



150 anos de Freud

## **SIGMUND FREUD: PARA UMA EDUCAÇÃO ALÉM DA PEDAGOGIA**

*Leandro de Lajonquière*

### **RESUMO**

O texto aborda diferentes aspectos da reflexão freudiana em matéria educativa: a diferença entre psicanálise com crianças e a educação, a inviabilidade da profilaxia das neuroses, a educação para a realidade e, finalmente, a possibilidade de se endereçar a palavra às crianças além de toda normativa pedagógica.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Sigmund Freud ; Profilaxia; Pedagogia crítica

## **SIGMUND FREUD: PARA UNA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL PEDAGOGIA**

### **RESUMÉN**

*El texto trata diferentes aspectos de la reflexión freudiana sobre la educación: la diferencia entre psicoanálisis con niños y la educación, la inviabilidad de la psicoprofilaxis, la educación para la realidad y, por último, a posibilidad de hablarle a los niños más allá de toda normativa pedagógica.*

### **PALABRAS-LLAVE**

*Sigmund Freud ; Profilaxias; Pedagogia crítica*

É consenso, tanto no meio psicanalítico quanto no interior dos estudos educacionais, que Sigmund Freud não pode ser considerado um pedagogo, no sentido pleno do termo. Não desenvolveu nenhuma reflexão mais ou menos sistemática sobre os fins e meios da educação – em particular, aquela escolar - das crianças. Isto é, não propôs nenhuma meta ou patamar de desenvolvimento, padrão de comportamento ou nível de performance, a serem atingidos pelas crianças, graças a determinadas intervenções adultas.

No entanto, não foram poucas as oportunidades nas quais Freud fez comentários sobre a educação, a pedagogia de sua época e até sobre sua própria experiência como jovem escolar. A extensão dessas oportunidades, bem como a diversidade dos comentários freudianos, resistem às exposições rápidas e às primeiras leituras.

Por outro lado, como a psicanálise introduziu uma forma radicalmente outra de pensar o “homem” e a sua relação consigo mesmo, não foram poucos seus contemporâneos, bem como seus seguidores que se interrogaram e ainda hoje se interrogam sobre as implicações da sua singular criação para a educação. A lista de nomes é longa, estende-se no tempo e na geografia.

A lista de interessados na incidência da psicanálise no campo educativo comporta decididos pedagogos que, entusiasmados com a psicanálise, logo no início do século XX “aplicaram” certas teses à educação como, por exemplo, Oscar Pfister, August Aichhorn e Hans Zulliger. As obras por eles publicadas chegaram a merecer prefácios não menos entusiastas do próprio Pai da Psicanálise.

Por ocasião de apresentar o primeiro da série – o livro do pastor e pedagogo de Zurique - Freud declarou que o mesmo contaria com a gratidão das gerações vindouras de educadores. De fato, seu lançamento suscitou grande entusiasmo. Em 1920, ainda era esperada com impaciência a sua tradução francesa. E não por qualquer pedagogo desavisado! No Anuário da Instrução Pública na Suíça, Pierre Bovet reclamou da demora na circulação em língua francesa das obras psicanalíticas importantes para a educação e, em particular, do livro de Pfister. Mas – certamente para surpresa de não poucos hoje em dia - Bovet foi mais longe ainda. Como diretor do famoso Instituto Jean-Jacques Rousseau de Genebra foi o responsável pela introdução na formação de educadores do estudo da psicanálise.

Anna, a própria filha de Freud, pedagoga em exercício por alguns anos que, inicialmente, aspirara estudar medicina, integra também a lista de interessados na incidência da psicanálise na

educação. Curiosamente, a sua decidida preocupação pedagógica a levou numa direção contrária: em lugar de tentar “esclarecer” a educação e suas vicissitudes graças à psicanálise, introduziu um viés pedagógico na teoria do pai na tentativa de elaborar uma psicanálise de crianças, ou seja, uma clínica ou terapêutica com seres pequenos ainda sob a guarda de seus próprios pais.

Essa lista também comporta nomes de personalidades oriundas da própria psicanálise, interessadas tanto na teoria quanto na sua clínica singular. Alguns se preocuparam logo pela possibilidade de estender a terapêutica às crianças e, assim, foram levados a fazer considerações, de calibre diverso, também sobre a educação, uma vez que deram por assentado que o adoecimento na infância estava relacionado à vida junto aos adultos. Consta que Sandor Ferenczi foi o primeiro a fazer série chamando publicamente a atenção sobre a questão por ocasião do congresso de psicanálise de Salzburg, em 1908. Na seqüência encontramos, dentre outros, uma outra diplomada em pedagogia, também aspirante a médica, chamada Melanie Klein, a pediatra Françoise Dolto e uma bacharel em criminologia de nome Maud Mannoni. Estas duas últimas foram ainda um pouco mais longe que Klein, pois não contribuíram apenas com a clínica de crianças muito pequenas ou gravemente perturbadas. Cada uma delas, engajou-se, a sua maneira, no projeto de lançar alguma luz analítica sobre as relações entre adultos e crianças, bem como em projetos institucionais de teor “educativo”. Dolto fundou a *Maison Verte*, bem como participou da experiência em pedagogia institucional da “escola” de *Neuville*. Por sua vez, Maud Mannoni sustentou, até antes de morrer, a *Ecole Expérimentale de Bonneuil*.

Obviamente, as contribuições de cada um dos seguidores de Freud - ora pedagogos, ora psicanalistas – também resistem a serem tipificadas com clareza e distinção. Há no mínimo duas razões para tanto. Inclusive, devemos dizer, ambas intimamente ligadas. Por um lado, as referências do próprio Freud à pedagogia, a educação e à clínica com crianças foram diversas e se alastraram no decorrer do tempo, no andar da própria obra e, portanto, devem ser ponderadas no contexto. Por outro lado, como toda esta temática diz respeito à nossa vida cotidiana e adulta junto às crianças, em última instância ela não pode menos que carregar a marca da sua pouca clareza e distinção. Ademais, em se tratando das crianças, o assunto diz respeito a nossos sonhos, medos e esperanças relativos ao mundo do amanhã.

Foi por isso, precisamente, que outros psicanalistas se interessaram, com o passar do tempo, pelo próprio desdobrar desta história que começou na tentativa de se “aplicar” a

psicanálise à educação. É o caso de Catherine Millot, por exemplo, que publicou, há três décadas, um livro intitulado *Freud anti-pedagogo*, hoje amplamente conhecido entre nós. O intuito de Millot era tentar esclarecer o grau de pertinência do entusiasmo que embalara esta história, ou seja, ela se perguntou até que ponto a psicanálise pode ter algum tipo de incidência no campo educativo e pedagógico. Ela concluiu – na esteira, inclusive, do que o próprio Freud assinalara, em 1932, na *Lección XXXIV* - que o “auxílio analítico” na educação se reduz à oferta de uma cura psicanalítica às crianças e aos adultos às voltas com elas na vida. A conclusão desta psicanalista francesa baseia-se no reconhecimento da diferença das formas de funcionamento da psicanálise, por um lado, e da educação, por outro. Cada uma operando na contra mão da outra, tornam impossível tanto a aplicação da primeira na segunda, quanto torna totalmente descabida a aplicação desta última na psicanálise.

O esquecimento da irreducibilidade entre a psicanálise e os dispositivos educativos alimentaria uma ilusão de dupla fase: ora, *ilusão pedagógica* no interior do campo psicanalítico dando lugar, por exemplo, a uma *Psicologia do Ego*; ora, *ilusão psicanalítica* na educação, podendo neste caso, tanto reivindicar para um resultado tipo “mistura”, o título de *pedagogia psicanalítica*, quanto apelar para uma espécie de pureza existencial da psicanálise e, assim, sobrepor esta última a qualquer outro tipo de laço social. Assim sendo, o lembrete lançado por Millot não é mais do que justo e pertinente.

No entanto, esta história das incidências possíveis da psicanálise na educação dista de estar encerrada, como talvez sejam levados a pensar os leitores de Millot. Precisamente, a investigação de Mireille Cifali intitulada *Freud. Pedagogue?* – infelizmente, não traduzida à língua portuguesa – alerta-nos para essa possibilidade.

A diversidade e disparidade dos comentários de Freud sobre o tema, certamente alimentou, alimenta e alimentará idas e vindas sobre seus textos, no intuito de elucidar aquilo que teria sido sua suposta tese sobre o assunto. O seu caráter inconcluso, talvez, tenha a ver com a natureza mesma da criação freudiana, isto é, com o fato de que a obra resiste a ser abordada em termos de “qual era A Idéia de Freud sobre o assunto”. Ou, para além, que isso tenha a ver com a intimidade própria da psicanálise em guardar em si aquilo que “se passa” entre adultos e crianças no primórdios da vida. Assim, apesar de Freud não ser um pedagogo, quiçá sua invenção não deva ser ignorada ao se tratar de educação.

\*\*\*

O termo *pedagogia psicanalítica*<sup>1</sup> - vigente por anos - não recobre o conjunto das incursões psicanalíticas na educação. Entende-se rapidamente por tal a pretensão de se encontrar uma educação “no ponto”, ou seja, uma matriz de intervenções junto às crianças capaz de vir a convertê-las em adultos sem padecimentos psíquicos. Essa nova pedagogia, resultante da conjugação de um pouco de educação e um outro tanto de psicanálise teria, então, poderes profiláticos. Em suma, quando se pensa em termos de pedagogia psicanalítica, almeja-se encontrar a fórmula do balanceio para crianças do processo civilizacional.

Hoje em dia, não há, ao menos no campo psicanalítico, nenhuma pretensão nesse sentido. Entretanto, sabemos que nem sempre foi assim.

Toda pretensão de se prevenir as neuroses e as perversões graças a uma pretensa educação adequada está alicerçada numa leitura dos textos freudianos que desconhece a estrutura paradoxal do desejo revelada pela experiência psicanalítica. Essa “leitura parcial” de Freud pode ser creditada na conta do tempo, ou seja, no tempo que foi necessário para o advento lacaniano de um “retorno a Freud”. Mas também, cabe lembrar que a pretensão de uma profilaxia psíquica, que se reivindicou freudiana, esqueceu simplesmente de ler a advertência da sua impossibilidade estrutural que o próprio Freud formulara, com clareza e distinção, em *Análisis terminable e interminable* (FREUD, 1937,v.2). Em suma, mesmo tendo lhe sido possível brandir a seu favor *La ilustración sexual del niño* (FREUD, 1907,v. 2) y *La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna* (FREUD, 1908, v.2), não poderia não ter avançado mais um pouco na leitura ao menos cronológica das Obras Completas.

Entretanto, o fato de não haver dúvidas sobre a impertinência da psicoprofilaxia não implica, necessariamente, na existência de um “primeiro” e “segundo Freud” em matéria educativa como afirmara Millot (1982). Em outras palavras, a desilusão do próprio Freud com relação à profilaxia psíquica não arrasta consigo sua esperança em que a “aplicação da

---

<sup>1</sup>Parece que o surgimento do termo está atrelado à aparição em 1926 da publicação *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, sob a responsabilidade editorial de Henrich Meng e Ernest Schneider. A publicação encerrou-se em 1937 devido ao avanço nazista.

psicanálise ... à educação das gerações vindouras” (FREUD, 1973, p.3184) venha a alterar o *status quo* pedagógico, responsável pelo cumprimento imperfeito da sua devida missão.

A esperança numa outra educação é uma constante nos textos freudianos. De fato, ela está, até certo ponto, colada à ilusão profilática como, por exemplo, nos textos de 1907, 1908, no *Prefacio para un libro de Oskar Pfister* (FREUD, 1913), na *Lección XXIII*<sup>2</sup> (FREUD, 1915-1917) e em *Análisis profano* (FREUD, 1926), mas a separação processa-se ao longo da obra. Já em 1909, por ocasião de *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*, ao mesmo tempo em que reconhece ser no mínimo problemática a questão da profilaxia, mantém a aposta na troca dos fins educativos. Logo, na *Lección XXXIV* – considerada classicamente como o enterro de toda esperança - Freud observa mais uma vez a dificuldade de se levar à prática a profilaxia junto às crianças, ao tempo que esboça a análise dos educadores como uma possibilidade *sui generis* para que a educação venha a encontrar seu caminho.

Os remanejamentos do modelo pulsional, que culminaram no postulado da irreduzibilidade antinômica entre as pulsões de vida e de morte, foram corroendo a ilusão profilática, ao tempo que possibilitavam o reconhecimento de que “o plano da Criação não inclui o propósito de que o homem seja feliz” (FREUD, 1973, p.3025), até o abandono explícito da mesma no texto de 1937. Porém, Freud manteve firme sua esperança à qual batizou, finalmente, de “educação para a realidade” (FREUD, 1973, p.2988). Essa, à diferença daquela proposta na sua época -em particular, pela “piedade cristã” (FREUD, 1973, p.3205) à moda do idealismo germânico ou da cultura norte-americana<sup>3</sup>, mas também pelo bolchevismo russo<sup>4</sup>- deveria evitar a “miséria psicológica das massas” (FREUD, 1973, p.3049), apesar de não poder mudar “notadamente a essência psicológica do homem” (FREUD, 1973, p.2991). Em suma, a esperança freudiana manteve-se constante ao tempo que não se articula como mais uma proposta pedagógica em sentido estrito, ou seja, em prol de um fim profilático desejado.

---

<sup>2</sup> Neste texto, no entanto ao assinalar que o fim da educação é a profilaxia, Freud duvida que a mesma seja possível.

<sup>3</sup> Consta que Freud fez explicitamente preocupadas referências à situação cultural nos USA em *El provenir de una ilusión* (FREUD, 1973, V. 3), *El malestar en la cultura* (FREUD, 1973, v.3) e em *El problema de la concepción del universo* (FREUD, 1973, v.3).

<sup>4</sup> Freud, em *El futuro de una ilusión*, refere-se à Revolução Bolchevique nos termos de “grande experiência cultural” (FREUD, 1973, v.3), enquanto critica a pretensão duma “piedosa América” de vir a ser *God’own country* (FREUD, 1973, v.3). Entretanto, cinco anos mais tarde, em *El problema de la concepción del universo*, crítica detidamente o fato de a experiência bolchevique ter se convertido em mais uma visão do mundo.

Por outro lado, cabe observarmos que ao longo dos textos freudianos também se processa, de forma cruzada à anterior e não menos tensa, uma outra distinção importante: aquela que medeia entre a *psicanálise com crianças* e a *educação infantil* resultante da dita aplicação da psicanálise. No início, a primeira empresa se anuncia através da segunda e ambas se confundem nas mãos de Pfister e de Anna, por exemplo. Porém, ambas deixam de se recobrir totalmente, embora Freud continue a manter uma certa oscilação, talvez devida ao fato de sua filha estar, precisamente, no meio deste *affaire*.

Dessa forma, primeiro encontramos, sem lugar a dúvidas, que ao processo educativo de uma criança pode se lhe acrescentar, com fins profiláticos, um pouco de psicanálise como, por exemplo, em *Multiple interés del psiconálisis* (FREUD, 1913a, v.2), *Prefacio para un libro de Pfister* (FREUD, 1913b, v.2) e em *Análisis profano* (FREUD, 1926). Freud refere-se ao resultado dessa conjunção em termos de “tratamento misto” e “análise de crianças” (FREUD, 1973, p.2953). Assim, a psicanálise enxerta-se na educação e produz como novidade um tratamento psicoprofilático que, por sua vez, reforça a defesa freudiana do exercício profano da psicanálise.

Entretanto, em segundo lugar, em *Prefacio para un libro de A. Airchhorn* (FREUD, 1973, v. 3), Freud declara, por um lado, que a tarefa pedagógica é algo *sui generis* que nem pode ser confundida nem substituída pela influência psicanalítica e, por outro, que a “psicanálise de crianças” pode intervir como “um recurso auxiliar” quando assim for necessário. Mais ainda, apesar da psicanálise do adulto neurótico ser equivalente a uma pós-educação<sup>5</sup>, frisa que a educação das crianças reclama “outra coisa diferente da análise mesmo que coincida com ela no objetivo”. Esta “outra coisa” só pode ser uma outra educação que não a proposta pela pedagogia da época. Ela em virtude de ser o resultado da “aplicação” de uma sobre a outra passaria a compartilhar o objetivo da “situação analítica” que pelo fato de exigir “o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e uma atitude singular perante o analista” não pode ser aplicada a um “ser imaturo”. Essas “condições particulares” faltam também no “jovem abandonado” – campo de intervenção de Aichhorn- e no “criminal impulsivo”. Aquilo que falta – sinal de uma espécie de imaturidade que reclama à educação - é condição da operatividade da situação analítica que, em se tratando de adultos, equívale a uma pós-educação. Em suma, lembrando que

---

<sup>5</sup> Já em 1909, na ocasião em palestra na Clark University, Freud referiu-se à cura analítica como uma espécie de pós-educação, ou seja, ela só procede em sentido estrito após a operatividade de um sujeito do recalque.

o objetivo de uma análise é, em termos freudianos, levar o adulto neurótico a reconhecer aquilo do qual se defende à toa e sintomaticamente – a lei do desejo - devido a um inevitável defeito educativo, podemos concluir que a imaturidade infantil reclama por uma intervenção que, à diferença da pedagogia da época, enverede a criança rumo à castração que humaniza.

Finalmente, na *Lección XXXIV*, Freud manifesta rapidamente sua satisfação pelo fato de sua filha estar empenhada naquilo que ele considera tanto importante quanto promissor. Porém, logo mais, detém-se a examinar a “missão primeira da educação”, declara que até esse momento a educação cumpriu imperfeitamente sua missão, bem como que a “educação psicanalítica” visa fazer da criança um “homem sadio e eficiente”, que não venha a se colocar “ao lado dos inimigos do progresso”. Em suma, Freud acaba recuperando a distinção, apresentada em 1925, entre a psicanálise com crianças e uma esperada educação, capaz de submeter as crianças à castração que de outra forma bem poderia vir a não operar psiquicamente.

Dessa forma, temos que pretendida profilaxia psíquica ou garantia antecipada de bem-estar é, de fato, abandonada, a nascente psicanálise com crianças revela-se incapaz de substituir a educação primordial, bem como essa última ao reclamar do auxílio analítico, uma vez que a pedagogia atrapalha mais do que ajuda, ocupa o foco das preocupações de um Freud sempre “fascinado” pelos “problemas culturais” – como diria de si mesmo na *Adición de 1935* à sua *Autobiografía* (FREUD, 1973, v.3).

\*\*\*

A crítica freudiana à pedagogia da época começou a ser esboçada em *Tres ensayos para una teoria sexual* quando da avaliação do estatuto da educação na produção dos “diques” “anímicos que se opõem ao instinto sexual” (FREUD, 1973, p.1197). Logo, em 1907, Freud a considerou expressamente perniciosa do ponto de vista psíquico uma vez que se fundamenta no “engano no terreno sexual e na intimidação no terreno religioso” (FREUD, 1907, p.1247). Já em 1908, volta à crítica da educação pois ela veicula desde a infância a “moral sexual cultural” em causa na “nervosidade moderna” que atinge os adultos.

Dessa forma, parece que se a crítica visa o caráter excessivo da moral adulta em voga e veiculada já na infância pela educação, então, Freud pressupõe que o mal-estar na civilização é contingente, a total satisfação pulsional é possível, bem como urge uma reforma pedagógica da educação com fins profiláticos à luz da psicanálise. Mais ainda, se assim fosse, teríamos, então,



um “primeiro Freud” que a promoção pulsão de morte na teoria analítica teria se encarregado de soterrar, apesar do desconhecimento dos partidários da pedagogia psicanalítica. Porém, parecidos, por um lado, que tanto esses últimos quanto seus justos detratores supõem que o problema em pauta na época seria quantitativo e, por outro, que embora o próprio Freud tenha feito várias referências à possibilidade da psicoprofilaxia, já há elementos nos textos, anteriores a 1920, que tanto invalidariam a ilusão da harmonia quanto nos permitiriam ler, ao contrário, numa chave qualitativa a crítica à pedagogia da época.

Na contramare das aparências de um “primeiro Freud”, encontramos operando uma reflexão sobre a irreducibilidade estrutural do desprazer psíquico e, portanto, da impertinência de se pretender encontrar uma melhor dosagem das restrições civilizadoras.

Já antes de 1900, no *Manuscript K*, endereçado a Fliess em 01/01/1896, Freud, reexaminando o estatuto da relação entre pudor, moralidade, recalçamento e desprazer, afirma “...deve haver na sexualidade mesma uma fonte de desprazer; se ela existir, então, ela alimenta as sensações de desagrado bem como confere força à moralidade” (FREUD, 1973, p.131). Na carta datada em 14/11/1897, afirma que a moral, ao contrário do que poderia se pensar, resulta do recalçamento que, por sua vez, possui “um elemento orgânico” -“o abandono de zonas sexuais” devido à conquista da posição ereta do homem (FREUD, 1897, p.205). A irreducibilidade do desprazer psíquico é também referida no *Projeto de uma psicologia para neurólogos*. A organização psíquica é pensada em termos de uma “aquisição biológica” de “barreiras” contra a “ameaça de desprazer”, derivada da própria “tendência básica do sistema neurônico”<sup>6</sup> (FREUD, 1895, p.264). Assim, haveria uma “defesa normal” e um “recalque histérico” (FREUD, 1895, p.251) perante uma invariável ameaça de desprazer. Por outro lado, Freud alude ao caráter restritivo inevitável da civilização, quando afirma, no *Manuscript N* (31/05/1897), “o incesto é um fato anti-social ao qual a civilização deve renunciar para poder existir” (FREUD, 1897, p.186)<sup>7</sup>.

Logo após, Freud refere, em *Tres ensayos*, a existência de impulsos em si mesmos perversos que só podendo acarretar desprazer reclamam pela “ação de forças psíquicas contrárias” (FREUD, 1973, p.1198). Em 1912, em *Sobre una degradación general de la vida erótica*, declara que o resto de insatisfação, inerente à “natureza mesma do instinto sexual”, é

---

<sup>6</sup> Logo mais sentencia: “o desprazer continua sendo o único meio de educação”. Assim temos que a defesa contra a ameaça do inevitável desprazer organiza ou educa psiquicamente.

“fonte de máximos rendimentos culturais” quando “submetido às primeiras normas da civilização” (FREUD, 1973, p.1716). E, finalmente, em *El malestar en la civilización*, Freud afirma, já sem rodeios, que o desprazer é o efeito inevitável da humanização, devido à tensão contraditória inerente à bissexualidade constitutiva, ao fato da relação erótica comportar também “tendências agressivas diretas”, bem com, fundamentalmente, à “adoção da postura bípede e à desvalorização das sensações olfativas” (FREUD, 1973, p. 3043).

Dessa forma, em se tratando de uma impossibilidade estrutural de se haver uma satisfação total e prazerosa, Freud não se ilude nunca com uma educação “no ponto” capaz de não implicar em desprazer psíquico. Mais ainda, se houvesse a possibilidade de se encontrar a quantidade certa de satisfação/restrrição, então, não reservaria à educação um papel modesto na modificação do quadro de base.

Desde o início, consta o reconhecimento de uma eficácia limitada à educação ou, em outras palavras, do fato de a margem de manobra dos adultos junto às crianças padecer de uma certa limitação intrínseca. Em *Tres ensayos*, após afirmar que os “diques” contra o “instinto sexual” são obra da educação, Freud declara que a evolução sexual encontra-se “organicamente condicionada e fixada pela herança e pode se produzir sem auxílio nenhum da educação” de forma tal que essa última se mantém “dentro de seus limites, restringindo-se a seguir as trilhas do organicamente pré-formado” (FREUD, 1973, p.1198). Pois bem, se lembramos que o apelo às teses da herança filogênica e da pré-formação orgânica ou aquisição biológica era o recurso disponível na época para se estabelecer na reflexão uma determinação estrutural, então, Freud reconhece ao adulto uma possibilidade limitada de vir a conjurar a desarmonia quantitativa implicada na evolução da criança.

Essa oposição necessário/contingente se reinscreve, em *Múltiple interés del psicoanálisis*, sob a forma espontâneo/exterior. Na oportunidade, afirma que a “repressão violenta dos instintos” “produzida do exterior” não se equívale à “produção espontânea” de repressões por parte da própria criança que, assim, repete “uma parte da história da civilização” (FREUD, 1973, p.1866). Onde “produzida do exterior” significa de forma extemporânea ou sem guardar as devidas proporções metafóricas no interior de um processo de evolução psíquica determinado

---

<sup>7</sup> Tese retomada em *Totem y tabú*.

estruturalmente<sup>8</sup>, ou seja, em si mesmo “espontâneo”, uma vez que não obedece ao livre arbítrio dos partícipes.

Em suma, nem sequer a pretendida profilaxia, chegou a ser pensada em termos de um simples manejo quantitativo da intervenção educativa. É necessário colocar o problema num viés qualitativo. Isto é, não se trataria de pressupor que Freud num primeiro momento iludiu-se com uma educação menos repressiva, mas que sempre esperou por numa qualidade diferente de intervenção dos adultos junto às crianças – ou seja que os adultos pudessem vir a endereçar a palavra às crianças em nome de outra coisa que a moral de seu tempo - batizada de “educação para a realidade”

\*\*\*

Dentre os comentários freudianos explícitos em matéria educativa, talvez, este, constante no texto *Malestar em la cultura*, resuma a opinião de Freud sobre o assunto: “A educação se conduz como se enviase a uma expedição polar pessoas vestidas com roupa de verão e equipadas com os mapas dos lagos italianos” (FREUD, 1929, v. 3).

Freud opôs à pedagogia religiosa – hegemônica na sua época e responsável por muita insensatez – primeiro, o “catecismo laico francês”, em *La ilustración sexual del niño* (FREUD, 1907, v.2) e, vinte anos depois, a “educação para a realidade”, em *El porvenir de una ilusión*.

Poder-se-ia pensar que, assim, Freud propõe uma meta pedagógica, qual seja, atingir-se a *realidade*. Mesmo porque, em 1911, tinha afirmado, em *Los dos principios del funcionamiento mental*, que a educação estimula o “vencimento do princípio do prazer e a substituição do mesmo pelo princípio de realidade”.

No entanto, a *realidade* da qual Freud fala não é bem a realidade tal qual estamos acostumados a pensar. Se assim fosse, o mote da substituição de um princípio por outro do funcionamento mental faria da psicanálise uma psicoterapia adaptativa qualquer. Trata-se, ao contrário, da *realidade* do *desejo*. O desejo não é a vontade nem a criatividade, duas entidades psicológicas muito em voga na pedagogia atual. O desejo é o que condena o homem a estar sempre meio fora de foco consigo mesmo e, portanto, o lança à impossibilidade de ser também sempre outro. É por isso que, segundo Freud, as crenças religiosas, que dão fôlego à pedagogia

---

<sup>8</sup> Por isso Freud declara que a “velha afirmação de que a nervosidade era um produto da civilização tem (apenas) uma parte de verdade” (FREUD, 1973, p.1866).

da época, marcaram a realidade do desejo para a qual a educação deveria apontar, sob pena de patrocinar excursões turísticas estapafúrdias.

Alguns comentadores como, por exemplo, Antonello Armando (1972), propõem entender essa realidade como sendo a realidade científica. Então, Freud estaria opondo à educação religiosa, uma educação científica. Assim de simples? Além de tudo, já tinha exprimido suas esperanças com relação à educação laica. Pois bem, se fosse assim, simples, Freud deveria ser considerado o precursor do último grito da moda pedagógica entre nós, a “escola do futuro”.

Freud sempre opôs ciência e religião. Mais ainda, alocou a psicanálise no interior da primeira. A questão é complexa e espinhosa, porém é possível destacar rapidamente o seguinte: a religião constitui uma visão de mundo que fecha, enquanto, a ciência abriria questões e interrogantes na vida.

Na *Lección XXXV* (FREUD, 1932, v. 3), Freud afirmou que a religião cumpre três funções: “... satisfaz a vontade de saber dos homens (...), mitiga o medo dos homens perante os perigos da vida (...), formula prescrições, proibições e restrições”. Assim, a religião tenta suturar ou domesticar a realidade paradoxal do *desejo* – motor da vontade de querer, alimento de todos os medos, alvo de prescrições, objeto de restrições e proibições. Pelo contrário, a ciência – almejada por Freud – iria na contramão e, portanto, ela reenviaria, uma e outra vez, o homem para sua fragilidade, para o caráter transitório de sua existência ou, se preferirmos, para sua orfandade. Infelizmente, constatamos que Freud perdeu mais uma aposta. A ciência de hoje em dia – ou, talvez seja o caso de dizer, o cientificismo corriqueiro atual – substituiu a religião de antanho na sua tarefa de dar consolo e anestesia existencial.

Na pedagogia também impera, há algumas décadas, um certo cientificismo psicológico. Tudo o que acontece na vida junto às crianças – seja em casa, seja na escola – é decifrado graças a uma hermenêutica psicológica qualquer. Assim, por exemplo, as crianças não fazem mais travessuras merecedoras de um corretivo qualquer, elas padecem de um déficit de atenção objeto de resignação e boas doses de medicamento. Por outro lado, os pais não pedem mais para seus filhos fazerem coisas que eles acham que simplesmente devam ser feitas. Agora, os pais estimulam o desenvolvimento de capacidades maturacionais seguindo as prescrições de manuais os mais variados. Em suma, o cientificismo pedagógico consola pais e pedagogos, bem como

anestesia espíritos e corações adultos, na tentativa sempre vã de suturar o desejo que, a sua enigmática maneira, anima a vida.

A *educação para a realidade* almejada por Freud visa ao desejo. Assim, ela visa tornar de difícil acontecimento que as crianças entrem na excursão da vida adulta mal vestidas e carentes de bons mapas, ao ponto tal de ficarem à mercê de perecer resignadas perante a realidade do desejo.

Levar as crianças a reconhecer que o desejo ultrapassa as forças de nosso corpo, bem como extrapola o tempo exíguo de nossas vidas, constitui uma meta pedagógica? E mais ainda, supondo que assim seja: quais os meios para ela ser atingida?

A primeira pergunta merece um “não” como resposta. Já a segunda, nenhuma resposta conclusiva.

Sujeitar uma criança ao desejo não é ser uma nova meta educativa. É o próprio estofado da educação e, portanto, não cabe falar na singularidade de uma *pedagogia psicanalítica* em sentido estrito. Toda criança quando chega ao mundo não é em si mesma mais que um pedaço de carne, ossos e alguns cabelos. A emergência e operação de um sujeito – isso que se costuma chamar de desenvolvimento psicológico – depende de o bebê ser tomado, pelos seus pais, como sendo alguém sujeito ao desejo. Se os pais, assim não o pressupusessem, então não falariam ao bebê, tampouco se preocupariam em lhe fazer gracinhas, etc. Os adultos tomam um bebê como sendo algo que lhes é familiar. Em verdade, trata-se de uma espécie de mentira piedosa que os adultos contam para si mesmo. Caso contrário, como seria possível se ocupar todos os dias de um recém nascido? De fato, os adultos introduzem uma cota de familiaridade no bebê e, assim, dão um ponta pé na sua educação, ou seja, no processo que visa torná-lo mais um membro da família. Por sinal, o mesmo vale para a educação escolar. Qual o objetivo dos sistemas escolares de ensino? Formar uma idiossincrática nação, onde bem poderia tão só haver um agrupamento de solipsistas.

Nesse sentido, afirmo em *Infância e Ilusão* (LAJONQUIÈRE, 1999) que educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo.

Pois bem, o fato de o desejo ser o objetivo da educação não chega a ser nenhuma meta pedagógica. Se o objetivo visado é o desejo, então, pode acontecer uma educação. Pelo contrário, se a intervenção dos adultos junto às crianças está atravessada pela recusa inconsciente destes ao

desejo, então, a educação pode tornar-se um fato de difícil acontecimento. Em outras palavras, a educação pode revelar-se um fracasso. A psicopatologia grave na infância é o infeliz exemplo desses casos.

Educar para a realidade ou educar para o desejo é aquilo que o homem sabe – embora sem o saber – fazer desde sempre quando de crianças se trata. Freud, na já referida *Lección XXXIV*, afirmou que o homem até esse momento soube cumprir essa tarefa educativa de forma imperfeita. O empecilho para tanto era, no entender de Freud, a religião. Bom, hoje, o empecilho é – como afirmamos – o cientificismo pedagógico.

Como cumprir a missão da educação que a religião e o cientificismo tornam difícil de acontecer? Nessa mesma conferência, Freud responde: “buscando um caminho entre o *laisser-faire* e a frustração”.

Mas como buscar esse caminho? Há algum método? Lembrando que caminho é a etimologia de método, reformulo a pergunta: Há um caminho para o caminho? É claro! – a religião e a ciência respondem – o caminho é seguir meus passos!!!

Em 1914, Freud, na qualidade de ex-aluno famoso, pronuncia o discurso comemorativo ao 50º. aniversário da fundação do colégio que cursara em Viena. Essa alocução foi editada, primeiro, no famoso periódico especializado *Pedagogia Psicanalítica* e, depois, nas obras completas com o título *Sobre la psicologia del colegial*. Embora o texto seja muito rico há, em particular, uma idéia que, aqui, cai como uma luva. Freud, perguntando-se a si mesmo sobre aquilo que o teria embaraçado mais nas aulas, responde que não foi a exposição em si de uma vasta gama de conhecimentos, mas a preocupação pela personalidade de seus professores.

A exposição de conhecimentos, numa conferência ou numa sala de aula, sempre segue alguma lógica. Mas, considera-se que há lógicas mais didáticas que outras ou, em outros termos, mais eficientes para produzir certos efeitos e não outros, dependendo do público. Assim, ‘marketeiros’ políticos e de sabonetes, bem como metodólogos do ensino, ganham a vida, graças à ilusão de que é possível controlar cientificamente os efeitos da fala a golpe de retroprojetores e outras quinquilharias.

No entanto, Freud testemunha que aquilo que “toca” o público, os alunos, é o embaraço experimentado com relação à personalidade do expositor. Mas, o quê da personalidade é capaz de embarçar o ouvinte? Não se trata de aspectos manifestos da personalidade. Tampouco se trata da

vestimenta do professor – o que não significa que se deva descuidar da aparência, mesmo porque, como diz a sabedoria popular, as aparências enganam! Pelo contrário, trata-se daquilo que escapa à observação e que, no entanto, anima a fala do professor. Isto é, trata-se do desejo – do que mais poder-se-ia tratar na psicanálise!?! Assim, é como se o receptor da mensagem se perguntasse: o que quer de mim esse que aí me fala?

Chegados a este ponto, retomemos nosso interrogante: há um caminho para o caminho de professor? Pois bem, a resposta é ... professando!, ou como nas palavras do poeta espanhol Machado: “o caminhante se faz caminho no andar”.

\*\*\*

Freud, em duas oportunidades – *Prefacio al libro de Aichhorn* (FREUD, 1925, v.3) e *Análisis terminable e interminable* (FREUD, 1937, v. 3) – afirmou ser a educação uma profissão impossível. Mais ainda, assinalou que não seria a única, pois a ela devemos somar ainda a política e a própria psicanálise.

Impossível significa que não adianta fazer nada? Não. O leitor deve lembrar que a psicanálise não é justificativa para o cinismo.

A impossibilidade faz com que na psicanálise, na política e na educação os resultados sempre deixam a desejar, porque sempre estão aquém ou além do pretendido. Por sinal, o português mostra a sua sabedoria na expressão “deixar a desejar”, que é, justamente, fazer desejar!

Trata-se de profissões da falta, onde sempre algo falta no seu lugar. Trata-se de profissões da fala. Uma histórica famosa – Anna O – afirmou, quase um pouco antes de a psicanálise vir a ser aquilo que acabou sendo, que o tratamento era uma “cura pela palavra”. Pois bem, sem palavra não há psicanálise. Tampouco, há política, ou seja, diálogo em torno das condições para vivermos todos juntos sem nos matar uns aos outros. Sem palavra, não há educação, não há família, não há Nação. A palavra é a ferramenta educativa por excelência.

Os ‘marketeiros’ do bem-estar, da política e da educação abominam a palavra pois, quando menos se espera, ela lembra ao emissor a sua pouca ciência no assunto. Por isso, a perseguem para amordaçá-la. Para que ela não se mexa de lugar e deixe a desejar. Porém, o desejo vingá-se sempre, mesmo que isso custe caro aos pacientes, aos cidadãos e às crianças.

Freud alertou sobre a necessidade de se reconhecer o impossível na educação, na política e na psicanálise. Assim, o desejo pode precipitar. Ou seja, ele não é uma entidade metafísica existente de antemão.

Como educar para a realidade? Para o desejo? Para o reconhecimento do impossível? Enfim, como se educa?

Pois, endereçando a palavra a uma criança. Falando? Sim! Como? Como especialista? Não, como simples mortal, pai, mãe ou professor. Como alguém que reconhece para si que não pode não falar – em certos momentos - aquilo que está falando. Porque nessa precisa palavra, conjugam-se suas esperanças e seus temores. Portanto, se ela não fosse (mal) dita, o adulto saltaria por cima de sua castração.

A palavra com chances de educar é essa palavra marca da sujeição do adulto à castração. Isto é, essa palavra testemunho do que escapa à ciência do sujeito. As outras, são palavras vazias que entram por uma orelha e saem pela outra, pois são puro blá blá blá.

Uma das figuras daquilo que escapa ao adulto quando endereça sua fala a uma criança é, justamente, o controle dos efeitos dessa fala. Ou seja, aquilo que escapa é a mesmíssima educação. A sabedoria da língua afirma algo nesse sentido: “eu não posso aprender por você; eu só posso ensinar”. Por sinal, sabedoria da impossibilidade, recusada sistematicamente pelos metodólogos que pretendem fazer do ensinar e do aprender duas faces de uma mesma moeda<sup>9</sup>.

Nesse sentido, cabe concluir que a psicanálise não pode inspirar nenhuma pedagogia, nenhuma proposição sobre o quê dizer e o como endereçar a palavra a uma criança. A psicanálise reconhece que só é possível dizer a seco: Diga ! Portanto, um educador atravessado pela psicanálise ou, se preferirmos, tocado pela experiência freudiana, em algum momento poderá dizer a seco – sem ouropéis pedagógicos: Vá! Aí o sujeito do desejo tem chances de advir. Mas não há garantias, pois nesse instante, a máxima *faustina* – “deves adquirir, aquilo que herdás” –, que Freud gostava lembrar de Goethe, entra em cena mostrando todo seu valor ... todo seu valor educativo.

---

<sup>9</sup> Sobre o particular consultar de Ana Carolina Corrêa Soares de Camargo « Educar : uma questão metodológica ? », Petrópolis : Editora Vozes, 2006.



## REFERÊNCIAS

- ARMANDO, A. **Freud et l'éducation**. Paris: Les Édition ESF, 1972.
- CIFALI, M. **Freud pédagogue?** Paris: InterEditions, 1982.
- FREUD, S. Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso *Juanito*) . In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. Análisis profano (psicoanálisis y medicina). In: **Obras Completas**, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. Análisis terminable e interminable. In: **Obras Completas**, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. Autobiografía . In : **Obras Completas**, v. 3. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte. In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Correspondence avec le pasteur Pfister**. Paris: Gallimard, 1991.
- \_\_\_\_\_. El malestar en la cultura. In: **Obras Completas**, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. El porvenir de una ilusión. In: **Obras Completas**, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. La ilustración sexual del niño. In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973
- \_\_\_\_\_. La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna . In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. Lecciones introductorias al psicoanálisis - Lección XXIII. Via de formación de síntomas. In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. Lettres à Wilhem Fliess. In : **La naissance de la psychanalyse**. Paris: PUF, 1956.
- \_\_\_\_\_. Los dos principios del funcionamiento mental. In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. Múltiple interés del psicoanálisis. In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. Nuevas lecciones introductorias – Lección XXXIX. Aclaraciones, aplicaciones y observaciones. In: **Obras Completas**, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.

\_\_\_\_\_. Nuevas lecciones introductorias – Lección XXXV. El problema de la concepción del universo (weltanschauung). In: **Obras Completas**, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.

\_\_\_\_\_. Prefacio para un libro de August Airchhron. In: **Obras Completas**, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.

\_\_\_\_\_. Prefacio para un libro de Oskar Pfister. In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

\_\_\_\_\_. Proyecto de una psicología para neurólogos. In: **Obras Completas**, v.1. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

\_\_\_\_\_. Sobre una degradación general de la vida erótica. In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

\_\_\_\_\_. Totem y tabú. In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

\_\_\_\_\_. Tres ensayos para una teoría sexual. In: **Obras Completas**, v. 2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

LAJONQUIERE, L. **Infância e Ilusão (psico)Pedagógica. Escritos de Psicanálise e Educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

Millot, C. **Freud AntiPedagogo.** Buenos Aires: Paidós, 1982.

**LEANDRO DE LAJONQUIÈRE**

Psicanalista; Professor Titular da Universidade de São Paulo  
Atualmente docente na Faculdade de Educação da USP  
Co-cordenador do LEPSI IP/FE USP  
Co-editor de Estilos da Clínica.Revista sobre a infância com problemas  
E-mail: ldelaJon@usp.br

Artigo recebido em: 25/09/2006  
Artigo para publicação em: 27/12/2006