

Lembramos a crítica da psicologização da infância e de sua educação formulada por Maud Mannoni, apontando para o fato de que esse processo é o responsável pela impossibilidade de vir a se produzirem efeitos subjetivantes. Por outro lado, observamos que a natureza do dispositivo institucional de Bonneuil obedece a uma forma singular de se considerar o papel da psicanálise numa crítica às ilusões (psico)pedagógicas modernas. Por último, através das categorias de *dom* e *desejo*, analisamos em detalhes o engodo ao qual nos conduz a tese da dita *adequação natural* entre as *capacidades* infantis e a *intervenção* do adulto. **Mannoni; psicanálise educação; pedagogia moderna.**

PSYCHOANALYSIS,  
EDUCATION AND  
BONNEUIL SCHOOL

*We remind Maud Mannoni's critical comments on the "psychologization" the children and their education, pointing out that this process thwarts the production of subjective effects. On the other hand, we highlight the nature of Bonneuil's institutional scheme, which complies with a peculiar form of psychoanalysis and forms a critic to the modern (psycho)pedagogic illusions. At last, through the categories of gift and desire, we analyze in detail how the thesis of the so-called natural befitting between the children's capacities and the adult's intervention leads to a wile.*

**Mannoni; psychoanalysis-education; modern pedagogy.**

# A PSICANÁLISE, A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DE BONNEUIL.

A (À) LEMBRANÇA DE MAUD  
MANNONI<sup>1</sup>

Leandro de Lajonquière

*Aquilo de que as crianças precisam, não é resignação, mas paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio, escapando da obrigação de parecerem conformes.*

**Maud Mannoni,**

*Carta aberta a todos. L'Humanité,  
12/06/96.*

**H**oje em dia é fato o prestígio do qual gozam os saberes psicológicos e didáticos no campo educativo. As psicologias e seus profissionais são convocados para possibilitar ora a descoberta e aplicação de testes a fim de formular prognósticos educativos, bem como emitir laudos justificativos de insucessos escolares individuais; ora a programação em escala de métodos de ensino, supostamente cada vez mais eficazes. Assim, acredita-se que o

■ Psicoanalista, Doutor em educação pela Unicamp. Atualmente é professor da FEUSP e co-líder do Grupo de Pesquisa USP/CNPq "Estudos Psicanalíticos e Educacionais Sobre a Infância".

sucesso da *educação* está nas mãos de psicologias mais ou menos “puras” e/ou “aplicadas”, uma vez que garantiriam, em última instância, a dita *adequação natural* entre, por um lado, as diversas *capacidades cognitivo-afetivas* dos escolares supostas na origem, e, por outro, a racionalidade didática própria das *intervenções pedagógicas*. Em outras palavras, supõe-se de forma ingênua que o chamado *fracasso escolar* não é outra coisa que a manifestação circunstanciada da não-adequação contingente entre os estados psicológicos infantis e o agir do adulto.<sup>2</sup>

Em alguns países, como por exemplo o nosso, essa espécie de *postulado psicopedagógico* — a tese da adequabilidade — motiva repetidamente, em diferentes instâncias da vida nacional, reformas curriculares diversas a fim de “ajustar” os conteúdos e a modalidade de ensino, bem como dá lugar, há tempos, à expansão de uma rede de profissionais cujas intervenções viriam supostamente a garantir, de direito e de fato, a *potestade educativa* da empresa pedagógica, apesar de que eles realizem, em sentido estrito, tarefas paraeducativas<sup>3</sup>. Justamente, no dia-a-dia das escolas, recorre-se a eles toda vez que os adultos implicados duvidam neuroticamente da forma de se endereçar à criança. Por sinal, às vezes nem sequer se trata de mais uma tentativa para encontrar uma “resposta científica” (!) às clássicas perguntas de “o que” e “como” ensinar, mas da moderna preocupação por evitar supostos “traumas existenciais” derivados da imposição de limitações e obrigações escolares corriqueiras — não falar todos juntos, sentar-se direito na carteira, cumprimentar os adultos, etc. Em suma, bem poderia se falar de um processo de *psicologização do cotidiano escolar*.<sup>4</sup>

Obviamente, nos países latino-americanos que padecem de uma espé-

cie de marasmo educativo, o imperialismo psicopedagógico cresce deliberada e explicitamente em nome da pretendida reversão desse mesmo quadro. Em outros, como no caso pioneiro e paradigmático dos EUA, a tese da adequação natural não só é considerada a chave de toda política educativa mas, especialmente, da felicidade espiritual das crianças, visto que possibilitaria eliminar a cota de *esforço subjetivo* ou trabalho psíquico embutidos em todo *ato educativo* prezado como tal (de Lajonquière, 1997a).

Entretanto, cabe observar que a tese psicopedagógica da “adequação” não só faz, hoje, as vezes de passaporte educativo dos povos e/ou guardiã da “felicidade”, da “criatividade” e da “inocência infantil”, mas também é considerada um instrumento de “humanização” e “democratização” das práticas educativas, por oposição a um passado marcado pelo “autoritarismo” e pelo “sadismo pedagógico”. Nesse ponto, a atual e hegemônica psicologização do cotidiano escolar é, parcialmente, tributária do espírito da Escola Nova. Lembremos, apenas, o mandato montessoriano de estudar psicologicamente a criança, bem como de produzir “cientificamente” materiais “adequados” (psico)pedagogicamente.<sup>5</sup> No entanto, cabe assinalar que, outrora, não poucas experiências educativas — hoje consideradas “sádicas” — estiveram também imbuídas de *ilusões didático-psicologistas*. Jean Itard e Daniel G. M. Schreber constituem um bom exemplo de como a crença na possibilidade de adequarmos naturalmente toda intervenção educativa aos estados orgânicos e/ou espirituais das crianças podem levar ao paroxismo o *furor pedagógico* (cf. de Lajonquière, 1992).

Dessa forma, embora, às vezes, alimentadora de uma fé pioneira, outras, de uma crença hegemônica nos múltiplos e contraditórios benefícios da psicologização generalizada de todo o campo educativo e, em particular, dos âmbitos escolares, a tese da *adequação natural* acabou por adquirir um lugar de destaque nos espíritos pedagógicos modernos. Obviamente que assim seja, não é outra coisa senão uma manifestação pontual do *processo de individualização psicológica* inerente à forma moderna de vida *disciplinar* que Foucault esmiuçara detalhadamente. Como sabemos, uma vez autogerados sócio-historicamente e convictos de sermos *indivíduos*, ou seja, organismos adaptáveis, a psicologia vira método de vida e a natureza, nosso destino existencial.

O lugar de destaque adquirido, no interior do campo educativo, pela tese da adequabilidade, implica na consolidação daquilo que batizamos como *discurso (psico)pedagógico hegemônico*. Em seu interior, tudo aquilo que é, hoje em dia, pensado, dito, almejado e empreendido em educação, encontra justificativa conceitual na medida precisa de sua suposta contribuição ao desenvolvimento das ditas capacidades maturativas das crianças de plantão.<sup>6</sup> Em suma, a intervenção dos adultos junto às crianças passa a invocar razões psicológicas e, portanto, o campo educativo geral, bem como o cotidiano escolar, em particular, acabam, obviamente, sendo

psicologizados.

O discurso (psico)pedagógico hegemônico produz efeitos variados. Entretanto, nesta oportunidade, cabe lembrarmos que, por um lado, isto mascara a dimensão política<sup>7</sup> daquilo chamado *fracasso escolar*<sup>8</sup> e, por outro, contribui ao agravamento do quadro, uma vez que as políticas pedagógicas<sup>9</sup> que dele se deduzem apontam, independentemente da boa vontade dos envolvidos, à desmontagem do *dispositivo simbólico* inerente a todo *ato educativo*<sup>10</sup> (cf. de Lajonquière, 1997). Nesse sentido, assinalo mais uma vez a necessidade de revertermos essa lógica de pensar a educação se queremos, de fato, fazer alguma coisa *diferente* com as nossas vidas.

Chegados a este ponto, nos permitimos assinalar que Maud Mannoni dedicou sua vida a criticar reflexiva e explicitamente a psicologização generalizada da infância e de sua educação — seja na sua versão “autoritária” ou “democrática”. Mais ainda, foi capaz de congrega ao redor dela um conjunto de pessoas dispostas a sustentar a invenção de um lugar radicalmente outro — *Bonneuil*. Isto é, *um lugar para viver*, uma vez que se trata, precisamente, de *outorgar uma chance de vida* àquelas crianças às quais o discurso (psico)pedagógico hegemônico reserva, fazendo as vezes de *mito mortífero*, a *resignação da exclusão social*.

Se quiséssemos isolar a lógica segundo a qual opera a *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne* numa frase, talvez deveríamos escolher esta, de Mannoni: “A não-segregação opera terapeuticamente” (1983, p.205). Mais ainda, se quiséssemos compreendê-la, deveríamos nos lembrar desta outra: “as ditas crianças *com problemas* (...) são o produto de uma história familiar, porém, aquilo que se

chama sua ‘doença’ situa-se em um contexto social determinado que favorece ou não a evolução patológica, ou seja, sua exclusão social” (1983, p.63).

Bonneuil possui, como qualquer outra coisa nesta vida, seus antecedentes. A própria Mannoni arrolou, desde o início, uma série de reflexões e experiências como sendo, em certo sentido, as precursoras do evento Bonneuil. Todas elas possuem uma coisa em comum: a subversão de diferentes aspectos e pontos inerentes ao ideário pedagógico moderno. Dessa forma, reivindicou para si tanto a aventura de Makarenko<sup>11</sup> quanto a de Neill,<sup>12</sup> a impugnação do mito da infância inerente à experiência de Barbiana, a crítica à escolarização da realidade social de Illich,<sup>13</sup> o desejo de Marx de combinar a educação com o trabalho produtivo, bem como a disposição de um Freinet em dar ouvidos ao desejo das crianças de participar da vida da *polis*.<sup>14</sup>

No entanto, cabe assinalar que essas referências, mais ou menos distantes entre si no tempo, bem como pertencentes a registros de reflexão e experiência diversos, não esgotam Bonneuil. Com efeito, se assim não fosse, a experiência teria se dissipado como ocorreu com essas mesmas referências. Aquilo que possibilitou colocar em ato a diferença de natureza, que elas mantêm entre si, de forma tal que alguma coisa radicalmente outra pudesse vir a se instalar, foi o apelo *sui generis* à psicanálise. Foi, de fato, essa singular forma de convocar a psicanálise o que possibilitou tanto a inauguração de uma verdadeira aventura quanto a manutenção de seu espírito nas pequenas coisas da vida cotidiana em Bonneuil, apesar dos acertos gerais de rota, produto dos embates com as instâncias administrativas.

Nesse sentido, estamos persuadi-

dos que Mannoni soube nos lembrar não só da necessidade, mas também da possibilidade, de que a educação deixe um lugar aberto ao *desejo*. Única aposta capaz de tornar *uma educação* possível, apesar de que a própria impossibilidade aninha-se no interior de *a educação*. Nesse ponto, é claro, honrava Sigmund Freud.

## A SIMPLICIDADE DE VIVER COM EDUCAÇÃO E ESTILO

Qualquer pessoa que tenha passado um tempo, mesmo curto, em Bonneuil, não tem dúvidas de que o dito *escolar* é menor que o tamanho da própria *escola experimental*. Mais ainda, está persuadida de que em toda batata descascada ou maçã colhida, em toda peça de teatro encenada numa sala da cidade, em todo trem que um adolescente pega sozinho, apesar da preocupação do adulto que o despediu na estação, bem como em cada *causette*<sup>15</sup> matinal, encerra-se uma cota de *educação*. No entanto, bem pode continuar a se interrogar acerca da *presença da psicanálise no miolo da experiência*, além da referência circunstancial, no dia-a-dia escolar, à necessidade de ter de se acompanhar alguma criança pequena até o analista dela em Paris. Justamente, essa pergunta toca o ponto nodal de Bonneuil como experiência educativa, no contexto não só de uma análise crítica sobre o discurso (psico)-pedagógico hegemônico, senão também do debate em torno das condições de possibilidade da conexão psicanálise-educação.

No livro *Educação impossível*, lemos: “o paradoxo de Bonneuil é que lá *não se faz psicanálise* (...), porém tudo o que se faz está rigorosamente basea-

do nela, não usando-a como uma técnica senão como *subversão de um saber e de uma prática*” (1983, p.16). Ou seja, embora na escola nem sejam desenvolvidos tratamentos analíticos, nem a psicanálise intervenha como uma técnica (pedagógica?), o que se faz está rigorosamente baseado nela, bem como esse mesmo embasamento é da ordem de uma subversão. Em princípio, pareceria que se trata de uma contradição, mas a própria Mannoni assinalava, pouco tempo depois da fundação de Bonneuil, que se trata apenas de um paradoxo — hoje em dia, comprovadamente fértil. Assim, poder-se-ia colocar o problema nestes outros termos: nessa escola experimental *a psicanálise se faz presente não estando*.

Em se considerando o desdobramento histórico da conexão psicanálise-educação, cabe lembrar que a psicanálise se apresenta, não poucas vezes, bem como em maior ou menor medida, de uma forma *positiva*. Isto é, ora fazendo as vezes de um campo do qual poderiam extrair-se conceitos e procedimentos a ser aplicados na educação, ora como uma teoria capaz de elucidar em diferentes níveis o desdobramento da prática educativa e/ou pedagógica, a respeito da qual mantém uma relação de exterioridade, ora como um campo-modelo ou fonte de inspirações, mais ou menos radicais, desenhadas *a priori*, ora definindo um domínio teórico-prático, conforme algumas opiniões, arredo à relação com a pedagogia ou, segundo outras, aberto a um diálogo promissor (cf. de Lajonquière, 1998). Entretanto, temos que em Bonneuil a psicanálise se apresenta em *negativo*. Ou seja, está inserida no seio mesmo de uma prática educativa de maneira a garantir a natureza subvertida dessa última. Essa situação introduz, a nosso ver, uma variante nas discussões em torno do grau, algumas vezes desejável e,

outras, possível, de “relação” entre psicanálise e educação.

A título de que a psicanálise se faz presente de forma *sui generis* no contexto educacional de Bonneuil? Mannoni responde: a título de “proporcionar pontos de referência” (1983, p.161) ou de possibilitar uma *éclairage*, conforme afirma em *Bonneuil, seize ans après* (p.23), bem como em uma entrevista concedida a Cristina Kupfer, em abril de 1992. No que diz respeito ao termo *éclairage*, Kupfer assinala, em *A presença da psicanálise na Escola de Bonneuil*, que seus correspondentes convencionais em português deixam a desejar — enquanto o de *iluminação* exprime uma idéia exagerada, o de *esclarecimento* resulta impreciso, na medida em que remete aos de *informação* e *explicação* — propondo, assim, o neologismo *clareagem*.

Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que, no caso de Bonneuil, a presença da psicanálise define um modo de conexão intercursos onde nem ilumina (tira das trevas), nem outorga em positivo informação ou conhecimentos ao outro. Em outras palavras, a psicanálise *não se faz presente* no intuito de outorgar explicitamente *clareza* ou *racionalidade* ao conjunto de práticas educacionais desenvolvidas graças à atribuição *a priori* de *objetivos ou finalidades terapêuticas e/ou pedagógicas*; ou, se preferirmos, em Bonneuil, a luz embutida na sua *éclairage* acaba se revelando um tanto tênue.

Reiteradas vezes, Mannoni afirma que não se procura administrar “cuidados terapêuticos”, sejam ou não analíticos. Em *Um lugar para viver* podemos ler:

“Ter se beneficiado de uma análise pessoal, não quer dizer por isso que se torne analista nem que tenha de se conduzir como analista com a criança — e mesmo isso não é desejável. *A criança*

*necessita viver com pessoas* que ‘falem natureza’, para se exprimir como uma delas, isto é, há necessidade de adultos que, em função das suas características próprias, saibam encontrar palavras para responder à angústia, ao medo, ao ódio. Essas palavras não se aprendem nos bancos da escola. Só se tem ocasião de as inventar a partir do próprio drama pessoal” (p.193).

“Viver com uma criança uma vida cotidiana e vulgar parece ser uma proeza de que ninguém é capaz. Na relação que se estabelece através das coisas triviais da vida — escolha da batata, etc., a criança interroga os sinais do adulto. Ora, aqui depara-se um outro tipo de dificuldades: se é desejável — no conjunto — que os adultos sejam analisados, *é absolutamente nefasto que eles se conduzam* como analistas (*como especialistas*)” (p.247).

Em *Educación imposible*, encontramos esta outra referência:

“Crianças *cuidadas* desde os 11 anos no circuito da escola paralela às vezes são aos 16 anos definitivamente associas e perversos, por ter recebido prematuramente uma quimioterapia intensiva no lugar de uma *educação*” (Mannoni, 1983, p.158).

E, por ocasião de participar de um colóquio na Université de Paris VII, em torno do tema *L'institution soignante*, afirma:

“A terapêutica acontece como efeito de um *estilo de vida*. (...) Não se trata de reeducação ou de *cuidados*, no sentido entendido pelas estruturas médico-psicopedagógicas. Trata-se de *educação*” (Mannoni, 1985, p.26).

Assim, em Bonneuil, não se visa a realização de tratamentos terapêuticos de nenhuma espécie, mas “o enquadrar serve de sustento ao sujeito, bem como se abre a projetos concretos” (Mannoni et al., 1986, p.22) como, por exemplo, ler, fazer as contas, aprender um ofício

qualquer, fazer música, participar de um ateliê de marionetes, ouvir um conto, aprender italiano ou, apenas, escolher apetitosas batatas. Ou seja, trata-se, por um lado, de possibilitar o empreendimento de atividades, a todas as luzes, tão corriqueiras que qualquer uma delas pode ser encontrada em numerosas escolas “não experimentais”, bem como até parecer, aos olhares pedagógicos, não possuir nenhuma *potestade educacional* e, por outro, de não *cuidar* das crianças apesar de que a “natureza espiritual” delas costume inspirar todo tipo de intervenções psicopedagógicas.

Em suma, não há maiores dúvidas de que tanto Bonneuil pensa a si mesma como uma experiência educativa quanto que *a psicanálise está radicalmente ausente como especialidade* — ou conjunto positivo de teses e procedimentos singulares.

Dessa forma, cabe perguntar-se pelo estatuto da referência à psicanálise feita por Mannoni e a equipe de Bonneuil, isto é, pela sua *sutil presença*. Em outras palavras, resta elucidar a razão da assim batizada *clareagem psicanalítica*.

Por ocasião de uma entrevista concedida a Gerard Miller em 1976, Mannoni — respondendo a propósito de como surgiu Bonneuil — enumera as vicissitudes vividas em sua experiência junto a adultos esquizofrênicos de um hospital de Bruxelas para, depois, concluir dizendo: “a análise possibilitou orientar-me”. Numa outra oportunidade, quando lhe perguntam onde está a diferença entre aquilo que se faz na sua escola e o que realizam outras pessoas, afirma: “a diferença está em sua *éclaira-gé psychanalytique*, que nos orienta e nos ajuda a inventar” (1992, p.60).

Assim sendo, pareceria, por um lado, que a psicanálise possibilita orientar-se num processo de invenção e, portanto, eis a razão de sua presença e, por

outro, que o objetivo da equipe de Bonneuil não é outro senão vir a sustentar um processo de *reinvenção permanente de, apenas, um estilo de vida cotidiano*.

Por sinal, é esse compromisso *ético* com a invenção que faz as vezes de uma marca registrada institucional. Nesse sentido lemos:

“*Experimental* deve ser entendido no sentido de que Bonneuil não é o lugar de aplicação de uma regulamentação tradicional, mas sim um lugar onde qualquer coisa pode surgir a partir do *lugar deixado vago ao imprevisto*” (Mannoni et al., 1978, p.46).

“A noção de *instituição estilizada*, que inventamos, tenta tirar proveito de todos os fatos *insólitos* que surjam” (1983, p.72).

“Para o analista, a *educação* não *deve* funcionar cegamente (contentando-se, por exemplo, com a aquisição de automatismos), mas *fazer um lugar para o desejo e se abrir sobre possibilidades de permanente invenção*” (1989, p.72).

E, por último, a “razão de ser de um trabalho que não ganha sentido senão sustentando-se num *desejo de criação*” (Mannoni et al., 1986, p.11).

Entretanto, ainda permanece obscura a relação entre a psicanálise e esse estado inventivo permanente, responsável pela fisionomia atual e sempre provisória de Bonneuil, uma vez que, como sabemos, a escola “*não nasceu pronta*”.

Pois bem, a referência à psicanálise não determina *a priori* o que fazer no campo das atividades concretas, recriadas permanentemente; isto é, como dissemos, *não se faz presente em positivo* na conexão com a educação, mas *em negativo*.

Dessa forma, o “inventado” não seria o resultado de um saber psicanalítico *sobre* uma práxis — sempre pensada como educacional — e portanto

passível de ser acumulado sob a forma de uma teorização pedagógica qualquer, ora dita tradicional, ora dita progressista, mas de *um saber orientar-se nela*, graças à psicanálise. Esse *saber orientar-se* na educação, que a psicanálise possibilita, é inerente à sua própria *presença em negativo*, pois, caso contrário, aquilo que está em pauta em Bonneuil perderia, precisamente, seu *estatuto educativo*, ou seja, a possibilidade de articular os “efeitos formativos da *castração simbólica*” (Mannoni, 1985, p.30) embutida em “um estilo de vida” (idem, ibidem, p.26).

No entanto, como alguma coisa poderia estar e não estar presente? Pois bem, em se tratando da psicanálise, deve-se entender por *presença em negativo* o fato de que ela coloca em funcionamento no contexto educativo uma espécie de *negatividade*, que vem fazer as vezes de antídoto eficaz contra os consabidos votos psicopedagógicos.

Como sabemos, a *negatividade* só pode ser “apreendida” por oposição. No caso que nos ocupa, a *negatividade* que a psicanálise introduz no seio da educação se define por oposição ao ideário médico-psicopedagógico, como diria Mannoni, ou, em outras palavras, por oposição ao *discurso (psico)pedagógico hegemônico*, retomando nossa expressão. Assim, “aquilo” que *se negativiza* é, pelo contrário, o mesmo que o ideário “pedoterapêutico” *positiviza* por definição, ou seja, a mesmíssima infância.

A *positivização da infância* é o efeito inevitável das teorizações psicológicas sobre o dito desenvolvimento cognitivo-afetivo das crianças (cf. Imbert, 1993; Roudinesco, 1977; de Lajonquière, 1996, 1997a). Os saberes psicológicos *sobre a criança* idealizam ou criam a ilusão de uma criança natural que passa a funcionar como referência ou pauta de ação no seio da “relação” adulto-cri-

ança.<sup>16</sup> Dessa maneira, essa *criança-ideal-natural* passa a ser responsável pela “perda de referências” que a presença (em negativo) da psicanálise possibilita, precisamente, contrastar.

Em suma, a *negativização* operada pela psicanálise não é outra coisa que a *desmistificação* da infância embutida na pedagogia moderna. Justamente, é nesse sentido que Mannoni afirma que a psicanálise é usada “como subversão de um saber” (1983, p.16).

Se a psicanálise é convocada em Bonneuil apenas pelo seu valor corrosivo do ideário (psico)pedagógico naturalista, então compreende-se que sua presença seja negativa. Ela não diz “em positivo” ao adulto o que fazer junto com a criança, mas aquilo que, pelo contrário, não deve ser feito — justificar seu agir em nome de qualquer *bem-estar* pedoterapêutico. Em suma, não diz nada acerca do *caráter* mais ou menos *adequado da intervenção*, em se considerando os consabidos padrões de desenvolvimento psíquico.

A psicanálise não é convocada em Bonneuil a fim de que, interpondo-se entre um adulto e uma criança, aborte a possibilidade educativa implicada em toda “relação”. Ela se interpõe, pelo contrário, entre a *educação* e o *ideário (psico)pedagógico moderno*, de sorte que fique sempre aberta a possibilidade de evitar que os *imprevistos* de *uma relação* sejam transformados em *incidentes* ou desvios psicodesenvolvimentista. Isto é, a psicanálise possibilita o *desdobramento do processo educativo* que, justamente, a pedagogia moderna veio a tornar impossível, conforme sugere o título do próprio livro de Mannoni — *Educação impossível*.

Nesse contexto, cabe afirmar que a presença *sui generis* da psicanálise em Bonneuil torna possível *uma educação*, à medida em que mantém aberto o questionamento do próprio processo de



sustentação. Entretanto, o discurso (psico)pedagógico hegemônico, uma vez que se articula como um saber *a priori* conclusivo *sobre* a infância e/ou sobre a “relação” adulto-criança, torna impossível a educação — não no sentido apontado por Freud por ocasião de falar das três profissões impossíveis, mas naquele de se perfilar *a priori* como um efeito de difícil acontecimento (cf. de Lajonquièr, 1997a). Em outras palavras, a *psicanálise* (sem dúvida nenhuma pelo menos em Bonneuil) mantém disjuntos *educação* e *(psico)pedagogia moderna*.

## A EDUCAÇÃO É O NOME (IM)PRÓPRIO DO DESEJO

Uma passagem por Bonneuil deixa alguns ensinamentos. Por exemplo, este: a pedagogia administra “cuidados” ou cuida das relações adulto-criança; entretanto, cabe a uma educação clareada pela psicanálise possibilitar o surgimento *imprevisto* de *efeitos educativos* ou *formativos* no seio da “relação” adulto-criança para que algo da ordem do *sujeito do desejo* possa advir. Mas por quê? Mais ainda, por que se devem deixar de lado as ilusões (psico)pedagógicas, na esteira da experiência de Bonneuil?

Detenhamo-nos num aspecto particular, qual seja, o fato de não ser sem consequências que um adulto em posição educativa aja obnubilado por essa espécie de fantasma psicopedagógico primordial — a tese da adequação natural intervenção-natureza infantil.

Uma coisa é o adulto se endereçar de maneira didática e cuidadosa a uma criança qualquer, a fim de dar cumprimento a um programa natural de desenvolvimento psicológico — condição *si-*

*ne qua non* da felicidade terrenal —, e outra muito diferente que ele aja, explícita ou implicitamente, em nome de qualquer razão mais ou menos espúria da vida cotidiana. No primeiro caso, o agir do adulto se apresenta ao olhar infantil plenamente justificado, isto é, aquilo que o adulto ensina, ordena ou pede, possui uma maiúscula Razão de Ser. Ao contrário, no segundo caso, as razões que animam as intervenções são a tal ponto tantas, nímias, desconhecidas e contraditórias, que os pequenos não deixam de experimentar subjetivamente certa cota de arbitrariedade. Em se considerando um outro aspecto, cabe assinalar também que enquanto o adulto didata (o especialista) se aparece ao olhar infantil como um obediente cumpridor dos mandatos da sábia e boa mãe-natureza, o outro se apresenta como um ser mais ou menos enigmático que obra, até certo ponto, *em nome próprio*.

Do ponto de vista psicanalítico, isso é digno de ser destacado. O *justificacionismo naturalista* tanto articula um “meio ambiente” pleno de estímulos psicológicos gratificantes e frustrantes quanto um universo de certezas subjetivas. Porém, a arbitrariedade própria do “homem comum” eleva sua intervenção à dignidade simbólica do *dom*.<sup>17</sup> Em outras palavras, por um lado, o apelo à natureza psicológica reduz imaginariamente a relação educativa, isto é, a “relação” adulto-criança a um processo de estimulação de capacidades maturativas ou à administração de cuidados especiais; por outro, sua falta torna enigmático os desígnios adultos e, portanto, possibilita que no horizonte se instale a pergunta pelo *desejo* — o *outro/Outro... o que quer de mim?*

O *dom* e o *desejo* se pressupõem. Mais ainda, se pensamos na antropogênese do sujeito humano, cabe dizer que a oferta do primeiro e a inoculação ger-

minal do segundo são cara e coroa de uma mesma moeda. Ao contrário, os animais, ao mesmo tempo que não permutam dons, não agem *em nome do desejo*, mas de *necessidades especiais*.<sup>18</sup> Assim, nossa existência é suscetível de se inscrever no registro do *simbólico*, além do *imaginário* e do *real*, enquanto que os animais habitam imaginariamente um mundo apenas real.

A mão do homem é capaz de *adestrar* alguns animais, isto é, pode endereçar, até certo limite, o desenvolvimento de capacidades de ação dadas pela natureza animal. Porém, a *oferta de uma palavra* — um dom — que o adulto faz para uma criança *leva consigo o poder de educar*.

Nesse contexto, afirmamos que a intervenção do adulto é capaz de moldar ou escrever sobre o caráter infantil. Ou, em termos psicanalíticos, que *a palavra do adulto educa na proporção em que liga e molda a impetuosidade pulsional*. As palavras marcam, pois carregam o peso da sabedoria das culturas. Elas, independentemente se vivificam ou mortificam, são capazes, por estarem vivas, de nos projetar além da estupidez do real.<sup>19</sup> Elas se grudam às pulsões e, portanto, assujeitam o *infans* à(s) ordem(ns) de uma ou várias línguas. Logo, *a doação da palavra adulta educa*, uma vez que liga, isto é, filia a uma tradição ou, se preferirmos, a um fluxo narrativo onde pode se encontrar um lugar possível de enunciação.

Educar está longe de ser aquilo pressuposto pelo processo de psicologização do cotidiano. A *intervenção educativa*, à diferença do *adestramento*, capaz de *desenvolver* um *savoir-faire* natural, possibilita o *desdobramento* de um *savoir-vivre* artificial. A educação não aperfeiçoa o ser infantil, retirando metodicamente uma lógica já dada no real, mas inculca e alimenta os germes culturais, alojados no campo Outro das

línguas humanas ou, se preferirmos, insere e sustenta legalidades próprias dos jogos de linguagem. Em suma, *educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante*.

Quando um adulto se endereça a uma criança na expectativa de estar dando cumprimento a um programa de desenvolvimento maturativo, reduz sua oferta a um estímulo. Aquilo que mostra não é uma marca de pertença a uma linguagemira tradição existencial, mas uma amostra de *lógica natural*. Em outras palavras, é como se o adulto pedisse ao pequeno que, deixando se tomar por ela, venha a completar o desenvolvimento da Natureza. Pelo contrário, quando o adulto oferta um fragmento cultural, não só abre a possibilidade de uma *filiação simbólica*, isto é, que a criança passe, à medida em que (o) apre(e)nde, a fazer como os outros na vida, mas também que se formule a pergunta pelos motivos do ato (cf. de Lajonquière, 1997b). O adulto com sua oferta não pede para a criança ilustrar a bondade e certeza natural, mas apenas a manutenção de um jogo arbitrário que ninguém sabe, a ciência certa, aonde é capaz de nos levar.

A lógica mais ou menos apodíctica dos programas de estimulação pedagógica não deixam lugar para a formulação da pergunta pelo desejo que anima a intervenção. É como se a criança tivesse *certeza subjetiva* do que lhe estão pedindo. Esse pedido a *objetaliza*, isto é, a torna *instrumento de gozo* da Natureza. Entretanto, as pequenas excêntricas culturais deixam margem para que fique aberta a pergunta pelo destino da criança que aprende. Essa possibilidade se abre na medida em que o adulto renuncia a obrar metodicamente em nome de uma natureza psicológica.<sup>20</sup> Assim, a arbitrariedade se filtra na sua intervenção e se recorta como pergunta a respeito dos motivos adultos —

por que me pede, esse que aí está? Por sinal, pouco importa que o adulto explique ou ensaie as respostas mais variadas para uma criança inconformada, pois todas elas pecarão, em última instância, por defeito.<sup>21</sup>

Pois bem, por que um adulto — pai de família ou educador mais ou menos formal — é levado a ocupar uma posição educativa?

Além das pequenas escusas da nossa vida cotidiana, os adultos se endereçam às crianças na esperança de vir a saldar uma *dívida simbólica* que, outrora na sua infância, contraíram com aqueles adultos significativos para eles. Como sabemos, todos deixamos na vida alguma conta pendente no cartório das expectativas parentais. Independentemente de nosso esforço, da magnitude das dívidas e da teimosia cobradora, sempre se decanta a experiência subjetiva de que estamos em dívida para com eles.

Assim, não podendo conhecer a magnitude do devido, o sujeito resolve, sabiamente, reconhecer que alguma coisa deve e que portanto pagará, embora passando para a frente aquilo que sem dúvida nenhuma irá restar. A dívida que o pequeno recebe, longe de vir a zerar-se com o tempo, mantém seu poder de endividar de forma tal que, quando ele crescer, repetirá a renegociação ensaiada pelo adulto anterior. Cada um tenta na educação vir a repor algo que ficou pendente alguma vez ou, em outras palavras, *educa em nome da dívida que recebeu de um outro*, que por sua vez a contraiu na época de sua educação nas mãos de outro. Aquilo que toda educação tenta repor é experimentado como falta.

Essa falta de ser para outro é creditada como um fracasso educativo. Vejamos. Em primeiro lugar, se um pai, quando educa seu filho, transmite uma dívida existencial, é porque deve a seus

próprios pais; em segundo, se deve é porque deixou a desejar quando da sua educação nas mãos de seus próprios pais; em terceiro e último lugar, se deve é porque a educação por ele recebida revelou ser fracassada no sentido de que o avô em questão não conseguiu obter o sucesso imaginário pretendido. Logo, *a educação visa articular simbolicamente um mandato restituidor de uma ordem sempre perdida*. Isto é, *cada um educa do lugar da dívida de seu pai*, ou seja, assim como o pai de cada um imaginou que o seu próprio teria pretendido educar.

Em suma, como o tamanho do mistério disso devido é, precisamente, a fortuna do *desejo* inoculado em germe no próprio ato, cabe responder que *todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima*.

Como dizemos, o *dom* e o *desejo* se pressupõem. Mais ainda, cabe, agora, afirmar que *toda oferta de um adulto para uma criança é passível de vir a produzir efeitos educativos na medida em que, animada pelo desejo, adquire valor de dom*. Assim sendo, o *fracasso educativo* pode ser pensado como da ordem de um curto-circuito na equalização da *dívida simbólica*,<sup>22</sup> através da qual a moeda *dom/desejo* passa de mão em mão.

Nesse contexto, resulta óbvio que a tese psicopedagógica da adequação organismo-meio, por um lado, está ao serviço da *recusa* da dívida simbólica e, por outro, impossibilita *a priori* a “doação” do desejo.

A pedagogia moderna reza que o adulto, à medida que “educa” metodicamente, desenvolve capacidades maturativas e honra o nome da natureza, ou seja, que na proporção dos estímulos administrados com cuidado, o adulto educa com adequada naturalidade. Entretanto, mesmo que isso fosse de fato possível, o adulto não só não con-

segue, como pretende, safar da necessária equalização da dívida que tem para com os outros (o Outro), mas ainda abre a possibilidade de abortar o ato educativo. Logo, acreditar nessa tese se revela ser um duplo mau negócio.

Contudo, além do anedótico problema moral daqueles que *renunciam à educação*, aquilo preocupante é a perda do sentido *ético* da experiência, ou seja, sua *perversão*. Com efeito, pretender “educar” em nome da Natureza é negar aos pequenos a possibilidade de que venham a *usufruir do desejo* que os humaniza. Em outras palavras, lembrando Freud,<sup>23</sup> é como enviá-los numa expedição polar vestidos com roupa de verão e providos de mapas dos lagos italianos, isto é, resignadamente para a morte. ■

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, H. (1996). La crisis en la educación. In: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península. [1954]
- de LAJONQUIÈRE, L. (1992). O legado pedagógico de Jean Itard: a pedagogia, ciência ou arte? *Educação e filosofia*, v. 6, n. 12, p. 37-51.
- \_\_\_\_\_. (1996). A criança, *sua* (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. *A indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, p. 25-37.
- \_\_\_\_\_. (1997a). Dos *erros* e em especial daquele de renunciar à educação: notas de psicanálise e educação. *Estilos da clínica*, n. 2, p. 27-43.
- \_\_\_\_\_. (1997b). A escolarização de crianças com DGD. *Estilos da clínica*, n. 3, p. 116-129.
- \_\_\_\_\_. (1998). Uma nota introdutória sobre a conexão psicanálise-educação. *Interações: estudos e pesquisas em psicologia*, n. 5 (no prelo).
- IMBERT, F. (1993). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux: Matrice.
- KUPFER, M. C. (1992). Entrevista com Maud Mannoni. *Percursos: revista de psicanálise*, v. 5, n. 9, p. 58-61.
- \_\_\_\_\_. (1996). A presença da psicanálise na Escola de Bonneuil. *Psicopedagogia: revista da ABPP*, v. 15, n. 38, p. 42-47.
- MANNONI, M. (1970). Préface pour l'édition française. In: NEILL, S. *Libres enfants de Summerhill*. Paris: La Découverte.
- \_\_\_\_\_. (1983). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.[1973].
- \_\_\_\_\_. (1985). L'institution éclatée. *Les cahiers de l'IPC*, n. 1, p. 22-32.
- \_\_\_\_\_. (1989) *Um saber que não se sabe: a experiência analítica*. Campinas: Papirus.[1985].
- MANNONI, M. e SELIGMANN, G. (1979). *Secrète enfance: les enfants et les parents de Bonneuil prennent la parole*. Paris: EPI.
- MANNONI, M. et al. (1978). *Um lugar para viver*. Lisboa: Moraes.[1976].
- \_\_\_\_\_. (1986). *Bonneuil, seize ans après*. Paris: Denoël.
- MILLER, G. (1977). Entrevue avec Maud Mannoni. *Ornicar?*, n. 2, p. 54-69.
- ROUDINESCO, E. (1977). *Pour une politique de la psychanalyse*. Paris: Maspero.

## NOTAS

<sup>1</sup> As reflexões ora apresentadas integram o projeto de pesquisa “Psicanálise e educação: a conexão, seus impasses e a *École de Bonneuil*”, desenvolvido junto ao CNPq, de 1996 a 1998. Este texto retoma, em particular, a análise da tese (psico)pedagógica da adequação natural apresentada em “L’enfant, sa psychologie et l’éducation”. *Le cédérom de la 4<sup>ème</sup> biennale de l’éducation et de la formation*, Paris, APRIEF, 1998.

<sup>2</sup> Estamos cientes que, às vezes, impera cruamente a idéia de que a criança “não aprende” em virtude de uma “imaturidade” qualquer. Isso em absoluto falseia nossa afirmação. O discurso (psico)pedagógico hegemônico oscila ao ritmo daquilo tido como “politicamente correto” num momento dado. Indeterminadamente de, às vezes, ressaltar o estado deficitário das ditas capacidades naturais, e, outras, a inadequação metodológica, a tese da adequação natural é sempre uma constante logicamente pressuposta.

<sup>3</sup> Hoje em dia, poucos se surpreendem que cada troca de autoridades educativas, seja na instância ou domínio que for, implique em uma mudança de métodos, livros didáticos e conteúdos tidos sempre como mais adequados que os anteriores. Cabe perguntar-se “mais adequados” a quê? Por sinal, permito-me observar a quem responda rapidamente “à natureza infantil” que é, precisamente, a própria pergunta que torna fantasmagórica a natureza suposta na origem (de Lajonquière, 1992).

<sup>4</sup> Começamos a trabalhar decididamente com essa terminologia por ocasião de escrever *A criança, sua (in)disciplina e a psicanálise*.

<sup>5</sup> Cabe esclarecer, para não sermos injustos com o entusiasta e sincero pioneirismo de muitos, que a *psicologização do cotidiano escolar* não é uma derivação necessária, linear e mecânica do espírito escola-novista. Ela resulta do somatório, por um lado, do típico afã pedagógico em “formar almas virtuosas adaptadas a uma sociedade moderna ideal” (Mannoni, 1983, p.43) e, por outro, do “rechaço de todas as normas de sensatez humana” que parece ter se tornado hegemônico, como lembra Arendt (1996, p.190). Infelizmente, desconhecemos as razões desse estado de espírito.

<sup>6</sup> Utilizamos o termo *(psico)pedagógico* grafado dessa maneira uma vez que, assim, nos permite assinalar o fato que, hoje em dia, à diferença de outrora, toda reflexão pedagógica está atravessada pelas típicas ilusões fundantes do campo psicológico moderno.

<sup>7</sup> Não poucas vezes fala-se de “o social”. Entretanto, cabe lembrar esta observação de Mannoni: “A preocupação pelo *social* substitui a preocupação pelo *político* e, portanto, contribui à conservação do sistema” (1983, p.56). O nó górdio do político é a dialética poder/saber.

<sup>8</sup> Aproveito para lembrar que outra coisa diferente é perguntar-se porque Pedrinho não aprende. A colocação dessa pergunta abre a dimensão *clínica*. O absurdo é confundirmos ambas as dimensões.

<sup>9</sup> Uma *práxis educativa* apontaria, ao contrário, para a possibilidade de uma

desmontagem das estratégias de “abuso de *poder* baseado na perversão do *saber*” (Mannoni, 1983, p.18).

<sup>10</sup> O próprio mascaramento da dimensão política é em si mesmo mais uma ação condizente com a redução imaginária do dispositivo simbólico educativo. É precisamente por isso que qualquer empreitada à margem do estabelecido produz efeitos educativos independentemente das razões esgrimidas circunstancialmente.

<sup>11</sup> As comunidades de crianças fundadas por Makarenko no início da revolução soviética estavam organizadas em torno de duas leis básicas. Por um lado, a proibição do parasitismo e, por outro, a do incesto. Cabe assinalar que ambas operam no cotidiano de Bonneuil (de Lajonquière, 1997b).

<sup>12</sup> *Summerbill* interessou Mannoni por duas razões. Por um lado, implicava em um rechaço de toda e qualquer ilusão na renovação metodológica no campo da educação e, por outro, Neill, assim como Rousseau, tanto suspeitou do caráter aberrante do desejo, quanto não renunciou à sua sustentação em se perguntando sobre aquilo que uma criança representa para o adulto. Por sinal, cabe assinalar que a *recusa* dessa pergunta é tanto agente quanto efeito do discurso (psico)pedagógico hegemônico.

<sup>13</sup> Illich falava da necessidade de desescolarizar a cultura. Por sinal, parece-me que a reflexão desse “mexicano por adoção” é pressuposta por Mannoni quando afirma que *o obrigatório é a educação e não a escola* (1983, p.213). Mais ainda, alertamos nossos leitores para o fato de que, embora consideremos ainda pertinente apontar para o engodo da escolarização da cultura, estamos convictos que, hoje em dia, também nos deparamos com o desafio de *despsicopedagogizar a escola*.

<sup>14</sup> Por sinal, esse desejo é, precisamente, recusado, em nome de uma pertinência futura pelas ilusões (psico)pedagógicas, condenando, dessa forma, crianças e adolescentes à angústia do resignado presente.

<sup>15</sup> *Conversa* matinal onde se fala do mal-estar, das pequenas histórias que fazem nosso cotidiano, das tarefas a serem desenvolvidas no dia, dos compromissos. A palavra dos adultos evoca algum elemento próprio da história dos homens — por exemplo, a importância de se sustentar uma promessa — com vistas a possibilitar o reconhecimento da criança numa memória coletiva. A participação dos estagiários do exterior contribui na relativização do drama individual à medida que faz alusão aos costumes e às tradições culturais que sustentam a vida cotidiana de outros homens.

<sup>16</sup> Não há relação adulto-criança uma vez que *relação* remete a correspondência, analogia e equivalência. Nesse sentido, também afirmamos que não há relação professor-aluno — o mais recente *Leitmotiv* do discurso (psico)pedagógico hegemônico.

<sup>17</sup> Parafraseamos a tese lacaniana acerca da *sublimação*. Cf. J. Lacan, *O seminário, livro 7*, Rio de Janeiro, Zahar, 1988, p.140.

<sup>18</sup> Não podemos menos que lembrar os leitores que, hoje em dia, fala-se em termos de *crianças com necessidades especiais* no domínio da dita educação especial.

<sup>19</sup> Alusão ao penúltimo livro de Maud Mannoni, intitulado *Les mots ont un poids: ils sont vivants*, Paris, Denoël, 1995.

<sup>20</sup> Essa renúncia é isomórfica à *dénégation* da própria demanda educativa (de Lajonquière, 1997b).

<sup>21</sup> A falta de “motivos adultos” é objeto de *recalque* (L. de Lajonquière, 1997b).

<sup>22</sup> Desenvolvemos essa idéia em *Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação*.

<sup>23</sup> *El malestar en la cultura*. In: Freud, S. *Obras Completas*, v. 3; Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 3060.