sonhos dependem de um capital inicial que, em Psicanálise, se traduz pelo *desejo do inconsciente*, que garante ao sujeito o combustível necessário para *passar em ato* e dar início o tal empreendimento.

No campo escolar, o sonho de uma escola democrática – e isso pode significar muita coisa, desde uma escola para todos (o que de fato expressa um valor de justiça), até uma escola gerida pelas próprias crianças – confunde-se com a crença de que é possível fazê-las aprender a gerir as suas relações ou deliberarem por meio da reprodução de *episódios-simulacros de democracia* – em que alunos assumem “o comando” na “gestão democrática”, por meio de práticas nas quais professores, e pais ou responsáveis, se nivelam aos alunos na tentativa de anular as assimetrias, para tentar transmitir uma (falsa) ideia de igualdade no ambiente escolar; ou, ainda, pelas práticas de “combinados” transcritos pelos próprios alunos, com o objetivo de fazê-los funcionar como uma espécie de regimento interno. No entanto, a ilusão na crença de que é possível anular as assimetrias entre adultos e crianças, bem como de que é possível que elas próprias se autorregulem mantendo aberta uma interrogação ética, é absurda e o romance de Golding desmistifica isso. O que é difícil para os adultos, é improvável para as crianças ainda em processo de se fazerem um lugar singular de palavra numa história em curso, como lembra Lajonquière (2018).

Tal crença é tão absurda quanto exigir a renúncia em favor de uma lei que não vale para todos e reitera a injustiça, a exploração e a opressão, como ocorre em boa parte da realidade social de nosso país. O primeiro pilar a se estruturar, no sentido de possibilitar a vida democrática²⁴ é a instituição da Lei que expressa o valor da palavra que ela transmite, e que reflete a responsabilidade indelével dos adultos sobre as crianças, expressas na assimetria que legitima a autoridade dos adultos em face da responsabilidade de exercer as impossibilidades próprias do ofício de educar, e do qual nenhum adulto deve renunciar. Eis a primeira parte da sentença proferida por Lajonquière (1997, p. 33): “***Ensina-se por dever, aprende-se por amor***”. (**Grifo nosso.**)

²⁴ Isso vale para dentro e fora do espaço escolar.

PARTE III: DO DEVER DE EDUCAR À ÉTICA DA AUTONOMIA

8. A EDUCAÇÃO PARA A REALIDADE IMPOSSÍVEL DO DESEJO

Difícilmente haverá – no momento atual – uma escola ou educador que não posicione a questão da autonomia como central à educação. A tão sonhada autonomia é o grande objetivo daqueles envolvidos com uma moral voltada para uma educação que mira a justiça, a liberdade e a fraternidade. Contudo, a palavra autonomia se tornou um jargão esgarçado no vocabulário pelos planos de educação, documentos oficiais e pelo senso comum, dando margens para inúmeras interpretações que fogem de seu significado fundamental e confunde a reflexão.

Uma das referências mais fundamentais para compreensão do significado do que vem a ser *autonomia* tem origem no século XVIII, quando Immanuel Kant se lança ao desafio de responder à seguinte pergunta: “Vivemos numa época esclarecida?”, feita pela Academia de Ciências de Berlim. Sua resposta não vai direto ao cerne da questão ofertada, mas seu texto trouxe ricas contribuições para a reflexão do ser humano sobre si. Kant responde a Academia de Ciências de Berlim com outra uma pergunta: “O que é o esclarecimento?” Em seu texto, o filósofo traça uma diferença substancial entre a heteronomia e autonomia, menoridade e maioridade. Primeiramente, Kant trata de definir o que se entende por esclarecimento para, na sequência, desenvolver os conceitos de autonomia e heteronomia. Segundo Kant, “o esclarecimento é a saída da menoridade”; e a “menoridade é a incapacidade de servir-se da própria razão (...) ela é produto da falta de decisão e da coragem de servir-se do próprio intelecto, sem ser guiado por outro”. (Kant, 1783/1985, p. 100). Contudo, é importante salientar que a saída da menoridade não implica, necessariamente, na passagem para a maioridade determinada pela legalidade dos sistemas jurídicos. A maioridade de que fala Kant está no campo da ética e é de ordem moral, não legal. Ela seria produto da reflexão ética do ser em relação à sua posição no mundo. Por isso mesmo, a saída da menoridade implicaria, necessariamente, num ato de coragem: coragem para ousar sair da condição de dependência tutelada – isto é, da

posição de heteronomia (o que não é diferente condição de submissão na horda primeva) – para gozar da autonomia promovida pela emancipação.

A palavra autonomia vem em oposição à heteronomia. O sujeito heterônomo encontraria-se numa posição de submissão, subordinação, tutela ou sob o poder do outro. Por definição lógica, a heteronomia é o que determina a menoridade. A autonomia corresponde à responsabilidade ética para agir segundo princípios de liberdade e não guarda qualquer relação com livre-arbítrio ou realização imediata das satisfações pulsionais. Por isso, a liberdade que dita a ação do indivíduo kantiano é uma liberdade *moral e intelectual*. A autonomia equivale à capacidade do sujeito se *autorizar-se por si mesmo*²⁵, assumindo a responsabilidade de falar em nome próprio. Do ponto de vista da Educação contemporânea, entendo que a autonomia kantiana extrapola a subserviência dos professores, coordenadores e diretores aos manuais pedagógicos e convida esses sujeitos a pensarem e agirem por si diante da demanda que, por ocasião, lhe surpreenda. Por isso mesmo, a questão da autonomia, antes de tocar no aluno, precisa entranhar a instituição escolar e o professor de carne e osso.

Na perspectiva psicanalítica, a autonomia exprime a capacidade de formar e responder pelo *desejo*²⁶, desejo este que, antes de tudo, precisa ser reconhecido pelo próprio sujeito, para depois galgar pelo desejo de reconhecimento alheio e, por isso mesmo, não guarda relação com solidão ou isolamento²⁷, conforme aponta Dunker:

Muitos pais pensam que ao fornecer os meios para estimular que a criança mantenha e administre sua rotina diária, ela escolherá suas atividades e gostos, e por si só trará a autonomia. Isso pode ajudar a criança manter-se cada vez mais sozinha, mas solidão está mais do lado da independência do que da

²⁵ A referência, aqui, é Lacan em seu posicionamento em relação ao debate sobre a formação do analista com IPA. “O analista só se autoriza de si mesmo, isso é óbvio (...) Aquilo que ele tem de cuidar é que, a autorizar-se por si mesmo, haja apenas o analista (...) Somente o analista, ou seja, não qualquer um, autoriza-se apenas por si mesmo”. (LACAN, 2003, p.314)

²⁶ O desejo, vale a pena destacar, nunca é próprio, é sempre do outro. A questão é como se posicionar perante ele: de forma heterônoma ou autônoma o que implica reconhecê-lo como sendo precisamente do outro.

²⁷ Sobre a questão do isolamento: durante a pandemia que nos atinge quando escrevo este texto, os alunos foram convocados a terem suas aulas de suas próprias casas, para manter o distanciamento. Isoladas do convívio (porém, não da sociabilidade) os alunos não se tornaram mais independentes. Pelo contrário, os resultados obtidos pela pandemia foram assustadores com um aumento de mais de 175% de abandono escolar durante entre 2020 e 2021, sem contar as incontáveis crianças e adolescentes que, apesar de formalmente matriculadas, ficaram sem aulas e impedidas da experiência escolar ao longo desses dois anos que se arrastam. Para maiores informações, acesse a página *Todos pela Educação*.

autonomia. (...) Portanto, tornar-se autônomo, paradoxalmente, envolve a capacidade de “dar satisfações”, não como um sinal de obediência ou como um pedido de autorização ao outro, mas porque é próprio do uso livre do pensamento, a partilha de razões, motivos e causas. (Dunker, 2020, p. 167).

A liberdade moral e intelectual que permite a autonomia presume, obrigatoriamente, o outro da relação. É ao outro que o ser autônomo responde por seus atos e palavras. Ou seja, a liberdade que promove a autonomia não é a liberdade pensada no sentido imaginário como “ausência de limites” para o agir. É levando em consideração a Lei de interdição do incesto que o sujeito pode experimentar se orientar pelo desejo. Justamente porque ela se ampara na resposta *necessária* ao outro, ela carrega o atributo da responsabilidade: a liberdade que baliza a autonomia em Kant é delimitada pelo imperativo categórico que entranha as dimensões jurídicas, morais e éticas e corresponde, para a Psicanálise, ao entrelaçamento entre responsabilidade e autoridade que permite ao sujeito falar em nome próprio.

A busca pela autonomia se dá em meio a um paradoxo na qual operamos esperando que as crianças obedeçam, mas que tenham condições para discordar e força psíquica e criativa para conquistar para si um lugar singular numa história que esta em curso. Como é possível, então, que crianças e jovens possam esmerar-se em práticas e valores democráticos e republicanos, levando em consideração que a fragilidade do laço presente nos simulacros de democracia não as viabiliza para uma cidadania efetiva?

A resposta para esta pergunta passa necessariamente pela distinção entre público (o estranho ou alter) e privado (o familiar), infância e vida adulta. Uma vez que a vida privada diz respeito às particularidades, enquanto a vida na *polis democrática* diz respeito a experiência com a pluralidade que vida social na oferta, mirando sempre o que é reivindicado pela *comum-unidade* de uma sociedade aberta e democrática em que os sujeitos assumem fraternalmente a responsabilidade pelo mundo perante as crianças.²⁸

Por isso, a educação, seja ela qual for, guarda sempre uma relação com a política, embora a relação adulto-criança seja pré-política. Ao mesmo tempo,

²⁸ Note-se que, aqui, a *comum-unidade* (comunidade) nada tem a ver com a unidade imaginária que apela para o oposto do que tem sido defendido neste trabalho.

é justamente a política atravessada por todas as determinações da vida social que limitam a vida privada. É do obstáculo que está na origem da vida social que surge e se manifesta o desejo.

Se ele aparece, à primeira vista, como se opondo à lei, como vendo na lei seu limite, é esse limite que lhe dá o contorno sem o qual não teria forma. O desejo se comporta como a pomba mencionada por Kant em *Crítica da razão pura*. Ela acredita que se não fosse o ar, que lhe opõe uma resistência, ela voaria mais rápido – esse mesmo ar que a sustenta em seu voo. (Voltolini, 2011, p. 50)

A base dos laços de cuidado, confiança e amor, necessários para o acolhimento a toda criança que vem ao mundo, se encontra no interior do espaço privado. Essa relação de amor que se expressa muito mais pelo que a criança é, do que pelo que ela faz, é limitada com a intromissão de força externa que se apresenta como o *dever* moral de educar; como um “Outro” público, expresso pela necessidade que os adultos têm de lidar com a natalidade, a fim de preservar os pilares da cultura.

A escola é um representante das limitações à dinâmica de amor que rege a relação intrafamiliar, nomeadas de *função paterna*²⁹. “Separar-se dessa imagem inicial conclui-se com a descoberta de que a lei do seu desejo e a lei do desejo da mãe estão ambas submetidas a um dever maior, a lei do pai” (Dunker, 2020, p. 170), ao mesmo tempo em que o próprio pai é submetido à lei da interdição do incesto, fazendo deste um irmão de *outros* com quem partilha a vida na *polis*. Nesse sentido, a escola e as demais instituições sociais atuam como limitadores da relação intrafamiliar, fertilizando o terreno para novas formas de reconhecimento do desejo.

Dunker (2020) elenca um triplo esforço de reconhecimento que caracterizariam a dimensão simbólica da autonomia. Segundo o autor, o primeiro esforço seria o reconhecimento do laço intersubjetivo que se dá entre os pais. Num segundo momento, a criança reconheceria o reconhecimento dos pais às instâncias impessoais às quais eles próprios estão submetidos e, por último, o sujeito reconheceria “seu próprio desejo como diferença entre o que nossas

²⁹ Função paterna recebe este nome porque opera como uma força exterior à relação mãe-bebê.

figuras primárias e familiares esperam de nós, e o que os outros impessoais e anônimos, representados pelas instituições, entre elas as escolas, esperam de nós” (Dunker, 2020, p. 172).

Em outros termos, a dimensão simbólica que caracteriza a autonomia ocorre pelo discernimento entre o público e o privado, e pela descoberta de que o reconhecimento passa também pelo crivo do público. O não reconhecimento das fronteiras entre essas duas esferas faz com que uma transgrida a outra e vice-versa.³⁰ Nesse sentido, a escola ocupa um lugar central: é nela que, pela primeira vez, a criança se experimenta entre o desejo dos pais e o dever público. Mas, além disso, a educação é um operador simbólico que leva a criança a se deparar com valores que remetem à cidadania, porque

O que faz com que um cidadão seja cidadão é justamente a experiência da alteridade que possibilita que ele seja um mais-um, igual entre outros. Assim a escola possibilita que uma criança vire com o tempo mais-um num mundo de iguais em direito. (...) A alteridade se aprende na escola. Mas não no sentido costumeiro do termo aprender, pois não é um conteúdo nem mesmo um conteúdo interdisciplinar; trata-se de uma experiência de vida. (Lajonquière, 2021. Texto inédito.)

Segundo Lajonquière, a condição pública da escola decorre dela prestar às crianças um lugar de igualdade, face à pluralidade que a compõe. A escola é o espaço de relações em que a criança pode aprender, pela experiência, a alteridade, permanecendo na condição de igualdade com os diferentes outros com quem tem que se relacionar. Além do mais, a condição pública da escola se dá pelo próprio ofício docente que,

Dentro de uma escola, carrega a responsabilidade por uma transmissão ordenada sobre princípios públicos, ou seja, sobre princípios voltados ao acolhimento e à integração de uma nova geração em um mundo contruído por sujeitos que vivem juntos, e agem, de forma irrestrita, sob condição de

³⁰ Do ponto de vista sociológico, os efeitos da confusão entre público e privado são velhos conhecidos: corrupção, coronelismo, mandonismo, patrimonialismo, etc. Algo muito característico de uma cultura em que pessoas se comportam como coronéis, submetendo o público ao seu interesse privado, ou como bajuladores de plantão que preferem ser amigos do coronel – para assim obter as vantagens de estar associado com o poder – do que ter que seguir a lei. Em todos os casos, note que há uma relação de promiscuidade com a palavra (letra) da lei, enquanto dispositivo organizador da vida social.

pluralidade. As crianças a quem um professor endereça sua palavra, não são as suas crianças, mas aquelas previstas e levadas em conta para a renovação e continuidade do mundo. (Fanizzi & Lajonquière, p. 4. Texto inédito.)

Ocorre, assim, que a escola e os educadores, ao se ocuparem das crianças, *cumprem com o dever* de preservar o mundo, acolhendo e preservando os mais novos.

O fato do ofício de educar ser atravessado pelo campo da palavra, faz com que ele tenha, na sua própria essência, um imponderável da qual a Psicanálise se ocupa. “Educar, curar e governar” são caracterizados por Freud como *ofícios impossíveis*³¹, justamente porque são campos exercidos pelo engajamento da palavra e, por isso mesmo, haveria, no exercício da educação, um imponderável, que estaria no avesso da logicidade que os discursos científicos buscam operar. O *impossível* presente nessas áreas não deixa de ser uma espécie de ferida narcísica que é recebido, porém, como *defeito*. Se a impossibilidade do ofício de educar se relaciona à sua falta de êxito em relação aos seus objetivos, estamos lidando com uma prática que, de largada, nos determina ao fracasso ou “sucesso insuficiente”, para usar as expressões de Mireille Cifalli:

No entanto, associando a Psicanálise aos outros dois ofícios “impossíveis”, é como se ele não pudesse se livrar completamente da idéia de que esse sucesso insuficiente é um dado incontornável. Ele assegura que é, de saída, que estamos certos de “fracassar”, para empregar o termo forte. Basicamente, se o fim é sempre incerto, o sucesso insuficiente é, em contrapartida, previsível desde o início; a decepção e a impotência estão no começo. Fazendo incidir o impossível sobre a finalidade, Freud confronta o ato da Psicanálise a uma não-finitude fundamental, de alguma forma constitutiva. Os dois outros ofícios já conhecidos há mais tempo compartilham da mesma impotência, a Psicanálise segue seu rastro. (Cifalli, 2009, p. 153)

³¹ Freud menciona os ofícios impossíveis no Prefácio à “juventude desorientada” de Aichhorn (1925) e em Análise terminável e interminável (1937). Freud toma como referência a perspectiva kantiana de que o ofício de governar e o de educar são impossíveis, e lhes acrescenta o trabalho de “curar”, que posteriormente foi substituído por “analisar”.

A tentativa de equacionar as práticas educativas em manuais que ditam os meios e fins para que as crianças se tornem cidadãos, a partir da noção de uma “escola democrática”, falha, de antemão, por não reconhecer a subjetividade e o inconsciente presente e operante em todo sujeito e que, justamente, caracteriza o impossível: “A tensão do nosso ato, no sentido da construção do outro, só faz sentido se o impossível se mantém no seu horizonte” (Cifalli, 2009, p.154). Por isso Cifalli, no lugar de interpretar “impossível” com pesar, propõe “não recuar nem dos saberes doutos nem da singularidade do vivente, para reconhecer aí uma inteligência do instante” (Cifalli, 2009, p.156). Postura, essa, que: (...) “exige a presença, e a sutileza do olhar, do ver, com paciência, certa sensibilidade e uma paixão de saber. Nossa sinceridade é necessária; nossa compreensão, provisória; e nossa exigência de veracidade, nunca desligada de um cuidado com o outro.” (Cifalli, 2009, pp. 156-158)

Em outras palavras, Cifalli fala da postura de alguém de carne e osso, falando em nome próprio, de modo *autônomo e responsável* – como autoridade pelo *dever* que carrega consigo – face a um outro, também de carne e osso. A relação que Cifalli pressupõe é aquela em que os envolvidos se encontram e se descobrem um ao outro. Isso é muito diferente da relação sujeito-objeto, como ocorre, com frequência, na Educação. Leandro de Lajonquère já nos alertava, desde *Infância e Ilusão Psicopedagógica* (1999), sobre a importância de não pretender apagar a assimetria entre adultos e crianças, e do caráter contingencial e, simultaneamente, fundamental de se endereçar a palavra a um alguém, e não a uma construção imaginária de uma criança abstrata e universal, descrita pelas teorias pedagógicas. Segundo o autor, o ato educativo se desdobra a partir da palavra adulta, investida da diferença que permite o ordenamento do mundo às crianças:

Em nome da diferença adulto-criança, o adulto educa ordenando o mundo para a (e da) criança): “isto não!”, “aquilo sim!” O mundo se ordena a partir da arbitrariedade das diferenças entre um “isto” e um “aquilo”. A criança apre(e)nde a **diferença**, isto é, sujeita-se a seu império, porque a ordem ou o **dever** que o adulto instaura está atrelado a uma **promessa**. A promessa que a educação deve veicular, inconscientemente, é a seguinte: “se você – criança – aprender, então amanhã será como eu – adulto”. Como vemos, a promessa só

promete porque é solidária com um dever – aquele da criança a renunciar a querer o lugar adulto no presente instante educativo. Assim, a educação instaura uma falta no mundo infantil – os direitos reservados apenas aos adultos. A criança desejante d'*isso* proibido, espera pelo amanhã e, enquanto isso, obedece no dia de hoje. Ou vice-versa, uma vez que lei abre o próprio espaço do tempo, desdobra-se o *desejo*. Assim, a criança aprende a dura lição de que nem tudo se pode neste mundo do homem ou, se preferirmos, aprende a *lição do desejo* que é *ser não-todo*. (Lajonquière, 1999, pp. 78-79. **Grifos do autor.**)

O adulto ordena o mundo da criança, tornando claro e distinto os interditos da vida social pela *palavra*, que fertiliza o terreno para o *sujeito-do-desejo*. Essa é a condição para que a criança venha a desejar ocupar um lugar no mundo adulto a partir daquilo que lhe é sentido como falta. Com efeito, atribuir o direito para que as crianças possam deliberar por conta própria, simulando uma democracia é um dado inviável dada a fragilidade do laço e a incapacidade das crianças se sustentarem pela palavra, mas, além disso, porque pressupõe eliminar (ou atenuar) as assimetrias necessárias para que a palavra se enderece como ato educativo, isto é, que ela possa causar algum efeito na estrutura subjetiva da criança. Em outras palavras, atribuir direitos análogos aos de cidadania às crianças e – conseqüentemente – reconhecê-las como responsáveis e autônomas quando elas ainda não são, é a negação das diferenças e da dependência primordial que toda criança apresenta quando vem ao mundo.

Cifalli (1999), ao analisar a questão do abuso dos adultos e a propalação dos direitos destinados às crianças, alerta-nos para o risco à dependência fundamental delas – as crianças – em relação aos adultos. A autora prossegue apontando que, nessa tendência, haveria possibilidade para que:

As crianças logo serão clientes que será preciso servir, que poderão nos denunciar se gostarem de alguma coisa, que usarão os adultos como objetos e poderão jogá-los fora se não servirem mais. De fato, teríamos somente invertido a cena: serão as crianças que se tornarão tirânicas, suficientes, cruéis, destruidoras, com aqueles que se aproximarem, e isso com a força de estarem confortáveis em seus direitos". (Cifalli, 1999, p. 143)

Tais constatações psicanalíticas encontram sintonia com o pensamento de Arendt e a tendência tirânica, cruel e destruidora das crianças, que são representadas nas crianças perdidas na ilha de Golding.

A *promessa inconsciente*, de que fala Lajonquière (1999), é, também, um compromisso que indica o caráter público e político da Educação: o dever de todo adulto acolher, proteger e educar, e o compromisso de abertura de espaço para a renovação futura quando estes pequenos se tornarem adultos. Portanto, pensar uma “educação democrática” ou a inserção de valores democráticos e republicanos como elementos educativos, depende muito menos de procedimentos técnicos, utilitários ou funcionais, e muito mais dos **princípios**³² que orquestram a palavra em circulação, que engendra o laço no interior da relação. A renovação deste lugar depende de que essas crianças encontrem um lugar de palavra numa história em curso (2010; 2021). “Preservar o mundo é ocupar-se das crianças, enquanto educá-las é possibilitar a renovação do primeiro, sem a qual não haveria preservação alguma”. (Lajonquière, 2021. Texto inédito.)

A palavra, assim como a educação, operam como uma aposta: não se pode antever os resultados porque os sujeitos envolvidos não são objetos estáticos, no nível da exatidão descritiva do campo teórico. A criança tomada como objeto é um equívoco porque este “objeto é uma coisa viva que evolui, transformado devido à cultura e à técnica específicas”; mas não apenas as crianças estão submetidas ao devir que impossibilita qualquer forma de controle entre meios e fins, como nós mesmos estamos inscritos em uma afiliação teórica sempre em evolução. Daí que “na busca de uma veracidade, nós não podemos fazer como se estivéssemos na verdade e como se a possuíssemos para sempre.” (Cifalli, 2009, p.157).

Essa mudança de perspectiva, de “objeto” para *sujeito*, requer o reconhecimento de um outro que está presente e que escapa a qualquer protocolo. É desta constatação que urge a necessidade do discernimento capaz de formular e endereçar a palavra no instante da demanda. O educador, em seu

³² Podemos destacar como princípios basilares para uma educação democrática a transmissão da função paterna entranhada em um compromisso inalienável com a ética, a Lei e a Justiça, de modo que essas não sirvam à uma aristocracia, oligarquia ou à interesses privados, mas que reflitam, efetivamente, os interesses da polis e fertilizem o terreno para que a cidadania seja uma ideia natimorta.

cotidiano, lida, não, com a criança imaginária, mas com esse *real* humano *impossível* de dizer e que permanece, no entanto, como fonte do *advir*.

Haveria, nesse sentido, que se atentar para não confundir o domínio da lógica com o da ação prática, uma vez que toda ação está fadada a um resultado insuficiente e, portanto, não reflete a exatidão lógica presente no simbólico. Isto posto, a ação humana teria relação não com a verdade, e sim com a justiça, uma vez que ela não pode ser mensurada em termos de sua exatidão, mas em seu valor ético ou moral. (Lollo, 2018)

O ato analítico e o ato educativo, assim como o ato político, podem ser julgados “apropriados”, talvez “eficazes”, mas certamente não “exatos”. Reconhecer essa imprecisão significa reconhecer a liberdade de um real que se submete dificilmente ao simbólico, mas permite ficar à escuta do imprevisto para *imaginar* (formular a hipótese de) o futuro. (Lollo, 2018, p.18)

A dita pedagogia dos combinados, ou os simulacros de democracia, pratica um modo de ética que desemboca num discurso vazio, em generalidades sem eficácia e com pálidas garantias de alavancar o espírito das leis ou da justiça, porque a palavra endereçada à criança não mira a criança real, mas aquela imaginária, que serve como alibi para “ilustrar uma suposta verdade de uma teoria qualquer (...) para mostrar que temos razão” (Lajonquière, 2018, p. 440).

Ao levar em consideração a origem psíquica da criança como um *perverso polimorfo* submetido à onipotência do *princípio do prazer* tomado por *forças pulsionais* que se manifestam na forma de uma *onipotência narcísica infantil*, a Psicanálise não se coloca na busca por enunciar uma verdade sobre o método correto para ensinar, para fabricar crianças como aquelas ilustradas na obra *The Coral Island*. Ao contrário, a Psicanálise nos permite acender um alerta permanente sobre a força pulsional que nos anima e ao excesso de esclarecimento que por vezes nos cega em face da *realidade impossível do desejo*. Assim, a Psicanálise possibilita reflexão a respeito do que não se deve fazer em Educação, e dos possíveis modos de integração das pulsões às práticas culturalmente aceitáveis na civilização, por meio de processos de sublimação.

Ao educador, resta ficar na escuta dessa demanda. Seu ofício impossível consiste em conseguir educar o ineducável. Isso se torna possível por meio de um artilheiro que desvia a pulsão para outros alvos, submetendo-os por efeito de deslocamentos sucessivos. (Lollo, 2018, p. 23)

Para aqueles que pretendem produzir um *clone de si*, através da educação, tais constatações soam como uma tragédia! Não há como obter êxito nessa empreitada! Porém, para outros, esta condição de impossibilidade é justamente a via para a liberdade humana. Uma liberdade que tem como ponto de partida um desconhecimento no encontro entre a criança e o adulto, que pode produzir um saber a depender do tipo de laço evocado pela palavra. Esse laço, na forma de transferência, que causa filiação, é o mesmo que permite “o reconhecimento cada vez mais experimentado dessa criança como sujeito, não como objeto de medidas racionalizadas”. (Cifalli, 2009, p. 162).

Do ponto de vista dos pequenos, a autonomia converte-se em possibilidade não quando elas – as crianças – brincam de democracia ou elaboram os famosos “combinados em sala de aula”. No lugar de tornar as crianças mais autônomas, tais práticas representam o abandono das crianças à própria sorte, revestido com justificativa pedagógica. Melhor dizendo, esta crença de que crianças podem empreender um sistema de autogestão é mais uma das versões da *ilusão (psico)pedagógica* constatada, há tempos, por Lajonquière que, segundo o autor, empobrece a experiência, a vida cotidiana com a criança (2018). Na contramão, porém, não se espera que o professor empreenda um terrorismo pedagógico à moda do Doutor Schreber, nem que a criança obedeça passivamente até atingir um certo grau de maturidade para gozar da vida adulta, tampouco, que se eliminem, para as crianças, as barreiras restritivas próprias da vida social.

Compreende-se, pela perspectiva psicanalítica, que a autonomia é uma forma de se posicionar no mundo que demanda, como antecedente, uma obediência ativa em relação à palavra endereçada por um adulto que fala, em nome próprio, a uma criança que passa a se reconhecer como sujeito a partir da relação que ela passa a ter com a palavra. Por isso, a mensagem inconsciente transmitida na palavra adulta vai como “promessa” e “compromisso”. A promessa

é a de que elas um dia poderão vir encontrar um lugar para si, a partir daquilo que o adulto coloca em circulação pela palavra; e o “compromisso” refere-se ao dever adulto em acolhê-las, para que elas venham a ocupar um lugar de palavra numa história em curso. Ao se reconhecer na lei que quer praticar, instaura-se a *Lei do desejo*, responsável por produzir o estofo psíquico que abre a possibilidade da autonomia pela via da *obediência ativa*, isto é, uma postura face ao mundo que se orienta pelo desejo de reconhecimento. A lei do desejo, logo, é esta força capaz de unir a Justiça e a Liberdade, justamente porque reconhece o conflito entre elas.

Desse modo, educar significa “transmitir as marcas de pertencimento, de filiação, que possibilite à criança conquistar para si um lugar de enunciação em nome próprio no campo da palavra e da linguagem, ou, se preferirem, um lugar de palavra numa história.” (Lajonquière, 2018, p. 446). Necessariamente, a transmissão de marcas simbólicas que permitem a filiação ou pertencimento referem-se, inevitavelmente, ao lugar em que as crianças são sonhadas no mundo adulto. Ela coloca a criança nas vias de um trabalho psíquico que é o de “conquistar para si um lugar no sonho dos outros”. E quem são os outros? Precisamente os adultos – os autores – de uma história que antecede a vinda das crianças e que se humanizam pelo interdito primordial que faz a cria *sapiens* sonhar, convertendo-se, assim, em *ser humano*. Sonhar significa tornar-se ser desejante. “Porque o homem se faz humano pelos sonhos. A vida de todos os dias, sempre lhe falta um pouco para ser como nos sonhos. Porém, sem sonhos não há vida que possa ser vivida: a vida cotidiana vira um pesadelo” (Lajonquière, 2018, p. 447).

Portanto, o sonho de uma sociedade democrática passa, necessariamente, por um ideal de justiça e liberdade³³. Liberdade como aquela concebia no laço social, produto da castração simbólica que carrega consigo o espírito das Leis e, conseqüentemente, a justiça. A educação é, portanto, um efeito do laço social que permite a nossa humanização. Entretanto, “Quando a injustiça, a exploração e a repressão são moeda corrente, a vida cotidiana é um

33 No momento em que escrevo, é recente a polêmica sobre a filha do presidente Jair Bolsonaro ingressar em uma escola militar, que seleciona seus alunos por um vestibular, sem a necessidade do mesmo. Esse é um contrassenso ao que, em qualquer escola com pretensões de justiça, democracia e, portanto, a lei, sejam concebidas como valores. Nada mais apropriado para deseducar ou transmitir o valor que a lei (não) tem para os envolvidos. Também é da ordem do dia o enfrentamento de Bolsonaro contra as instituições que representam a democracia, como o STF e o Sistema Eleitoral.

pesadelo” e “faz da ‘cidadania’ uma ideia natimorta” (Sena & Lajonquière, 2020, pp. 358-359), não importa se as tentativas de fingir-se ser uma democracia seja no interior da sala de aula, nos quatro cantos do país, ou numa ilha perdida no Pacífico.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender os efeitos das práticas pedagógicas, concebidas, no jargão educacional, como *democráticas* nas instituições escolares e seus desdobramentos no laço social entre educador e educando, recorreremos às contribuições da Psicanálise acerca da constituição do sujeito, desde *Totem e Tabu* até as pesquisas mais recentes no binômio *Psicanálise-Educação*. Nessa empreitada, constatou-se que não há civilização, tampouco educação, que não seja um tipo de laço e que, segundo o mito freudiano, civilização e laço social originaram-se, simultaneamente, do assassinato no macho *alpha* da horda primeva por aqueles “sem-fêmeas” que se descobriram como irmãos ao se identificarem, uns com os outros, como iguais, selando o pacto fraterno do interdito primordial que permitiu a emergência da alteridade e da ordem simbólica necessária para a constituição de um sujeito forjado pela falta, cindido pelo desejo e (des)orientado pelo inconsciente.

A civilização, nesse sentido, corresponde ao laço social que entranha a castração simbólica e a transmite como o testemunho das *marcas simbólicas* de uma geração a outra, delineada pelo trabalho contínuo do desdobramento das assimetrias entre as gerações. Uma vez inserida no circuito do universo simbólico³⁴, a criança vivencia uma primeira experiência do laço social – presentificada no interior da relação familiar – que diz respeito ao universo privado. Num segundo momento, a criança pode experimentar um tipo de laço (pro)movido por princípios públicos que a coloca em face da alteridade e diz respeito à relação inevitável com *o estranho*³⁵, revisitado insistentemente num “*lugar-comum*”: a escola. A escola – elaborada como uma instituição de interesse público – é apresentada e concebida como uma representação do mundo para

³⁴ Vimos que essa inserção se dá antes mesmo de seu nascimento.

³⁵ Nesse caso, “o estranho” são todos os não-familiares.

as crianças, embora algumas famílias – *a contrario sensu* – queiram transformá-la na extensão de suas casas e famílias, subvertendo o princípio público da escola, em benefício de seus interesses privados³⁶.

Evidentemente que, do ponto de vista da vida cotidiana, essas duas esferas não são separadas como água e óleo³⁷: dentro do laço familiar, o interdito do incesto corresponde ao primado da força civilizatória (portanto, pública) no interior do mundo privado. Porém, transformar o mundo orientado por princípios públicos numa extensão do mundo privado contribui para esgarçar os princípios públicos de igualdade e justiça, transformando a vida social num grande complexo patrimonialista, em que “a vida cotidiana é um pesadelo, marcada pela hostilidade, na qual a ideia de cidadania é natimorta” (Sena e Lajonquière, 2020, p. 358).

A escola se faz como um representante do mundo não-privado, às crianças, justamente porque ela se orienta por ***princípios públicos***. São eles que ordenam e transmitem o essencial da vida democrática no interior do ambiente escolar, e não a simulação fraca e mal-acabada de democracia entre alunos. Deliberação pressupõe *responsabilidade*, algo que não é abundante nem mesmo para os adultos, e é aí que as práticas pedagógicas, supostamente democráticas, erram o alvo: elas miram uma *ilusão*, uma vez que as crianças não são dotadas de uma razoabilidade ética inata e, tampouco, são responsáveis pelos seus atos, palavras, ou pelos colegas com quem partilham a experiência do convívio social. A ilusão consiste, com efeito, em estimar a existência de uma criança que não existe, a não ser no imaginário pedagógico.

Nesse sentido, o livro de William Golding, *O Senhor das Moscas*, ocupa uma posição central nesta pesquisa: ele contribuiu para ilustrar o caráter ilusório dessa crença, uma vez que às crianças, perdidas na ilha, não falta o conhecimento prático e racional sobre como organizar o acampamento na espera pelo resgate. Contudo, a falta da assimetria necessária para marcar o

³⁶ Importante destacar: algumas escolas, pretendendo ampliar seus mercados, se prestam ao papel de atender às demandas patrimonialistas de famílias que concebem a escola como uma extensão de seu mundo privado, transformando-se em depositário de crianças, ao mesmo tempo em que dissolve o sentido público da escola.

³⁷ Eu gosto de pensar essas duas esferas como “tipos ideais”, para usar uma expressão weberiana: conceitos que nos auxiliam a interpretar a realidade.

registro da castração simbólica, fez engendrar uma dimensão regressiva do laço social entre os jovens na ilha.

Um ponto importante na obra de Golding: as crianças da ilha foram colocadas num avião com o objetivo de escapar de uma guerra de grandes proporções, e possibilitar a continuidade da vida humana civilizada em uma ilha no Pacífico. Entretanto, uma vez abandonadas na ilha, as crianças se conduzem à guerra generalizada. Deste ponto de vista, *O Senhor das Moscas* é um alerta, não apenas sobre as crianças, mas permite a reflexão, também, sobre os adultos ou – como se costuma dizer em Psicanálise – da *criança*³⁸ que habita em cada adulto. Em essência, no livro, as crianças não fazem nada muito diferente dos velhos envolvidos na guerra mundial: os conflitos na ilha podem ser interpretados como uma metáfora para a guerra global³⁹, guerra da qual as crianças deveriam ter sido poupadas! Da mesma forma que os adultos se explodem em guerra, as crianças se matam e tocam fogo na ilha. Em outras palavras, os adultos não deixam de agir como *crianças sem freios* quando o interdito falha! Não seria essa, aliás, a caricatura da *persona autoritária*: um adulto entorpecido na fantasia da onipotência narcísica infantil?

Como foi possível atestar na investigação, existem diferenças entre a *autoridade* e o *autoritário*. Em Psicanálise, a *autoridade* está associada tanto à palavra quanto à responsabilidade. A responsabilidade da autoridade está em assumir uma posição de sujeito na história e, posto isso, de falar em nome próprio. A criança⁴⁰ não pode ser autoridade porque não fala em nome próprio, não se responsabiliza por seus atos, gestos, escolhas ou palavras. Ela precisa de um adulto que lhe dê o testemunho da castração simbólica e enquadre os referenciais, para que a experiência permita-lhe constituir-se como sujeito, como alguém que, futuramente, venha a ocupar um lugar de palavra na história, conforme nos alerta Lajonquière.

Ao se evadir da responsabilidade própria das assimetrias que regem a relação entre adultos e crianças, o adulto perde um *quantum* do estofo simbólico necessário para fazer valer o testemunho da castração, e permitir que o *ato*

³⁸ “O infantil” seria a expressão mais adequada.

³⁹ Assim como o globo é o mundo terrestre para os adultos, a ilha seria “o mundo” das crianças perdidas no Pacífico, em *O Senhor das Moscas*.

⁴⁰ Onde está escrito “a criança”, pode ser facilmente substituído, também, por “o autoritário”.

educativo provoque um efeito de estrutura. Em outras palavras, a criança, para tornar-se sujeito, precisa implicar-se com a Lei que expressa o interdito – elemento central que faz existir a vida na pólis, isto é, a vida pública – para que ela aprenda⁴¹, experimentando, na pele, seus valores. Esta é a razão pela qual a Lei demanda insistentemente da ética: a Lei apenas se sustenta pelo esforço coletivo dos irmãos que atuam no sentido de reconhecer e perpetuar o interdito necessário à vida social.

Deste ponto de vista, é possível afirmar que crianças dotadas de razoabilidade ética inata, só existem no registro imaginário dos adultos, que procuram – avidamente – nos manuais de ensino a exata medida pedagógica para fabricar em suas crianças (ou alunos), clones de um mundo que – factualmente - não existe. O *furor pedagógico*⁴² que atua na intenção de definir *como as crianças são e funcionam*, ditando o modo *como os professores devem atuar* para a produção de cidadãos éticos, justos, autônomos e críticos, reflete, no final das contas, o desejo de controle absoluto sobre *o que a criança é*, para determinar as formas de aprendizagem e interação dela com o mundo. Esse desejo de controle absoluto é escamoteado no discurso de “prática pedagógica **democrática**”. Contudo, a busca por um ordenamento racional e metodológico fortemente arraigado no discurso pedagógico hegemônico⁴³, assenta-se sobre pilares muito frágeis, uma vez que a criança de carne e osso é da ordem do *impossível*, e não reflete a criança imaginária dos manuais pedagógicos, comprometendo, por conseguinte, o laço estabelecido entre educador e educando. Assim, a crença de que, por meio de práticas pedagógicas democráticas, crianças tornar-se-iam cidadãos autônomos, críticos e responsáveis, não deixa de ser uma das versões da ilusão pedagógica; e o romance de William Golding serviu para ilustrar e elucidar o caráter ilusório dessa crença.

Esta pesquisa, portanto, conclui-se – sem encerrar o assunto – reafirmando a “Psicanálise *na* Educação”⁴⁴ como um saber que não se coloca de forma normativa, mas que se presta como um alerta permanente para o que

⁴¹ Aprender, aqui, significa fazer a experiência, e não necessariamente aprender no sentido da Pedagogia.

⁴² Expressão cunhada, por Leandro de Lajonquière, em “Infância e Ilusão (Psico)pedagógica” (1999).

⁴³ Conceito desenvolvido por Lajonquière em “Infância e Ilusão (Psico)pedagógica” (1999).

⁴⁴ Esta posição foi definida por Lajonquière, desde 2010, em “Figuras do Infantil”.

não se deve fazer em Educação, sob pena de tornar o *ato educativo* um exercício de difícil realização. O que “*não se deve fazer*”, aqui tem a mesmíssima pretensão do primeiro interdito que possibilitou o surgimento da vida social: fomentar o enlace social que favorece a experiência e o reconhecimento da singularidade pela via do (des)encontro com a alteridade. Nesse sentido, trata-se da articulação necessária que fertiliza o terreno para uma vida social que permita, à criança, encontrar um lugar de palavra numa história em curso, permeada por uma ideia diretriz, qual seja, o de uma sociedade em que os sujeitos reconheçam a responsabilidade fraterna de cada um perante o mundo e as crianças. Daí, então, talvez isso se reflita numa sociedade com sujeitos mais autônomos e democráticos⁴⁵.

⁴⁵ “Democrático”, aqui, refere-se a valores e perspectivas em face dos dilemas confrontados. Trata-se, portanto, da constituição de um posicionamento *ético* em relação ao mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, R. de C. (2003). Kant: a Liberdade, o indivíduo e a república. In: WEFFORT, Francisco (Org.). *Os Clássicos da Política*. São Paulo: Ática, pp. 47-100.
- Azevedo, A. C. do A. (1997). *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Arendt, H. (2016). Crise na educação. In: Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, pp. 221-248. (Trabalho original publicado em 1958).
- Benvenuti, E. (2017). A educação como âmbito pré-político. In: Carvalho, J. S. F. de (Org.). *Hanna Arendt - A crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios, pp. 97-113.
- Birulés. (2017). Um passado para o futuro. Autoridade e educação em Hannah Arendt. In: Carvalho, J. S. F. de, Custódio, C. de O. (Org.). *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*. São Paulo: Intermeios.
- Cifali, M. (1999). Educar, uma profissão impossível – dilemas atuais. *Estilos da Clínica*, 4 (7), pp.139-150.
- Cifali, M. (2009). Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. *Educação em revista*, 25 (1), pp.149-164.
- Carvalho, J. S. F. de (2017). *Educação, uma herança sem testamento*. São Paulo: Perspectiva.
- Cullere-Crespin, G. (2004). *Clínica Precoce: o nascimento do humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Enriquez, E. (1990). *Da horda ao Estado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fink, B. (1998). *O Sujeito Lacaniano: Entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fanizzi, C. & Lajonquière, L. (escrito em 2021). A Palavra docente como gesto de responsabilidade pelo mundo. *Educação Temática Digital*. (Artigo inédito. No prelo.)
- Freud, S. (2012). Totem e Tabu. In: *Obras completas, volume 11: Totem e tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (2012). Sobre a psicologia do colegial. In: *Obras completas, volume 11: Totem e tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gay, P. (2012). *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Golding, W. (2014). *O senhor das moscas*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Hoffmann, C. (2006) A autoridade e a questão do pai. *Ágora*, 9 (2), p.169-176.

- Kant, I. (1985). *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes.
- Koltai, C. (2015). *Totem e tabu – um mito freudiano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kehl, M. R. (2000). Existe uma função fraterna? In: *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, pp. 49-51.
- Imbert, F. (2001). *A Questão da Ética no Campo Educativo*. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira). Petrópolis: Vozes.
- Lacan, J. (2003). *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- de Lajonquière, L. (1996). A Criança, “sua” (in)Disciplina e a Psicanálise. In: Aquino, J. G. (Org.). *Indisciplina na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, pp. 25-36.
- Lajonquière, L. (1997). Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*, 2 (2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e Ilusão (Psico)pedagógica: Escritos de Psicanálise e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lajonquière, L. (1997, maio-agosto). Ilusão (Psico)Pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (entrevista com Leandro de Lajonquière). *Estilos da Clínica*, 23 (2), pp. 430-450. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000200013
- Lajonquière, L. (1999, julho). De crianças, pizzas e Mickey Mouse: Nota sobre a violência nas escolas. *Estilos da Clínica*, 4 (6), pp. 112-125. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000100012&lng=pt&nrm=iso.
- Lajonquière, L. (2000). Psicanálise, modernidade e fraternidade – Notas Introdutórias. In: Kehl, M. R. (Org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 51-81.
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise da vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lajonquière, L. (2021). *Por que ir à escola? De respostas adultas e ensinamentos em tempos de COVID*. (Texto inédito).
- Lollo, P. (2018, junho). Os ofícios impossíveis e o chamado do real. *Reverso*, 40 (75), pp.15-24.
- Moraes, L. E. (2017). *História Contemporânea – da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Editora Contexto.
- Patto, M. H. S. (2013). Apresentação. In: *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso.
- PNAD. (2020, dezembro). Levantamento do Todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar. São Paulo: Todos pela

Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/>.

Sena, I. J. & Lajonquière, L. (2020). Psicanálise e laço social: democratização e segregação na educação. *Estilos da Clínica*, São Paulo, 25 (3), 358-361.

Rodrigues, R., & Reis, M. (2018). A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (entrevista a Leandro de Lajonquière). *Estilos Da Clínica*, 23(2), 430-450.

Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Soler, C. (2016). *O que faz o laço?* São Paulo: Editora Escuta.

Voltolini, R. (2011). *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Quinet, A. (2012). *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.