
UMA PEDAGOGIA ESQUECIDA DO AMOR

A PEDAGOGY THAT MISSED LOVE

UNA PEDAGOGIA OLVIDADA DEL AMOR

Rinaldo Voltolini¹

RESUMO

Neste artigo, trataremos da questão do amor como fato estrutural na educação e do obscurecimento de seu papel e peso na questão educativa, propiciado pelas teorias pedagógicas contemporâneas que, centradas na aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento, deslocaram o papel do professor a uma posição na qual sua presença subjetiva não é considerada entre os elementos determinantes da aprendizagem ou da transmissão do conhecimento, contando apenas seu papel funcional de intermediário entre o aluno e o conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Amor. Transferência. Mistério. Problema. Psicanálise.

ABSTRACT

In this article, it is discussed the issue of love as a structural fact in education and the obscurantism of its role and weight in the educative question, enabled by the pedagogical contemporary theories that centered in the apprenticeship of a student and his/her development, dislocated the role of the teacher to a position in which its subjective presence does not count among other determinant elements of apprenticeship or the transmission of knowledge, regarding only its functional role as intermediary between student and knowledge

KEYWORDS: Love. Transference. Mystery. Problem. Psychoanalysis.

RESUMEN

En este artículo, trataremos de la cuestión del amor como un hecho estructural en la educación y el obscurecimiento de su papel y peso en la cuestión educativa, propiciado por las teorías pedagógicas contemporâneas que, centradas en el aprendizaje del alumno y su desarrollo, desplazaron el papel del profesor a una posición en la cual su presencia subjetiva no es considerada entre los elementos determinantes del aprendizaje o de la transmisión del conocimiento, contando apenas su papel funcional de intermediario entre el alumno y el conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Amor. Transferencia. Misterio. Problema. Psicoanálisis.

1 INTRODUÇÃO

Uma queixa frequente nos tempos que correm, que povoa o universo cotidiano de trabalho dos professores é: ‘eles não são mais valorizados’. Os salários aviltantes e nada condizentes com o discurso social acerca da importância do trabalho do professor; as condições, na maior parte do tempo precárias, para a realização de seu trabalho; a desqualificação constante que o Estado faz de seu trabalho, colocando-o com frequência como o culpado do fracasso escolar dos alunos; e o desrespeito e a agressão que recebe de

¹ Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo, SP - Brasil. Pós-doutoramento em Psicopatologia e Psicogênese - Universidade Paris XIII - Paris - França. Professor - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo, SP - Brasil, Professor doutor na FEUSP, São Paulo - SP- Brasil. **E-mail:** rvoltolini@usp.br
Submetido em: 17/09/2017 - **Aceito em:** 17/12/2018

seus alunos, exatamente daqueles a quem em princípio se dedica, formam o corolário das razões que parecem justificar sua inquietação.

Os dizeres estampados na camiseta de um professor: ‘não me sequestrem, sou professor!’ demonstram, de um jeito bem humorado, que a despeito de se queixar das críticas depreciativas que recebe, o próprio professor, muitas vezes, parece admitir e assumir o lugar decaído que a sociedade lhe atribui. O epidêmico adoecimento mental da classe docente, por outro lado, parece constituir a face nada bem humorada do mesmo processo.

Dentre os inúmeros e complexos fatores que historicamente constituíram esse cenário dramático de sua condição, destacamos um que nos parece cumprir um papel fundamental – justamente por seu caráter sutil e insidioso na determinação da condição atual do trabalho docente, mas também, conseqüentemente, da resultante disso na aprendizagem dos alunos. Trata-se do deslocamento histórico do papel do professor na dinâmica da aprendizagem escolar, nos termos do discurso pedagógico contemporâneo ocidental, no qual sua ‘presença subjetiva’ é desvalorizada enquanto um elemento que compõe o quadro dos determinantes da aprendizagem, em prol de sua ‘função objetiva’ de intermediário entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Não que tal despojamento figure explicitamente no programa do discurso pedagógico, mas, antes, de modo oculto, como efeito inevitável do deslocamento do centro gravitacional do processo educativo em direção ao aluno. O que figura explicitamente no discurso pedagógico é o ‘despojamento de seu poder’, cujos matizes, embora em princípio justificáveis, merecem ainda ser melhor esclarecidos quanto à noção de poder que coloca em jogo.

Pretendemos demonstrar que vigora no pensamento pedagógico contemporâneo uma confusão entre poder e autoridade, com conseqüências cruciais para a instalação desse quadro crítico.

O curioso é que, diga-se de passagem, esse mesmo poder que lhe é contestado e subtraído no interior da relação pedagógica, no nível de direito, retorna a ele, paradoxalmente, no nível de fato, como ‘exigência de potência’, quando se assomam as cobranças que recaem sobre o professor, acusado de ser o responsável do fracasso escolar: deveria ele ter tido o ‘poder/potência’ de evitar o fracasso.

Como acontece com frequência, com a água suja da banheira foi-se o bebê, e junto com um poder inapropriado que ele detinha – o institucional atrelado a seu mandato – parece ter ido também sua própria convicção de poder fazer – este atrelado à autoridade do saber que ele representa. ‘De um professor poderoso/autoritário desembocamos em um professor impotente’.

Um ensino centrado no aluno tornou-se o mote do anseio pedagógico moderno. Construído criticamente contra a posição poderosa do professor, que era percebido como detentor do conhecimento, em detrimento daquilo que seu aluno já trazia consigo, o ensino centrado no aluno buscou valorizar a posição deste último, contestando sua presumida ignorância constitutiva, ‘empoderando-o’ no seio da relação pedagógica. Desde essa perspectiva, o ensino não deveria mais centrar-se nas condições lógicas da disciplina lecionada, mas, antes, desenvolver-se levando em conta tanto aquilo que o aluno já construiu de conhecimento sobre o mundo em suas explorações próprias, quanto às condições mesmas do ritmo de aprendizagem de cada um, piamente ignoradas no modelo anterior.

Dois momentos, historicamente datáveis, impulsionaram de maneira decisiva esse deslocamento do centro gravitacional da relação pedagógica: primeiro, a promoção da ideia – ocorrida no seio do chamado movimento escolanovista – de que a criança, centro e alvo do processo pedagógico, deve ser estudada e compreendida cientificamente para que o trabalho educacional feito com ela ganhe em precisão e deixe seu caráter ‘amador’ – não haveria aqui uma primeira invectiva sutil contra a presença do amor na relação pedagógica? –, próprio à época em que antecedeu a Escola Nova; o segundo momento se dá quando as contestações ao poder autoritário, ditatorial na sociedade – com destaque para os eventos decisivos de Maio de 68, na França – atingem o universo escolar, colocando em xeque justamente a posição do professor diante do aluno.

Enquanto o primeiro momento, fundante do escolanovismo, buscava ultrapassar a dominância do pensamento religioso na condução da educação, suplantando-a com a cientificização, o segundo, seguindo as coordenadas desse processo, buscava recolocar o problema do poder, nefasto para a relação pedagógica, central no tempo da dominância religiosa na educação e que não havia sido, até então, verdadeiramente enfrentado pela cientificização da educação.

Não se podem negar os benefícios conquistados por essas duas guinadas da história, dentre os quais a contestação da predominância da relação de poder sobre a de saber, no seio do par pedagógico, professor e aluno, constitui, provavelmente sua maior conquista. O talento particular de seus promotores, entretanto, talvez tenha deixado escapar aspectos importantes do processo, cuja consideração contribua para o esclarecimento de problemas capitais que vive a educação atual.

O quadro geral da escola atual, que destaca uma cena de conflito, com frequência belicosa, no par pedagógico, não parece ter sido pintado como uma caricatura. Ele é realista e retrata um estado de coisas que guarda, a nosso ver, profundas relações com esse desenvolvimento histórico do pensamento pedagógico. Podemos esperar da investigação

desse desenvolvimento histórico esclarecimentos quanto ao sofrimento docente, bem como sobre a constatada ineficiência geral das escolas em sua função de levar a aprender.

A hipótese que propomos avançar é que esse deslocamento do centro gravitacional da relação pedagógica, ao tomar uma versão específica da noção de poder – a de um poder direcional sustentado por um ‘opressor’ contra um ‘oprimido’ –, confundiu poder e autoridade, contribuindo com isso para escamotear e obscurecer o ‘papel do amor’ nas dinâmicas tanto do poder como da autoridade.

Um exame pormenorizado da presença do amor na relação pedagógica, e em particular do papel central que ele desempenha na questão da autoridade e do poder, nos servirá para demonstrar o que acreditamos estar equivocado em tal conceito de poder, bem como fornecer instrumentos para refletir sobre as consequências promovidas pelas revoluções na relação pedagógica feitas em seu nome.

A psicanálise, não por acaso mantida em posição marginal pela pedagogia em relação ao campo educacional, nos servirá de referência principal nesse trajeto, uma vez que descobriu no âmago de sua experiência, sob forma da noção de ‘transferência’, a força dessa relação intrínseca entre o amor, o poder e a autoridade.

Nosso percurso deverá incluir: 1) o exame do desenvolvimento desse processo de deslocamento da questão do poder no seio da relação pedagógica: como passamos de girar no eixo professor-aluno para girar no eixo aluno-objeto de estudo?; 2) Qual a estrutura e a insidiosidade da dinâmica amorosa no cerne da relação pedagógica e suas relações intrínsecas com a dinâmica do poder?; 3) Por fim, que consequências teve e tem para o cotidiano do trabalho escolar a supressão do amor nas conceituações do discurso pedagógico?

2 UM MESTRE NÃO É UM CHEFE

A imagem do professor com o rosto fechado, expressão de rigor, exigindo ferozmente de seus alunos o cumprimento de tarefas repetitivas e maçantes, tornou-se a caricatura oficial da dita escola tradicional.

O termo tradicional, cumpre salientar, só foi adicionado ao de escola pelos detratores da dita escola tradicional, uma vez que os praticantes desta não se viam na necessidade de designá-la por sua relação com a tradição, o que para eles era óbvio, o próprio princípio de existência da escola: uma escola só existe para introduzir os neófitos numa tradição.

Um ensino centrado na transmissão da tradição era a conclusão inevitável de um pensamento cuja concepção nos remete a longa data e que se baseia, fundamentalmente, na premissa de ‘conservação do mundo’.

O exame detalhado do processo de concepção desse ensino já foi suficientemente feito por inúmeros historiadores (CAMBI, 1999; HUBERT, 1976) e não será desenvolvido aqui para não nos afastar dos objetivos do presente estudo. Preferiremos, entretanto, respeitando as conclusões desses trabalhos, identificar os pontos essenciais de definição dessa proposta pedagógica, que nos servirão para avançar a hipótese que nos concerne.

A ideia de conservação do mundo possibilitou duas interpretações distintas que levam a consequências completamente diferentes acerca do que constitui a relação da educação com a tradição, bem como influenciaram a concepção de diferentes posturas na relação pedagógica.

Uma primeira interpretação – não no sentido cronológico – tem como operador de leitura o eixo da história. Nela, a concepção de conservação do mundo seria correlata a uma visão aristocrática da sociedade, na qual o mundo se apresentaria como algo dado, pronto, cabendo aos homens apenas encontrar adequadamente seu lugar nele.

Forjada originalmente a partir da ideia de ‘cosmos’, originária do pensamento grego – que significa uma ordem natural e perfeita em relação à qual tudo deveria ajustar-se –, a visão aristocrática concebia lugares pré-definidos. O conceito de cosmético, por exemplo, deriva dessa ideia de pôr-se de acordo a uma ordem estabelecida, eliminando tudo o que por força das circunstâncias tenha se afastado dela. Se a mulher se definia por sua beleza natural, o cosmético se justificaria por sua propriedade de ajustar alguma eventual incorreção.

Tal predefinição dos lugares não poderia ser contestada, uma vez que sua concepção fazia parte da obra magnânima do universo e seu funcionamento dependeria apenas de sua maximização e não de sua transformação.

Sob a égide do avanço da democracia e dos valores republicanos, a visão aristocrática do mundo, ainda presente na sociedade ocidental até recentemente, foi evidentemente contestada em sua dinâmica de poder, hierárquica e elitista, sendo identificada como estratégia conservadora de manutenção do poder.

Aqui, a ideia de conservação é concebida como estratégia política de um sistema – o conservadorismo – em prol da manutenção de posições que beneficiam os que regem o sistema em detrimento dos que trabalham para que o sistema seja mantido e, sobretudo, para que nenhuma mobilidade social exista ao ponto de ameaçar essa hierarquia naturalizada enquanto tal.

Trata-se aqui de uma interpretação já característica de uma mudança importante ocorrida com a modernidade – a primazia da leitura histórica sobre a filosófica –, da qual a célebre fórmula de Marx é a exata medida: “Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras, o que importa é modifica-lo.” (MARX, 2005, p. 72).

O mundo dos modernos não é mais um sistema fechado, pronto, ao qual o homem deve ajustar-se, mas, antes, um sistema em aberto, cujo destino depende da ação do homem sobre si mesmo: do mundo fechado ao universo infinito (KOYRÉ, 2006).

Ressaltamos aqui, no plano mais amplo, o giro que servirá de molde para aquele que nos ocupa diretamente no presente estudo: o da relação professor-aluno. Se na perspectiva aristocrática a verdade do mundo está dada, cabendo aos homens se ajustar a ela, o papel do educador é introduzir o neófito nessa verdade, levando-o a exercitá-la até o domínio, cabendo ao neófito o ‘papel de ator’. Já na perspectiva moderna, na qual o mundo está em aberto, à mercê do direcionamento histórico, o neófito é concebido como aquele que pode participar do direcionamento histórico do mundo, tendo ‘papel de autor’.

É, certamente, sob os ventos dessa transformação que vimos aparecer no cenário educacional a ideia da ‘criança como centro do processo educativo’ e a criação de uma ‘pedagogia ativa’, na qual o que a criança pensa e produz serve de guia para o planejamento do trabalho educacional.

A segunda interpretação retoma o eixo filosófico do qual extrai seu operador de leitura. Nela, haverá uma retomada do sentido da palavra conservação e de sua relação com a questão da educação. Os trabalhos de Hannah Arendt (1999, 2003) são exemplos dessa posição e conduzirão nosso trajeto.

Haveria sim algo a conservar e a educação se constituiria num lugar estratégico para fazê-lo. O termo ‘conservação’ não mereceria ser tomado necessariamente em sua versão pejorativa de ‘manutenção’ *ad eternum* de um ‘*status quo*’, ou seja, numa perspectiva de fechamento do mundo. Antes, deve ser entendido no sentido de ‘preservação’ de algo, como quando o vemos, por exemplo, na ideia de ‘conservante na alimentação’, como preservação de algo importante para que resista à ação destruidora do tempo e sirva ao seu objetivo final.

No caso dos homens e de sua relação com a pólis, conservar o mundo seria manter esse fio que liga uma geração – antecedente – a outra – vindoura – para que entre elas possa se estabelecer um mundo comum, sem o qual o próprio sentido e a possibilidade de pólis resta ameaçada.

Se se trata de perpetuação de algo, nesse caso, não seria de um *status quo ante*, mas desse solo comum que será a base, inclusive, para a emergência do novo, uma vez que não se pode conceber o novo como criado *ex nihil* – do nada –, mas sempre com apoio no antigo. A extinção do antigo, que sequer é um ato possível, não seria desejável, pois representaria tornar impossível a construção de qualquer futuro.

A própria possibilidade da história, enquanto tal, depende da transmissão desse fio que garante que haja sucessão e não aniquilamento do antigo e recomeço do zero a cada geração. Como pensar a história, seus marcos, rupturas, transformações fora de um *continuum* que dá a isso um significado possível? Como bem descobriu a psicanálise, em seu campo, o passado não é senão a criação narrativa que só pode ser feita a partir de uma posição posterior, ‘no depois’.

A educação teria um papel estratégico na conservação desse fio, desse solo comum, uma vez que ela se situa numa especial posição do encontro entre as duas gerações: a da transmissão da tradição.

A noção de tradição, normalmente mal compreendida pela leitura histórica que a assimilou, apressadamente, ao *status quo* político e à reprodução da posição dominante, aparece nessa perspectiva como aquilo que não se confunde com o passado, mas é, antes, uma dada relação com ele. Fixar-se conservadoramente a um passado estático qualquer não é o mesmo que conservar com ele uma relação da qual se retira o sumo para saltar em direção ao futuro. Essa relação é, acima de tudo, aquilo que permite que o homem conserve o que concebeu e construiu ‘até então’ – senso de abertura histórica para o futuro – e não ‘para sempre’, sem ter que reconstruir o mundo a cada geração.

Tal transmissão é unidirecional – da geração antecedente à vindoura – por que existe com relação à tradição uma ‘assimetria’ inevitável entre elas. Os antigos e os novos não estão na mesma posição em relação à tradição pela própria existência do tempo e essa assimetria não dá, em si mesma, razão alguma para se estabelecer a partir dela uma ‘hierarquia’.

A contestação precisa e justa feita à escola tradicional reside no flagrante delito cometido por ela ao confundir assimetria com hierarquia, deslocando uma desigualdade, no eixo do saber, inerente à sucessão do tempo, para uma desigualdade, no eixo do poder, construída para facilitar a comodidade e as prerrogativas do professor em detrimento do aluno.

A posição da criança em relação à política é o ponto fundamental que distingue ambas as interpretações, histórica e filosófica, bem como as consequências dessas leituras na determinação do pensamento pedagógico moderno. Obviamente, a reboque dela também decorrem consequências sobre a posição do professor.

Assimilada ao homem e seu papel de motor e gestor da história, a criança, na interpretação histórica, se verá convocada a participar da gestão e do desenvolvimento do processo educativo que lhe corresponde, enquanto, na interpretação filosófica, ela será vista como aquela que – desde sua provisória, mas real imaturidade política – precisa ser introduzida num mundo cuja construção antecedeu seu nascimento, para depois dar

continuidade a ele, transformando-o com o novo que sua própria presença como elemento discreto ao antigo lhe faculta.

De maneira curiosa, o tempo introduz aqui novamente uma assimetria, só que agora no polo oposto ao da primeira, ou seja, o neófito estará em melhores condições que o ancião para promover o novo, dada sua especial capacidade de porosidade com relação à tradição e sua posição de proa em relação ao futuro.

Lembrando que aqui maturidade política tem o sentido específico de apontar a possibilidade de interferir nos assuntos públicos. Como exemplo atual podemos citar a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) que, assim como qualquer documento legal que legisla sobre as crianças, foi criado e efetivado pelos adultos.

Permanece impensável que o surgimento do ECA dependesse da mobilização e organização das crianças na discussão de sua condição social e de seus próprios direitos. Elas precisam da interferência dos adultos para tanto e não só no nível do poder instituído, mas também e principalmente no nível do saber que instruirá os termos nos quais esse direito pode ser escrito.

Nunca se contestará aqui o exercício monocrático dos adultos em relação às crianças na elaboração do direito que trata da vida delas na pólis, pela simples razão de se saber que a assimetria de que tratávamos anteriormente mostra nesse caso, de modo evidente, sua consistência e legitimidade.

Por mais simpática que tenha se tornado a ideia de convocar as crianças à gestão dos assuntos públicos, não ocorreu a ninguém transpor isso para os assuntos públicos capitais. Se observarmos atentamente, tal convocação parece ter para o discurso pedagógico contemporâneo, na prática, um valor mais retórico do que propositivo, enquanto um elemento importante para afirmar os valores que o sustentam.

De todo modo, para evitar os deslizes teóricos e conceituais que se assomam nessa matéria, seria importante não confundir aqui a imaturidade política com a psicológica que, embora se cruzem inevitavelmente, não são absolutamente sinônimas. A imaturidade política a que nos referimos é a mesma que, por exemplo, faculta à criança um tratamento diferente do adulto no caso de uma transgressão da lei. Julgada ainda incapaz de discernir as consequências reais e públicas de seu ato, não deverá receber a mesma punição que um adulto caso cometa um delito. As recentes e polêmicas discussões sobre a questão da maioridade penal não são senão uma demonstração concreta desse difícil cruzamento entre imaturidade psíquica e política. Em todo o caso, seria lícito perguntar sobre os paradoxos que esse cruzamento coloca: a mesma criança considerada incapaz de julgar a extensão pública

de seu ato é aquela que o discurso pedagógico pretende colocar como autora e gestora de seu processo pedagógico?

Como dito anteriormente, conceber a posição da criança de modo diferente certamente implica reposicionar o adulto. Novamente duas posições possíveis se evidenciam: numa ele aparece como referência da tradição na qual a criança irá se inserir, enquanto noutra deve se guiar pelo caminho que a criança revela sobre si própria.

Na verdade, um exame mais atento e pormenorizado dessa oposição basta para mostrar que ela não se sustenta enquanto tal, tendo se consolidado apenas pela ação de forças que gostam de tensionar em termos partidários polaridades no interior do pensamento pedagógico.

Estar vetorizado pela tradição não implica de modo algum negligenciar a necessidade de observar o que a criança porta e de onde ela parte para se aproximar do saber que está em jogo na cena educativa. Sem isso, o adulto se engessaria num discurso autorreferido e seria rapidamente flagrado em sua impotência em produzir nos alunos qualquer aprendizagem. No mesmo sentido, o adulto que busca se guiar por aquilo que a criança apresenta não pode deixar de lado a tradição que ele representa, fora da qual ele mesmo se perderia numa espécie de ‘terra do nunca’, guiando-se por uma criança fora do tempo, fora de qualquer enraizamento histórico.

De todo modo, inevitavelmente será o adulto quem fará a escolha sobre o tipo de educação que deseja à criança, não ela. Mesmo quando decide que a criança deve fazer parte dessa escolha é na assembleia de adultos que essa decisão é tomada. Não se pode escapar do lugar de mestria – fundador – a despeito de qualquer delírio supostamente democrático que o deseje.

Pode-se, entretanto, escolher qual tipo de mestria se pretende estabelecer. Quando se toma a desigualdade estrutural entre criança e adulto, com relação à tradição, para privilegiar a construção de uma hierarquia, concretizamos o lugar do ‘chefe’. Com ele, a dinâmica do poder predominará sobre a do saber. Ao saber deve-se fazer ‘reverência’, porque ele determina que a conservação do *status quo* é o desejável. Um chefe não funda nada, apenas reproduz o que foi fundado; por ser um guardião da ordem estabelecida, ‘normatiza’; com ele estamos do lado do que está ‘instituído’.

Quando se toma, por outro lado, a desigualdade estrutural entre criança e adulto para privilegiar a transmissão do solo comum que constitui o fio entre as gerações, fundamos o lugar do ‘mestre’. Com ele a dinâmica do saber predomina, sendo este aquilo que deve ser tomado como ‘referência’, ponto de partida, portanto, de qualquer salto que o modifique, o

aprofunde. Um mestre, ao contrário de um chefe, é um fundador; por ser alguém zeloso da necessidade do estabelecimento de uma ordem fora da qual resta a barbárie, ‘normaliza’.

Não que ele funde todo tempo um novo saber, mas porque, em relação ao saber, está sempre do lado do ‘instituinte’ e não do instituído. Enquanto o chefe se situa na ‘inércia’ – fator estacionário – do saber, o mestre situa o saber em sua ‘origem’.

E é nessa acepção da mestria que podemos situar adequadamente a noção tão sucateada de autoridade, bem como sua não menos sucateada confusão com a ideia de autoritarismo. A autoridade invoca o lugar de autor – autor-idade –, de autoria. Evidentemente, não se trata de tomar um adulto isoladamente como o autor do saber que ele transmite. É esse gênero de impostura que está em jogo no caso do autoritarismo, único digno da crítica impetrada ao professor tradicional, suposto ‘detentor’ do saber. Trata-se, ao contrário, de tomar cada adulto como representante desse saber que ele não detém. Exatamente, se ele acreditar detê-lo – no sentido de possuir – ele o detém – no sentido de estancar seu desenvolvimento e continuidade.

Em princípio, ninguém pode possuir a autoridade.

Estando, dadas suas raízes antro-po-sociais, a autoridade se concretiza sempre, em qualquer que seja o registro, combinando duas propriedades aparentemente incompatíveis: ela é, ao mesmo tempo, encarnadora e representativa. Isso é propriamente o que faz dela um fenômeno tão paradoxal quanto misterioso. [...] Ela só pode exercer-se *em nome de*. É-lhe consubstancial indicar um para além da pessoa que a porta. Ela só tem consistência ao fazer signo de uma outra coisa que de seu porta-voz, outra coisa que tem sempre a ver com um valor coletivamente compartilhável, ou um princípio de validade geral. A autoridade é, de todo modo, manifestação da transcendência coletiva ou não é nada. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2008, p.155, grifo do autor, tradução nossa).

A autoridade cumpre, portanto, uma função bem precisa e fundamental: ela é responsável pela mediação entre o individual e o coletivo, assim como entre uma geração e a outra.

Ela se distingue do poder, fundamentalmente, porque esse trabalha pela via da coerção e se impõe, como tal, normalmente quando a autoridade não funcionou. “Pretendemos mostrar como a impotência em sustentar autenticamente uma práxis reduz-se, como é comum na história dos homens, ao exercício de um poder” (LACAN, 1998, p. 592).

Se, por um lado, toda uma tradição filosófica – sobretudo a dos trabalhos de Michel Foucault – contribuíram para sublinhar as relações intrínsecas entre o saber e o poder, cumpre ressaltar, como o fez Lacan, que há uma forma do poder – o poder institucional –,

que não deve ser confundida com a acepção mais fundamental do poder, que só se instala na ‘falha do saber’.

Na verdade, quanto mais estamos numa dinâmica de poder, menos a autoridade cumpre qualquer papel.

O próprio da autoridade é, então, paradoxalmente, passar despercebida para aqueles que ela submete, já que esses reconhecem sua vontade própria e não uma ordem imposta. A autoridade não tem, também, que ser garantida pela legalidade, é ela mesma seu próprio garante. (MIJOLLA-MELLOR, 2014, p.53, tradução nossa).

Essa é uma observação é uma advertência de suma importância para a pedagogia contemporânea que, inebriada pela luta contra o poder – que em princípio aparece, para ela, consubstanciada no exercido pelo professor –, parece ter esquecido de combatê-lo também, em suas aparições legalistas que povoam o universo escolar distribuindo o poder para outros agentes.

Isso porque, se a autoridade do professor lhe foi suprimida juntamente com a contestação de seu nefasto poder, não é porque ambos foram suprimidos do universo escolar, mas simplesmente porque foram realocados em novos possesores. Se o poder não está mais de direito no professor, quem seriam os novos poderosos? O assunto é complexo, mas a presença cada vez mais maciça de avaliações institucionais da produtividade do trabalho docente, por um lado, enquanto, por outro, a arrogância escancarada de alguns alunos que, com o dedo em riste, dizem aos seus professores que estes nada podem contra eles, parecem indicar um começo de resposta.

Veremos, em seguida, como a questão do amor enquanto fato estrutural do humano joga um papel fundamental na relação educativa e quanto sua dissimulação em um tipo de relação pedagógica – que nos termos de sua proposição o nega – contribui para confundir, com inúmeras consequências, as dimensões de autoridade e poder.

3 AMOR E AUTORIDADE

Uma concepção pedagógica contemporânea, construída, como vimos, sob os ventos de uma cientificização e democratização da educação, colocou o professor num lugar de intermediário entre o aluno e seu objeto de conhecimento. A identificação dos processos de reflexão da criança e, sobretudo a revelação da presença de reflexão mesmo no erro –antes entendido como signo de uma simples falta de atenção – contribuíram, sobremaneira, para que se colocasse em evidência o aluno num papel ativo na cena de aprendizagem.

A pedagogia ativa, que surge fundamentalmente dessa acepção, proporia, então, que a aprendizagem se dá prioritariamente quando o aluno age sobre o objeto que estuda e não quando ouve alguém expondo verbalmente as características desse último.

Nela, o papel do professor seria o de possibilitar o acesso, intermediar o contato com o objeto e estimular o raciocínio para que a criança aprenda e se desenvolva.

Em que pese o imenso avanço que essa proposição representa em relação à que lhe antecede, na qual a inculcação de saberes reduzidos a informações anódinas era a regra. Essa concepção parece ter contribuído para esmaecer o papel que a presença subjetiva do professor desempenha na cena educativa.

Para além de sua funcionalidade, sua presença enquanto adulto cumpre um papel educacional que pretendemos destacar. Enquanto a pedagogia contemporânea destaca que ele deve ser ‘interessado’ pelo desenvolvimento do aluno, ela esmaece, ou mesmo desconsidera por desvalorização, que ele deve ser alguém ‘interessante’ para o aluno.

Esse papel de presença subjetiva fundante – de mestria como nos referíamos acima – foi desde cedo destacado por Freud através do termo *nebenmensch*, que indica, basicamente, que aquele adulto que se ocupa de uma criança não desempenha única nem prioritariamente um papel funcional.

É claro que, desde o nascimento, a cria humana precisa de um outro que se ocupe de suas necessidades básicas, já que sua imaturidade inicial a impede de fazê-lo sozinha. Sua sobrevivência, portanto, depende de que seus gritos, que anunciam tais necessidades, sejam escutados por um ‘outro qualquer’ capaz de atendê-la. Dar-lhe de comer e de beber e tudo o mais de que precisa um bebê lhe garante a sobrevivência, mas não sua constituição enquanto sujeito.

Para esta, não basta haver um ‘outro qualquer’. A presença subjetiva daquele que se ocupa desse bebê não é indiferente quando se trata da constituição do sujeito. Se para os cuidados gerais ligados à sobrevivência, em princípio, qualquer adulto é potente, para constituir um sujeito, a subjetividade do adulto em questão é crucial no efeito de modelagem daquilo que essa criança se tornará.

Essa condição inicial de imaturidade funcional e dependência do outro, que se estabelece desde o plano biológico, instala, no plano psíquico, o desamparo que é o estado psíquico que predispõe o pequeno sujeito a clamar pela ajuda dos grandes.

Encontramos aqui o fundamento antropopsicológico da questão da autoridade. Para não nos perdermos no oceano de estímulos sem sentido – caóticos, dada a nossa imaturidade

para discerni-los – é que nos agarramos, nos ‘alienamos’ no sentido que o outro nos oferece, fora do qual nenhum caminho poderia ser trilhado.

Ao contrário de quando se pensa haver uma oposição fundamental entre razão e crença, não podemos suprimir jamais a dimensão da crença que está na base de toda e qualquer racionalidade.

Há autoridade porque a humanidade funciona por crença e não pode funcionar de outro modo. O reino oficial da razão não é capaz de mudar nada sobre esse ponto: a seu ensino, nós continuamos a receber infinitamente mais coisas do que somos capazes de verificar racionalmente. [...] Estamos condenados a ter confiança, no cotidiano, a uma massa de pessoas e de instituições com relação a inúmeros assuntos. Não há vida social sem fé. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2008, p. 150-151, tradução nossa).

Ninguém pode escapar, portanto, e nem seria desejável que o fosse, do saber que vem do outro. Mais do que isso, ele tem valor fundante e constituirá sempre a base desde a qual se poderá construir um saber próprio.

Pensar numa relação direta entre o aluno e seu objeto de conhecimento, situando o professor como o mediador funcional entre ele e esse objeto, é dissimular a presença subjetiva desse professor enquanto alguém que coloca uma aura, um dom sobre o dito objeto.

Uma antiga característica da relação humana, esquecida pela crítica da pedagogia contemporânea àquela que a antecedeu, a do ‘carisma’, mostra aqui todo seu valor.

O carisma não é uma virtude mística da qual alguns seres humanos seriam dotados, ou uma técnica aprendida por qualquer um que deseje ser influente, mas, antes, um atributo da relação amorosa transferencial.

Duas cenas colocadas pela psicanálise, uma referente a sua história, outra a sua teorização, nos darão a exata medida do valor desse efeito transferencial na cena educativa.

A primeira é contada pelo próprio Freud (1996). Refletindo sobre o percurso que o levou a constituir as ideias e conceitos da psicanálise, num dado momento, o autor se detém no assunto da sexualidade. Nele pergunta-se como teria chegado à concepção do valor do fator sexual na etiologia das neuroses, noção absolutamente central na teoria psicanalítica. Declara tê-lo recebido de três mestres: Breuer, Charcot e Chrobak. O curioso é que ele se dá conta, em seguida, de que se lhe fosse dada a possibilidade de agradecer a cada um desses mestres a herança recebida, todos eles, sem exceção, lhe negariam a paternidade dessa ideia e lhe diriam, como foi o caso explícito de Breuer, que sequer concordam com a afirmação.

No entanto, Freud, mesmo após essa observação, insiste em atribuir a paternidade da ideia a seus três mestres. O valor inestimável dessa passagem da história da psicanálise reside na importância do papel da transferência na elaboração de um conhecimento.

O que Freud diz, concretamente, é que não teria conseguido chegar a essa concepção sem o intercurso dos três mestres. Não se trata, contudo, de qualquer intermediação, muito menos da abordada na concepção dominante da pedagogia contemporânea que destacávamos acima. Seus mestres não intervêm diretamente por estimulação do interesse do discípulo pelo objeto de estudo, a rigor sequer consideram ter intervindo nesse estudo. Destaque-se, de passagem, que essa situação nos serve para problematizar a questão da ‘detenção do conhecimento’ pelo professor. Os mestres de Freud nem mesmo detinham o conhecimento em questão, mas sem detê-lo – ou talvez mesmo porque não o detinham – o possibilitaram.

Para compreender o peso dessa intervenção é preciso compreender a dinâmica da transferência na relação com o saber. Lacan (1998) dedicou todo um seminário à análise dessa relação, no qual toma como pivô da discussão, nada por acaso, o Banquete, de Platão, uma vez que esse diálogo coloca em jogo um tipo de relação muito parecido a esse que Freud diz ter estabelecido com seus mestres.

Sem entrar nos múltiplos e ricos meandros da exploração feita pelo autor ao referido Banquete, destacamos, para nossos fins, a importância do deslocamento da face imaginária do amor, votada à pessoa do mestre, na qual o desejo se aliena no objeto, para a face simbólica do amor, em que o desejo se dirige não para o objeto, mas para aquilo que ele não tem.

Freud viu através de seus mestres o que eles tateavam, mas, a rigor, não tinham. Só que precisou deles para tanto. Sem essa face dramática como pano de fundo, que situa todo o conhecimento como intermediado por um personagem, um rosto que o sustenta, nenhum conhecimento se adquire.

A preocupação do pensamento pedagógico de que o conhecimento tenha sentido, e não seja apenas uma adesão a enunciados sem valor para o sujeito, não é senão o reconhecimento do valor desse fator dramático por trás de todo conhecimento. Eis aqui uma versão sintética e exata do que Freud chama de sexualidade, ou seja, o fato de que não há nada no psiquismo humano que não seja produto do relacional. Mas não de qualquer relacional. O que Freud faz nessa matéria é introduzir nesse relacional – que muitas vezes é tomado, sobretudo pela pedagogia, de maneira reducionista como social – o fator erótico.

A pedagogia contemporânea, em sua teorização, deserotiza a relação de conhecimento. A marginalização da psicanálise nas questões da educação, ou sua incorporação como capítulo da psicologia – contribuindo para o esclarecimento dos fatores

ditos afetivos do desenvolvimento infantil –, deriva diretamente disso. Mas isso constitui apenas o menor dos seus problemas.

O maior problema que deriva dessa deserotização – ou, como anunciamos no título desse estudo, do esquecimento do amor por parte do pensamento pedagógico – é relativo justamente àquilo em que tal esquecimento contribui para o quadro atual das mazelas da escola. Deixa a pensar o quanto esse processo tem a ver com a desvalorização flagrante do professor em face do aluno e o quanto o próprio conhecimento tem sido tomado em seu aspecto utilitarista, ou seja, voltado para o que traz como lucro, como valor e não como saber.

A segunda situação que nos ajuda a esclarecer o peso e o papel do amor na questão da aprendizagem, vem das chamadas teorias sexuais infantis.

Trata-se de teorizações feitas pela criança acerca do funcionamento da relação sexual e da reprodução. Em um dado momento, bastante precoce de sua vida, a criança se dá conta de que sua existência não é uma imanência e que, portanto, nem sempre existiu. Ao contrário do que pensou até então, embalada por suas crenças narcísicas, ela não se autoengendrou. Sua presença neste planeta dependeu do desejo de outros, nomeadamente seus pais, sem os quais sua existência não seria possível. Ferido narcisicamente e capturado pelo enigma de sua própria existência, o pequeno pesquisador se lança às investigações que só tomam o sexo em conta porque ele ocupa posição central na resposta às perguntas que realmente contam para ela, a saber: “de onde vim?”; “por que vim?”; “para que vim?”.

Colhendo dados, as crianças incluem tudo o que ouvem, inclusive as informações obtidas dos adultos, tanto exatas quanto inexatas, numa teoria concretizada desde a posição infantil que é a dela e, portanto, invariavelmente bizarra desde o ponto de vista adultocêntrico.

Tais teorizações terão para ela um valor vital, o que explica, inclusive, suas eventuais distorções em prol da conveniência de suas hipóteses. Ela pode assim, mesmo tendo ouvido informações precisas sobre a concepção, formular, por exemplo, que as crianças se concebem por força de “uma semente que o papai coloca na boca da mamãe”.

Já realizamos em outro trabalho (VOLTOLINI, 2006) uma discussão aprofundada das relações entre o que revelam as teorias sexuais infantis e a negação que as teorias pedagógicas centradas na cognição fazem delas. Aqui lembramos apenas o quanto a intervenção adulta com fins pedagógicos, de desequilíbrio da hipótese da criança, neste caso se mostra completamente ineficiente.

A criança não se abre às contradições conceituais de sua teoria até que tenha superado os obstáculos eróticos que a envolvem. Se não se trata de pensar, neste caso, no

papel de intermediador do adulto com respeito à relação da criança e seu objeto de investigação, é porque se trata de enfatizar o papel carismático de sua presença subjetiva.

É simplesmente por existir enquanto tal e possuir e apresentar sua sexualidade própria, que o adulto intervém com a criança. Ele dispara a questão nela sem o saber, do mesmo modo que os mestres de Freud, mas é realmente impensável que a criança chegue a ela sem o concurso deles. Eles ocupam uma especial posição, delimitada por relações amorosas, que determinam, de modo decisivo, o engendramento da dita questão. Em uma palavra, é simplesmente por serem ‘adultos interessantes’ que eles intervêm.

A língua francesa mantém duas palavras distintas para marcar a diferença entre ser *seduisant* – qualidade própria ao carismático – e ser *seducteur* – característica daquele que utiliza sedução estrategicamente como forma de persuasão no atingimento de seus fins. Um adulto interessante, na perspectiva que desenvolvemos, se situa do lado do *seduisant*; o interesse que ele desperta na criança vem daquilo que ele transpira espontaneamente, por sua própria relação com seu desejo.

Os adultos, no exercício de sua própria sexualidade, inspiram nas crianças a interrogação sexual. Isso porque a pergunta da criança, que é pelo desejo deles em relação a ela, a criança, é o que a faz observar, interessada, o desfile da sexualidade adulta.

O pensamento pedagógico contemporâneo, ao colocar, como dissemos, a criança no centro do processo educativo privilegiou a ‘criança amada’, ou se preferirmos, a ‘criança interessante’, enfraquecendo com isso o amor votado à mestria. Esqueceu-se, no entanto, que a educação se funda muito mais num ‘amor ao mundo’. Quanto à infância é preciso, ao contrário, odiá-la, no sentido de que se trata, durante o processo educativo, de superá-la. Curiosa assertiva, o amor à infância pode contribuir, paradoxalmente, para deixar de demandar a ela que amadureça.

O adulto interessante, entretanto, não é uma questão simples. Freud (1996) se interrogou sobre o que cria um grande homem. Em princípio discerniu que eram suas propriedades intelectuais muito mais do que as físicas que fascinavam os outros, para finalmente compreender que se tratava de um homem de ação (MIJOLLA-MELLOR, 2014). Deslocamento importante das características da personalidade do grande homem para a maneira como ele age em relação aos outros.

Hegel define de modo interessante o grande homem:

Os indivíduos históricos são aqueles que disseram primeiro o que os outros querem dizer. [...] O grande homem não é nada mais que um indivíduo, particularmente sensível, ao que Hegel chama de “o espírito encoberto, ainda subterrâneo, que ainda não emergiu à existência atual, mas que tromba contra o mundo atual”. (HEGEL, 1965, p.121, apud MIJOLLA-MELLOR, 2014, p. 50, tradução nossa).

Como tal, o grande homem é aquele que constituirá seu carisma desde sua ação fundadora, ou seja, sua não comodidade à norma. No extremo oposto, como se pode ver, daquilo que a crítica à escola tradicional entendeu ser o cerne definidor do professor tradicional.

Seu narcisismo joga um papel importante em sua ação.

Mas que não nos enganemos, esse narcisismo não vem de uma onipotência infantil mais ou menos inativa, mas é a convicção daquele que sabe e que está pronto a se opor ao conformismo ambiente. [...] A lei está do seu lado, porque eles são lúcidos: eles sabem qual é a verdade de seu tempo e de seu mundo. (MIJOLLA-MELLOR, p. 51, tradução nossa).

A autoridade do grande homem provém, portanto de seu ato. Nenhuma legalidade o ampara ou o institui. Ao contrário, como ocorre a todo fundador, as regras não lhe sustentam nem o aprisionam, muito embora ele não as transgrida em benefício próprio, mas em ‘nome próprio’. O mestre, para Hegel, é aquele que arrisca sua vida na batalha, enquanto o escravo a salva, sacrificando sua liberdade. O escravo ama/odeia o mestre porque este não cedeu à legalidade e brigou por um mundo novo.

Ocasião para lembrarmos que quanto maior for o conformismo à legalidade instituída menos o professor pode funcionar como esse adulto interessante.

Em meio a essa relação erótica, o mestre cumpre uma função crucial com relação à dimensão do ‘mistério’. Se ele diz, como víamos acima, antes de qualquer outro, aquilo que os outros querem dizer, se ele está em direta conexão com esse ‘espírito encoberto, ainda subterrâneo’, é por sua capacidade de manter em pauta uma relação com o misterioso.

Ao deserotizar a relação pedagógica, a pedagogia também perdeu a chance de discernir a diferença crucial que existe entre o mistério e o problema.

O problema:

[...] é um complexo nocional criado por nossa inteligência que inicialmente parece inextricável e que é preciso desfazer”, enquanto, o mistério é “[...] uma plenitude ontológica à qual a inteligência se une vitalmente e onde mergulha sem esgotá-la [...] trata-se de penetração sempre mais no mesmo [...] ou penetrar cada vez melhor uma mesma densidade. (MARITAIN, 2001, p. 15).

Como mistérios destacáveis temos “segredos do ser, do conhecimento, do amor, das realidades puramente espirituais, da causa primeira e, acima de tudo, da vida íntima de Deus” (MARITAIN, 2001, p.15).

A conhecida visão do ‘homem-científico’ – que recobre, sobretudo, a teoria piagetiana que deu base à concepção construtivista na pedagogia – é um exemplo flagrante da colocação da dimensão do problema em primeiro plano. A título ilustrativo do caráter cientificista dessa concepção, tal como foi incorporada pela pedagogia, acrescentamos apenas a constatação de

que não deve ter sido por acaso que, em seus experimentos iniciais com as crianças, se tratava sempre de questões que não tinham sido levantadas por elas. Eram questões-problema, cuidadosamente criadas pelo pesquisador para responder suas próprias perguntas de pesquisa. Curiosamente, na origem mítica da dita pedagogia contemporânea, que se empenha veementemente em levar em conta o que a criança traz, está uma dissociação entre a resposta e a pergunta que interessa a criança. Ou seja, é da ‘criança interessante’ do pesquisador que nasceu a concepção da pedagogia contemporânea.

Já nas teorias sexuais infantis, como vimos, essa dissociação é impossível, porquanto a inextricável ligação entre o desejo e interesse da criança e a questão por ela formulada é seu fundamento mesmo. A criança não precisa ser estimulada a investigar, quando a dimensão do mistério está presente.

Talvez possamos dizer que Freud propõe no lugar da visão do ‘homem-científico’, apto a resolver problemas, a visão do ‘homem-filósofo’ enquanto aquele que se mantém aberto e guiado pela dimensão do mistério.

O amor, enquanto Eros não é, portanto, um fator superficial na relação pedagógica, contingente. Muito menos a ideia caricata recuperada romanticamente através de um amor votado às crianças que aprendem.

Por ser estrutural, o amor não pode, inclusive, ser suprimido nem colocado como adorno pedagógico. Sua supressão ou mesmo sua promoção enquanto adorno só pode ser realizada no espaço das convicções pedagógicas, mas que elas ocorram aí não é sem consequências. Desapropriado de sua mestria, o professor fica reduzido a ser um chefe, ‘pequeno chefe’, ainda se seu poder não advir de sua competência e de seu valor, mas, antes, da legalidade estabelecida na instituição. Por outro lado, desapropriado da dimensão de mistério, em prol de uma versão de resolução de problemas, o saber fica anódino, sem gosto, desligado das grandes questões da vida.

REFERÊNCIAS

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. 352p.

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 348 p.

BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. **Conditions de l'éducation**. Paris: Stock, 2008. 265 p.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/1NqqzW6> Acesso em: 28 mar. 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. 701 p.

FREUD, Sigmund. Moisés e o monoteísmo In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro; Imago, 1996. v. 23, p. 13-67.

FREUD, Sigmund. A história do movimento psicanalítico. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14, p. 15-73.

HEGEL, Georg Wilhem Friedrich. **La raison dans l'histoire**. 2.ed. Paris; Plon, 1965, 256 p.

HUBERT, René. **História da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 400 p.

KOYRÉ, Alexandre. **Do mundo fechado ao universo infinito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 304 p.

LACAN, Jacques. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 591-652.

MARITAIN, Jacques. **Sete Lições sobre o ser e os primeiros princípios da razão especulativa**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 153 p.

MARX, Karl. Ad Feuerbach (1845). In: MARX, Karl; ENGELS, F Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach, Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Centauro, 2005. 160 p.

MIJOLLA-MELLOR, Sophie de. **Au péril de l'ordre**. Paris: Odile Jacob, 2014. 235 p.

VOLTOLINI, Rinaldo. O saber enganoso e a angústia. In: LEITE, Nina Virgínea de Araújo (Org.). **Corpolinguagem: angústia: o afeto que não engana**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p.285-298.

Revisão gramatical realizada por:

Carlos Eduardo Chiba:

Tikinet edição Ltda.