

.....

As aulas de arte apresentam uma realidade complexa e passível de inúmeros questionamentos, pois envolvem situações bastante conflituosas de onde emanam forças desconhecidas que traumatizam, criam resistências, angústias, desprazeres, inseguranças, recaindo vigorosamente sobre o desejo e prazer do aluno/estagiário em ser professor. Assim, optamos pela psicanálise como abordagem teórica, uma vez que esta nos permite trilhar pela subjetividade do ser, envolvendo seus desejos e motivações inconscientes. Trilhar por este caminho nos levou diretamente a buscar a essencialidade do conceito do que vem a ser educar, através de uma visão contemporânea da psicanálise em educação, incidindo diretamente nas dimensões da paixão de educar e da educação como sedução.

Palavras-chave: Educação em Arte - Estética - Psicanálise.

Art classes present a complex reality, furnishing many interrogations, since they involve fairly conflictual situations from which unknown forces emanate that traumatize, create resistances, anguishes, displeasures, insecurity, forcefully falling on the students'/ trainee's desire and pleasure to be a teacher. For this reason, we opted for psychoanalysis as the theoretical approach, for it permits one to follow the path of the subjective being involved in his desires and unconscious motivations. Traveling on this path takes us directly to a search of the essentiality of the concept that is being taught, through a contemporary vision of psychoanalysis in education, directly attaining the dimensions of the passion for educating, and of education as seduction.

Keywords: Education in Art; Aesthetics, Psychoanalysis

Desejo, Prazer e Sedução na Educação.

Maria Celéne
de Figueiredo
Nessimian

Mestre em Educação,
professora do Curso de
Artes Visuais da UFMS

Que grande paradoxo a escola nos imputa: “Num país como o nosso, onde a escola é lugar de miséria absoluta – miséria intelectual, miséria material -, por que alguém insiste em ser professor? “Vocação”, “talento”, “paixão”?” (Bacha, 1998, p. 169)¹. Como esse espaço escolar, tão desgastado, consegue igualmente também ser sedutor? Tornar-se professor hoje seria, então, uma questão de “vocação, talento, paixão”? Que sentido tem tudo isso para alguém que trabalha com a formação de professores? Diríamos, certamente, que tudo!

Um grupo de acadêmicas de Licenciatura em Artes Visuais que realizou um Mini-curso de “Pintura em Azulejos”², colocou na capa do convite para a exposição da produção dos participantes a seguinte frase de Van Gogh: “É tão fácil pintar como encontrar um diamante ou uma pérola. Significa obstáculos e você arrisca sua vida por isso”.

¹ BACHA, Márcia Neder. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

² Este Mini curso foi ministrado por cinco alunas da Disciplina de Prática de Ensino III, do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, de 28/05/01 a 01/07/01, na Escola Estadual Joaquim Murtinho – Campo Grande – MS.

Ser, saber e ensinar é parte de cada sujeito que se pretende professor. Desejos, prazeres, escolhas, enfrentamento dos obstáculos... singularizarão esses sujeitos. Muitos “arriscarão as suas vidas por isso”, enquanto, outros, sucumbirão às dificuldades encontradas. E será que estas mesmas alunas que

“Ser, saber e ensinar” é parte de cada sujeito que se pretende professor.

Desejos, prazeres, escolhas, enfrentamento dos obstáculos... singularizarão esses sujeitos.

retomaram as palavras de Van Gogh desafiarão os obstáculos que a escola apresenta? Diante desta realidade escolar tão pouco sublime, o que ainda nos faz ser professores? Mais uma vez, isso seria uma questão de “vocação, talento, paixão”?

A história da arte na educa o pode nos mostrar uma série de contrapontos, onde o “versus” impera soberano.   isso ou aquilo, sendo na maioria das vezes, expressão / sensibilidade, de um lado, e o conhecimento / racionalidade, do outro. E devemos fazer uma separa o dessas instâncias?  -nos possível escolher entre uma e outra? Será que chegaremos a algum lugar promovendo essa cisão?

Sendo assim, como o nosso interesse   tratar das instâncias do desejo, do prazer e da sedua o no espaço educacional, decidimo-nos pelos referenciais psicanalíticos, visto serem estes os únicos a nos dar suporte teórico para uma leitura da subjetividade e da dimensão inconsciente no contexto da educa o.

1 Em Cena Psicanalítica

A Psicanálise, que há pouco completou cem anos,   uma das mais recentes ciências humanas. Foi desenvolvida inicialmente por Sigmund Freud, médico neurologista formado em Viena e de uma cultura geral muito ampla, mediante a investiga o de fen menos clinicamente

conhecidos na área das enfermidades e perturba es mentais, mas que ainda não tinham explica o científica na época.

Freud deu um passo decisivo e abriu as portas da Psicanálise para o mundo, quando publicou o livro *A interpreta o dos sonhos*. Embora ele próprio tenha considerado sua repercussão decepcionante, não há d vidas de que representou um marco na propaga o das idéias psicanalíticas.

Hoje, com mais de um século, a psicanálise não se re-

sume  s idéias e elabora es de Freud. Psicanalistas dissidentes e mesmo seus seguidores propuseram reformula es e novas abordagens para alguns dos conceitos definidos por ele.

Adentremos, pois, ao campo psicanalítico a fim de tratarmos, com base em seus referenciais, de um assunto bastante pol mico dentro dessa área: a educa o.

2 A Psicanálise e a Educa o

Nesses cem anos a Psicanálise vem trazendo não são novos rumos ao estudo do mundo psíquico, que legitimam as questões sobre a existência do inconsciente e permitem uma pesquisa no campo da subjetividade, como também vem servindo de base teórica a outras ciências.

Em rela o   Educa o, por exemplo, desde o início, a Psicanálise vem encontrando eco. Já no I Congresso Psicanalítico Internacional, Sandor Ferenczi, colaborador e amigo de Freud, apresentou uma tese que se intitulou “Psicanálise e Pedagogia”.

Sobre as aplica es da psicanálise   educa o, Freud fez inúmeras referências casuais e, em alguns textos especificamente, fez considera es um pouco mais minuciosas. Apesar de em sua Conferência XXXIV (1933) – Explica es, Aplica es e Orienta es – ter iniciado sua abordagem sobre a educa o

ressaltando não entender bem do assunto e pouco ter contribuído e se ocupado dele, ressaltou ser este da maior relevância e de possibilitar grandes esperanças de futuro.³

Em seu texto “O Interesse da Psicanálise para as Ciências Não-Psicológicas” (1913), na parte onde Freud considerou sobre “O Interesse Educacional da Psicanálise”, ele fez uma breve apresentação dos aspectos essenciais da psicanálise que poderiam se consolidar em benefícios à educação. Os educadores ao conhecerem o campo da psicanálise e, mais especificamente, certas fases do desenvolvimento infantil, compreenderiam melhor a importância das pulsões infantis socialmente consideradas perversas; entenderiam melhor o risco de superestimá-las ou suprimi-las através da força. Pois, a supressão forçada por meios externos nunca poderia produzir a extinção ou o controle dessas pulsões, ao contrário, conduziria apenas a uma repressão, o que poderia criar uma predisposição futura a doenças nervosas.

A psicanálise, freqüentemente, pôde observar, o papel de uma educação incoerente e sem discernimento, contribuindo na produção de neuroses, diminuindo a eficiência e capacidade de prazer dos alunos, embora alguns educadores insistam em preservar. Pôde nos mostrar, ainda, grandes contribuições no caso de pulsões tidas como perversas ou associadas que ao invés de serem submetidos à repressão, pudessem ser desviados de seus objetivos originais, através da sublimação, para outros mais valiosos.

Entretanto, no início da Psicanálise, ele foi bastante enfático quanto ao seu uso por outras ciências. As palavras do próprio Freud expressam sua descrença no ato de educar, embora não desmereça o trabalho do educador, bem como de outros educadores que posteriormente tenham tentado fazer uma ligação entre a psicanálise e a educação.

Além de sua filha, Anna Freud, outro que também se dedicou a fazer essa aplicação foi seu amigo August Aichhorn, que por muito tempo trabalhou como diretor em instituições municipais para delinqüentes. Em prefácio a um volume de sua autoria, Freud afirmou que nenhuma aplicação da psicanálise despertou tanto interesse e tantas esperanças como aquela empregada na educação, tanto em relação à teoria quanto à prática. A razão disso seria a mudança no foco de pesquisa da psicanálise, que passou do neurótico (com o qual iniciou seus estudos) para as crianças. O processo de análise demonstrando que a criança continua a viver, de forma quase que inalterada, no doente, no artista e no adulto que sonha, esclareceu “as forças motivadoras e as tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil” (Freud, v. XIX, p. 307)⁴ e pôde delinear as etapas pelas quais a criança passa até atingir a maturidade. Essa nova ótica gerou a expectativa de que o interesse da psicanálise pela criança traria benefícios ao trabalho da educação.

A psicanálise, freqüentemente, pôde observar o papel de uma educação incoerente e sem discernimento, contribuindo na produção de neuroses, diminuindo a eficiência e capacidade de prazer dos alunos...

³ Freud também observou neste momento, que se sentia contente por ter a possibilidade de mencionar que se considerava um pouco compensado de sua falha, pelo fato de poder dizer que sua filha, Anna Freud, dedicou-se a esse estudo por toda a sua vida.

⁴ FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIX.

2.1 A Educação é Repressão

Freud (1932), percebendo, então, que no tratamento do neurótico adulto havia uma sucessão de fatores determinantes de seus sintomas, que conduziam ao início de sua infância, reconheceu que os primeiros anos de vida da criança (mais provavelmente até aos cinco anos) eram de especial importância.

Isso por motivos variados, sendo que dois em especial. Primeiro, porque nelas estaria incluído “o primeiro surgimento da sexualidade, que deixa após si fatores decisivos para a vida sexual da maturidade” (v. XXII, p. 145)⁵. Segundo, “porque as impressões desse período incidem sobre um ego imaturo e débil e atuam sobre este como traumas” (p. 145). Ou seja, como o ego ainda não consegue desviar as grandes perturbações emocionais, que de alguma forma esses traumas provocam, a não ser por meio da repressão, a infância passa a ser um momento de grandes disposições para uma posterior doença ou para distúrbios funcionais.

Diante desse contexto, podemos presumir que toda criança nestes primeiros anos, passa por “estados” semelhantes à “neuroses”, ocorrendo certamente com todas aquelas que posteriormente apresentarem a manifestação de uma

Nesse sentido, Freud (1932), parte para algumas argumentações bastante interessantes acerca dessa condição que a priori a criança apresenta. Segundo ele, “o reconhecimento de que a maioria das nossas crianças atravessa uma fase neurótica no curso desenvolvimental impõe medidas de profilaxia” (p. 146). E essas medidas profiláticas estariam voltadas para medidas, tais como, a indicação de análise a uma criança mesmo que essa não mostre sinais de distúrbios, como forma de auxiliá-la e proteger sua saúde; a análise seria assim uma espécie de vacina. É evidente, entretanto, que o autor considerou que esta seria uma medida completamente inaceitável para a maioria dos pais, gerando uma total desesperança de, pelo menos hoje, poder colocar em prática tal idéia.

Contra a doença neurótica, uma outra profilaxia que poderia se mostrar muito eficaz, presumiria também “uma constituição bem diversa da sociedade” (p. 147). Esta estaria voltada para a aplicação da psicanálise à educação. Para isso, prioritariamente, precisaríamos deixar claro qual seria a primeira tarefa mais importante da educação. Na perspectiva psicanalítica, educar vai exigir sempre da criança um aprender voltado ao controle de seus instintos ou impulsos, pois é impossível à criança

ter liberdade para viver seus impulsos sem qualquer forma de limitação. Tal liberdade só traria sérios problemas à criança, bem como a seus pais, podendo até

Na perspectiva psicanalítica, educar vai exigir sempre da criança um aprender voltado ao controle de seus instintos ou impulsos...

doença. Em alguns casos, mesmo na infância, já se apresenta a doença neurótica, evidenciando mesmo a necessidade de um trabalho de análise, o que para o autor é plenamente possível e de grande eficácia.

impossibilitar sua convivência em sociedade. Conseqüentemente, a educação tem a obrigação de “inibir, proibir e suprimir”, o que, na verdade, “procurou fazer em todos os períodos da história” (p. 147). Sendo assim, restaria à educação

⁵ FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XXII.

uma escolha entre dois caminhos: o Sila da não-interferência, resultando numa indiferença, e o Caríbdis da frustração⁶, ou seja, de uma imposição totalmente autoritária e arbitrária.

Restaria, assim, “descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano” (p. 147). Seria uma questão de tomada de decisão entre: “o quanto proibir, em que hora e por que meios” (p. 147). Será que Freud nos diria, então, que a educação é uma questão de bom senso?

Por conseguinte, Bacha (1998) em seu livro *Psicanálise e Educação: laços refeitos*, afirma que, embora seja de grande relevância as muitas contribuições críticas à educação oriundas da psicanálise, Freud e outros psicanalistas – Ferenczi, Aichhorn, Pfister, Anna Freud –, sempre destacaram a idéia de educação como repressão. E nesse aspecto, a autora se pergunta se isto é tudo o que a psicanálise tem a dizer sobre a educação. Dado que, não equivaleria, esta terminante ‘acusação de nocividade’, “a uma sub-utilização, um sub-emprego mesmo da disciplina freudiana, neste campo impregnado de simbolização como é o das relações educativas?” (p. 12). O que devemos fazer se o aluno recusar – e sabemos que ele o faz – os conhecimentos veiculados pelo professor? O professor deveria impô-los, valendo-se de recursos de autoridade? “E quando não satisfazem o professor nem o Sila da indiferença, nem o Caríbdis da imposição autoritária” (p. 12)?

Bacha (1998), então, a partir de uma crítica à psicologia da educação e à

tradição psicanalítica, discute sobre o formalismo imposto à educação, elegendo Piaget (Psicologia da Cognição) e Freud (Psicanálise) como interlocutores desse diálogo. Nesse sentido, a autora nos leva a uma reflexão psicanalítica mais contemporânea de edu-

A autora nos leva a uma reflexão psicanalítica mais contemporânea de educação, convidando-nos a trilhar um caminho em outra direção.

cação, convidando-nos a trilhar um caminho em outra direção. Ou seja, após a afirmação de que “a educação é repressão”, para ela não há um ponto final. Em contraponto a essa proposição há uma outra: “a educação é também sedução”.

2.2 A Educação é Sedução

Para desenvolver essa proposição e as questões levantadas no tópico anterior, Bacha (1998) inicia o assunto por uma outra indagação essencial que vai estar traspassando todo esse nosso estudo: “O que é educar?” (p. 11).

Essa é uma pergunta que para nós educadores, de imediato, aparenta ser de fácil elaboração. Contudo, quando iniciamos seu desenvolvimento percebemos que é mais complexa do que, num primeiro momento, nos parece. Bacha (2000)⁷ desenvolve essa questão numa perspectiva psicanalítica, uma vez que sustenta não haver qualquer oposição entre a psicanálise e a educação. Segundo ela, “certamente há diferenças. E muitas. Mas oposição, antagonismo, impossibilidade de articulação, não” (p. 26).

⁶ Os termos utilizados por Freud: “Sila” e “Caríbdis” são referentes a dois monstros imortais da mitologia grega, constantes do Poema de Homero – “A Odisséia” – cujo enredo são as aventuras de Ulisses no retorno à pátria, depois da tomada de Tróia. (Homero, s/d, Livro XII, p. 184-5).

⁷ Texto: *Laços Possíveis*, inserido numa Publicação do Centro de Estudos Freudiano e do Fórum do Campo Lacaniano, intitulada: *Governar, Educar e Analisar: os três impossíveis freudiano*, 1ª edição, 2000. Organizadores: Alberto Alvarez e Andréa Brunetto.

Mesmo apesar de até hoje se postular essa oposição, a partir da premissa de impossibilidade da educação.

Tentar enfim responder, rapidamente, à indagação acima, se torna inviável pelas “tantas e tão contraditórias imagens” que desencadeia. “Elas remetem ao plano simbólico, inconsciente, onde o

partir da introjeção de suas exigências. “Só que, identificando-se a uma imagem de si para agradar ao outro, ela recalca uma parte de si” (Bacha *apud* Alvarez e Brunetto, 2000, p. 24)⁹. Assim sendo, de acordo com a psicanálise e na perspectiva do inconsciente, “a educação seria alienante e calcada

no imaginário, alimentando e alimentando-se do narcisismo” (p. 24). Enfim, caracterizaria-se como eminentemente nociva e o inverso da análise, “pois um

Nesse contexto, a contribuição da psicanálise à educação estaria exclusivamente em fazer com que o educador percebesse sua nocividade, “ou a necessidade da sua função perniciosa”.

sim e o não podem conviver lado a lado, e onde a ambigüidade reina soberana” (Bacha, 1998, p. 11).

A educação, a começar de Freud, tem sido interpretada pelos psicanalistas como uma forma de fazer da criança um ser em conformidade com a imagem que o adulto projetou dela – narcisismo. Em outras palavras, educar seria uma forma de fazer com que a criança se identificasse com um ideal, com um modelo imputado pelo adulto. E, nesse sentido, ela se configuraria em repressão ou recalque, com o adulto envolvido na educação sucumbindo aos seus desejos de dominação. Essa, na verdade, é a base da tese da educação como adaptação. Como exemplo temos tanto Piaget, com a “adaptação (assimilação e acomodação) do organismo ao meio” (Bacha, 1999, p. 312), como Freud, com a “adaptação das pulsões ao social” (p. 312)⁸.

E por qual razão a criança acataria e se identificaria a esse ideal imposto? Porque busca e necessita para sobreviver do amor oferecido pelo adulto. E por querer e necessitar ser amada, ela anui a esse ideal imposto pelo adulto, a

dos objetivos do analista, ainda nessa perspectiva, seria o de reduzir a importância do imaginário no funcionamento psíquico” (p. 24).

Nesse contexto, a contribuição da psicanálise à educação estaria exclusivamente em fazer com que o educador percebesse sua nocividade, “ou a necessidade da sua função perniciosa” (p. 24). Em contrapartida, isso evidenciaria a necessidade da figura do analista, que com o seu trabalho de análise, “obra exclusiva do nosso deus Logos, como queria Freud, nada deveria ao imaginário enganador” (p. 24). Haveria, assim, uma supervalorização do analista em detrimento do trabalho do educador. Essa perspectiva representa, sem dúvida alguma, uma crítica severa e radical da psicanálise à educação.

Entretanto, Bacha (1998) observa que essa concepção de educação via identificação, desconsidera um momento anterior originário que é o da incorporação oral. Isto é, a relação do bebê com um adulto se dá nesses termos da incorporação, que é o protótipo da identificação. Bacha (1999), em seu texto: *Escola moderna, purgatório das pai-*

⁸ Texto: “Psicanálise e Educação: Banquete, Fast Food e Merenda Escolar”. Revista de Psicologia da USP, São Paulo, v. 10, n. 1, 1999.

⁹ ALVAREZ, Alberto & BRUNETTO, Andréa. *Governar, educar e analisar: os três impossíveis freudiano*. Publicação do Centro de Estudos Freudiano / Fórum do Campo Lacaniano, 1ª ed., 2000.

*xões*¹⁰, coloca que todo ser humano sempre nasce de uma mulher e de um homem e numa condição, chamada por Freud, de *desamparo biológico*, que situa o bebê numa “absoluta dependência da mediação (do amor) de um outro para satisfazer suas necessidades de sobrevivência” (p. 45). E esse *outro* que ela nos fala, é um *outro-sexual*, “já que, entre o bebê e o leite, o adulto introduz o seio ou a sua *sexualidade inconsciente*” (p. 46). É conveniente que pensemos na condição desse outro, ou melhor, dizendo, quem seria ele. Pois, não poderia ser qualquer um, uma vez que em nada lhe auxiliaria um outro bebê. Apenas um outro adulto poderia suprir suas necessidades de sobrevivência. Deste modo, o adulto ao alimentar o bebê oferecendo o leite, oferece “de contrabando” sua própria sexualidade inconsciente através do seio.

Retornemos à essa experiência originária, proporcionada pela alimentação, a que Freud chama de “experiência de satisfação”. Essa experiência é ampliada com a incorporação da sexualidade pelo bebê, quando ele leva o dedo à boca para chupá-lo. Não é em busca do leite que ele está, mas sim, em busca de experimentar um prazer que vai além de uma necessidade simplesmente biológica. É um prazer sexual que, neste caso, também é oral.

Bacha (*apud* Alvarez e Brunetto, 2000), ainda complementa que, apoiada na necessidade, essa sexualidade é introduzida na criança por um *outro sedutor*, “porque *desvia* a criança da sua natureza biológica para *iniciá-la* nos prazeres da sexualidade” (p. 25). Acrescenta ainda, que é essa “dimensão *iniciática* da educação” (p. 25), recalcada até hoje

pelos psicanalistas que ela vem explorando.

O mesmo nos confere Mezan (1993) quando assinala “que a sexualidade advém ao ser humano de *fora para dentro*, através do contato com o adulto, o qual inocula na criança sensações intensas e exige dela um trabalho para ‘ligá-las’” (p. 30).

Desse modo, Bacha (*apud* Alvarez e Brunetto, 2000) nos retira do lugar comum em que a psicanálise esteve inserida nesses cem anos, da idéia de educação como nocividade, e nos incita a articular também com outras elaborações psicanalíticas, embora sejam mais delicadas de serem desveladas, principalmente por nós educadores. Estas elaborações estariam na dimensão da incorporação, da experiência de satisfação, da experiência de satisfação dada pelo adulto considerado nocivo, da dissociação de criança e modelo de inocência imputado pela civilização e da sublimação da agressividade que pode gerar um prazer de pensamento. Isso faz com que a escola, ou a educação escolarizada, adquira “contornos muito particulares no contexto do inconsciente” (p. 28).

A irreconhecibilidade das paixões na educação

Para pensarmos sobre esses contornos a partir do inconsciente onde Bacha (1999) nos levará, é importante considerarmos a leitura psicanalítica que faz

Bacha nos retira do lugar comum em que a psicanálise esteve inserida nesses cem anos, da idéia de educação como nocividade, e nos incita a articular também com outras elaborações psicanalíticas...

¹⁰ <http://www.uol.com.br/percurso/main/pcs22/BachaEscola.htm> - “Escola moderna, purgatório das paixões”, ano 1999.

sobre a escola moderna. Segundo a autora, escola característica da modernidade é o lugar da *purificação* “que, em sua busca de objetividade nutriu uma antipatia pelas paixões e a sensibilidade. Usa contra elas a própria atividade intelectual, cujo domínio deve ser conquistado sobre a *dilaceração da carne*” (p. 43).

Marrou (1975)¹¹ diz que mesmo na antiguidade, entre os egípcios e hebreus, gregos e romanos, a imagem da escola era figurada num misto de ódio entre mestres e alunos, onde a vara e o chicote seriam a marca fundamental, sendo esses meios a principal forma de instruir. O que o autor evidencia nas seguintes passagens:

A pedagogia era muito elementar e procedia por doutrinação passivo: apoiada na docilidade do aluno, recorria naturalmente, como mais tarde a pedagogia clássica, a castigos corporais os mais pesados: o hebraico *mûsar* significa ao mesmo tempo instrução e correção, castigo. Também aqui os textos mais pitorescos são de origem egípcia: “As orelhas do adolescente ficam nas suas costas: ele escuta quando apanha”. “Educaste-me quando eu era criança, declara a seu mestre um aluno agradecido: batia nas minhas costas e teu ensinamento entrava por minha orelha” (p. 11).

(...) para todos os antigos, a lembrança da escola está associada à das pancadas: “estender a mão à palmatória”, *manum*

toda uma encenação: o culpado é erguido nos ombros de um colega requisitado para este serviço (...) e fustigado... pela mão do mestre (p. 420-1).

Contudo, Bacha (1999), retomando Marrou (1975), nos atenta para a observação de que o ódio “não é a única paixão a frequentar a escola. Na *Paidéia* os laços que unem o mestre e o discípulo são também eróticos” (p. 44).

E, é no mínimo interessante, se desmembrarmos essas duas paixões que conviviam na educação do homem grego nos seus diversos sentidos: *ódio*, como desprezo, aversão, antipatia, rancor, raiva e, *erótico*, como sendo relativo ao amor, inspirado pelo amor, sensual, lascivo ou o mesmo que desregrado, travesso, brincalhão. São antagonismos que convivem nesta relação de mestre e aluno, unindo um espírito jovem a um mais velho, para lhe servir de ‘guia’, ‘modelo’, ‘iniciador’. Esse antagonismo, sem dúvida, traz à educação uma carnalidade, que lhe retira aquele caráter tão asséptico que sempre representou ter.

Fator importante para nós e que vem sendo explorado por Bacha, é o de que, com algumas exceções, a escola se mostra avessa – consideraríamos também e/ou indiferente – a essas manifestações apaixonadas. Para a autora, “do banquete pagão ao ágape cristão”, a educação foi se despojando das paixões e da sensibilidade para se tornar essa prática as-

pirante à cientificidade tão característica de nossos dias (p. 44).

Ao que Bacha (1999) ainda acrescenta: “As paixões, para onde foram? Humanas, poderi-

am ter desaparecido sem deixar rastro?” (p. 44). Indubitavelmente, a modernidade exauriu da educação as paixões e a sensibilidade. O homem saiu da Idade Média, de onde todos os poderes advinham de Deus, inclusive o conhecimento, para

Indubitavelmente, a modernidade exauriu da educação as paixões e a sensibilidade.

ferulae subducere, é em bom latim uma elegante perífrase para significar “estudar”. A fêrula é apenas a arma normal em que o mestre apóia sua autoridade; nos casos graves, ele recorre a um suplício mais refinado, implicando

entrar numa nova era de recolocação do homem como a figura mais importante do universo. Assim, o Renascimento trazia, a renovação do homem através de sua capacidade de se relacionar com os outros homens, com o mundo e com o próprio Deus. Requerendo ser o centro do universo e por uma veemente preocupação com o rigor científico, o homem acabou constituindo-se em “sujeito da ciência, sujeito epistêmico, sujeito da razão” (p. 44). Esse conhecimento agora humano impõe uma purificação, uma vez que como toda obra humana e não mais de Deus, é, portanto, imperfeita. Essa purificação deve desapossar do sujeito toda a “sua sensibilidade/sensualidade, que o *encarna* e o *mundaniza* destituindo-o do seu poder racional; caberá ao método racional a tarefa de neutralizá-la” (p. 44). Pois, a sensibilidade é perigosa à razão, uma vez que ela torna o homem um ser afetivo, emocional, singular, mutável, enfim, apaixonável. E, como já foi considerado por Bacha (1999), “a escola será o lugar dessa *purificação*: a ela caberá a *dilaceração da carne* e o *expurgo das paixões*” (p. 44).

Tese adaptativa: misto de confinamento e de infância inocente

Para a Pedagogia, assim como para a Psicologia a escola deve ter a função de integrar, socializar e adaptar a criança ao meio e, em outras palavras, ao mundo do adulto. Entretanto, a escola moderna surge nos séculos XVI e XVII, firmando-se “como instrumento de exclusão da criança do mundo adulto, como lugar de confinamento da criança” (Bacha, 1999, p. 44).

Num texto anterior (1996)¹², a autora afirma que não se tratava de integrá-la ao mundo adulto, uma vez que ela já

se encontrava muito bem integrada. Em verdade, a escola moderna surge como um local de confinamento da infância, a título de isolar a criança, apartá-la da sociedade dos adultos. Como ressalta, é a institucionalização da infância e, mais precisamente, da infância inocente.

Séculos mais tarde, com as idéias de Freud sobre a descoberta da sexualidade inconsciente dessas crianças consideradas inocentes, pedagogos e moralistas da época empreenderam uma “verdadeira ‘cruzada’ purificadora” (Gay *apud* Bacha, 1996, p. 46). É nesse contexto que se dá a expansão das escolas para além do campo clerical: “proteção da inocência da criança, ocupando um lugar estratégico na neutralização sexual e na instituição da criança inocente” (p. 46).

O que queremos dizer é que, para Bacha (1996), a escola viria a preservar a criança do universo adulto e, mais especificamente, da sexualidade dos pais e da educação familiar por eles encaminhada. Livrar-se-ia, assim, a criança de ser contagiada por essa sexualidade, sendo preservada pela escola, que deveria encarar a educação como “anti ou assexual” (Ussel *apud* Bacha, 1996, p. 46). Buscar-se-ia converter a criança num “objeto de projeção de um ideal: a criança *pura*” (p. 46).

Juntos, então, à essa criança pura ideal, os preceitos da tese adaptativa na qual toda a escola moderna se alicerçou. A adaptação do indivíduo ao meio implica na existência de um meio ideal ou idealizado por alguém (o adulto) ou pela sociedade ao qual a criança deva ser adaptada. E nessa perspectiva estão as definições de educação de quase todas as teorias psicológicas, inclusive a da psicanálise, como já vimos, que concebe a educação como adaptação-repressão das pulsões a uma sociedade. E nós, educadores, sabemos dos reflexos dessa definição nos diversos encaminhamentos pedagógicos dos quais dispomos.

¹² Texto: “Do Banquete pagão, ao Ágape Cristão – Psicanálise e Educação”. Revista do Mestrado em Educação: Intermeio. Campo Grande/MS, v.2, n.4, 1996, p. 43-47.

Entretanto, Bacha (2001) numa entrevista a um *site*¹³ de psicopedagogia, nos alerta para uma outra rota pela qual pode nos levar a psicanálise que não nos deixaria tão à deriva. Segundo a autora, todas as teorizações do adulto sobre a criança, certas ou erradas, acabam por revelar algo do seu inconscien-

A adaptação da criança à sociedade continuamente implicou no uso de métodos repressores, inibitórios, proibitivos e cerceadores, bastante combatidos nas últimas décadas por muitas experiências pedagógicas alternativas.

te, uma vez que também faz parte dessas teorias o inconsciente do adulto que as criou, materializado no seu conceito de educação. Ao considerarmos neste contexto a presença da subjetividade inconsciente, percebemos que tal definição de educação como adaptação acaba sendo de pouco convencimento, visto ser uma versão que “antagoniza a natureza e a cultura, fazendo de indivíduo e sociedade duas realidades exteriores, definíveis em si”. Ora, se a psicanálise nos mostra que o ser humano é na alteridade que se constitui, ou seja, que o bebê só sobrevive porque um outro humano adulto intervém no início de sua vida, possibilitando a constituição de sua subjetividade, mais uma vez, a tese adaptativa ignora pontos essenciais para a construção de uma concepção de educação, bem como de tudo o mais que lhe acompanha: relações entre professor e aluno; a função dada à escola; o sentido de educar, ensinar e aprender; a compreensão de questões sobre a identidade do professor e da atividade intelectual, entre outras.

Ademais é importante destacarmos que esse “adulto/social/sexual na mediação da satisfação das necessidades” (Bacha, 1998, p. 54) é um outro prote-

tor e fonte de prazer. Na teorização piagetiana da versão adaptativa esse outro se oculta e, no seu lugar, surge um outro “regulador ou legislador” (p. 54), fazendo com que a relação entre a criança e o adulto se estabeleça de modo a levar a criança a incorporar as leis dos adultos. O bebê, então, sem esse “adulto sexual”, ou seja, sem essa “sexualidade do outro”, teria incluído na sua realidade apenas o “adulto social”, ou o “outro legislador”, em que a lei se tornaria na única mensagem de

que o adulto seria capaz, tornando-se essencialmente regulamentador. Assim, conforme Bacha, o bebê-piagetiano “é um bebê puramente prático, adaptativo, naturalizado; é a-simbólico e autônomo em relação ao amor do outro, que assim emerge como puramente legislador” (p. 54). Acrescenta a isso, a idéia de que “talvez não haja nada mais característico das escolas – essas instituições educativas fundadas num solo originalmente religioso –, do que sua estranheza para com o prazer (da criança e do professor)” (p. 54). O que coaduna perfeitamente com a idéia original da escola como instituição da criança *pura*.

A adaptação da criança à sociedade continuamente implicou no uso de métodos repressores, inibitórios, proibitivos e cerceadores, bastante combatidos nas últimas décadas por muitas experiências pedagógicas alternativas. Dentre elas podemos destacar uma bastante conhecida na educação desenvolvida por A. S. Neill na Grã-Bretanha, que fundou e dirigiu a Escola Summerhill. Essa escola visava realizar experiências de educação antiautoritária, através do isolamento intencional da criança da realidade social, procurando com isso evitar conflitos entre a criança e a sociedade

¹³ <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas> - “Feminilidade, um obstáculo no caminho da educação”, ano 2001.

na qual estava inserida. Seu princípio pedagógico era o do “princípio do prazer, da abolição da repressão e do desenvolvimento de todas as possibilidades de expressão da criança” (Bosch, 1979, p. 135)¹⁴. Todas as realizações da criança, mesmo as produtivas, deveriam ser a expressão de seu desejo. Essa escola sofreu muitas críticas, principalmente pelas contradições nos seus próprios princípios: o isolamento da criança ao mesmo tempo em que é uma forma de aceitação dos limites impostos pela sociedade, é também uma negação em tentar modificá-los.

Enfim, a escola moderna com todas as suas medidas pedagógicas e métodos afins procura preservar as crianças dos afetos dos adultos, estreitando cada vez mais a educação na via da adaptação. Tal abordagem estará sempre promovendo o desaparecimento da dinâmica pulsional-afetiva entre professores e alunos e a conquista da criança autônoma pela educação.

A criança autônoma é um outro ponto de reflexão a que nos leva Bacha (1999). “A criança pura é a criança autônoma característica da educação moderna, que hipervaloriza a espontaneidade e a natureza infantil, a ponto de querer tornar-se uma prática científica, neutra, objetiva” (p. 3). As escolas “ativas”, que instituíram as escolas infantis no século XIX, primaram por esse ideal de autonomia. Sendo a autonomia “o inverso da paixão”, que em sua origem grega significa “passividade e determinação por um outro” (p. 3), a criança autônoma é aquela que está imune “ao contágio do outro, desapaixonada, purificada” (p. 3). Se associarmos aqui também as palavras de Silva (1994)¹⁵,

que afirma que “a situação de aula é o lugar onde o desejo, a paixão de saber e de formar, contida na relação pedagógica, adquire uma sonoridade, uma musicalidade, um colorido” (p. 113), então, poderemos ter uma idéia do quanto é “pobre” e “asséptica” essa nossa escola sem a paixão.

Bacha (1998), questiona tenazmente todos esses pontos que envolvem a tese adaptativa da educação que desconsidera os mecanismos da sexualidade inconsciente, impedindo-nos de evidenciar uma outra dimensão na educação: a da sedução. “A introdução da cultura na criança via ‘sedução originária’ (Laplanche) abre o caminho para a valorização da ilusão e do imaginário, que a tese adaptativa havia recusado” (p. 122).

Educação como alimentação

Muitos mitos povoam a história da Humanidade possibilitando uma eterna articulação entre o possível e o impossível. Ao pensar o impossível o Homem dá vazão à sua imaginação, às suas fantasias; cria mitos e os congrega na construção do imaginário. Nessa articulação entre o possível e o impossível a Humanidade con-vive, reflete, argumenta, cria, sobre os mistérios que enleiam o mundo e que habitam o inconsciente humano. E

Sendo a autonomia “o inverso da paixão”, que em sua origem grega significa “passividade e determinação por um outro”, a criança autônoma é aquela que está imune “ao contágio do outro, desapaixonada, purificada”.

como numa visão “caleidoscópica”, o Homem se enriquece com o imaginário e, o imaginário se enriquece com o Homem.

Nessa perspectiva, o imaginário não seria considerado uma dimensão da ‘mentira’, contrária, portanto, à dimen-

¹⁴ BOSCH, Magda et alii. *Freud e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.

¹⁵ SILVA, Maria Cecília P. da. *A paixão de formar: da Psicanálise à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

são da ‘verdade’, como para alguns teóricos da psicanálise, Freud inclusive. Ele – reforçando o que já dissemos anteriormente – estabelecendo um antagonismo entre o imaginário (enganador) e a ciência (verdade), definiu a análise como sendo uma “obra exclusiva do nosso deus Logos” (Bacha apud Alvarez e Brunetto, 2000, p. 24). Ao analista, por conseguinte, caberia a redução da “importância do imaginário no funcionamento psíquico” (p. 24).

A escola, como parte do universo institucional da Humanidade, também é repleta desse imaginário, bem como de seus mitos. Na ótica freudiana e de alguns de seus seguidores, a educação além de nociva – como já dissemos algumas vezes – seria alienante por ser “calcada no imaginário” (p. 24). Enquanto a análise teria uma intimidade com a razão, a educação teria uma intimidade com o imaginário (p. 24). Imaginário e psicanálise seriam, assim, incompatíveis, bem como a aplicação da psicanálise à educação que se alicerça no imaginário.

Para Mendes (1994)¹⁶, a exemplo disso, os mitos alienam e aprisionam o homem numa explicação mítico-mágica do Universo. Segundo a autora, muitas vezes os mitos cumprem a função de ‘obscurecer o desejo’ de melhor conhecer a realidade através de suas diferentes facetas, distanciando, mais que possível, o sujeito da verdade e da certeza. Para ela, os mitos individuais da aprendizagem, que são encontrados em cada pessoa que aprende ou ensina,

têm origem nos antigos mitos que cumprem uma função social de afastá-lo, o máximo possível, da verdade, à medida em que, se existe a explicação mítica consciente ou inconsciente, grupal ou individual, não há necessidade de de-sejar pensar sobre o assunto... eu diria que a função social do mito é a agressão/repressão de impedir o conhecer do desejo, disfarçada na apatia do povo, que vê, no mito, a certeza absoluta, a mesma que levou Narciso à morte (p. 12-3).

E que certezas são estas que a ciência nos dá? Ela estaria ainda hoje sendo sustentada por verdades absolutas? Valendo-se de Bachelard, Bacha (1998), fala-nos que “através do ‘novo espírito científico’ que se instalou com as ciências do século XX, descobrimos que a verdade científica tem o poder de criar realidades” (p. 118). E, nesta perspectiva, “o real científico é teoria encarnada; o real é realização, não está dado, é construído na mais íntima comunhão com a teoria” (p. 119). Isso significa afirmar que a relação entre ciência e conhecimento é dinâmica, mutável, que não há uma continuidade absoluta e ascendente em complexidade, pois entre eles ocorrem as “retificações” propiciadas pelos “obstáculos epistemológicos”. São os abalos e as incertezas que movem e fazem as ciências progredirem, sendo o seu contrário, o “continuismo”, o limitador do valor criador da ciência. A essa “descontinuidade entre conhecimento e ciência”, Bachelard chama de “ruptura epistemológica” (p. 119).

A retificação é, desse modo, intrínseca à relação do real com o racional científicos. “Não há ciência sem discussão, sem retificação; a polêmica é a mãe da ciência... O real científico emerge da polêmica com o real imediato, com o sensível” (p. 120). E Bacha (1998) usa uma expressão de Canguilhem¹⁷ sobre essa idéia de Bachelard:

A escola, como parte do universo institucional da Humanidade, também é repleta desse imaginário, bem como de seus mitos.

¹⁶ MENDES, Glória. *O desejo de conhecer e o conhecer do desejo: mitos de quem ensina e de quem aprende*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

¹⁷ CANGUILHEM, Georges. “O objeto da história das ciências”, Revista Tempo Brasileiro: A teoria das ciências questionada por Bachelard, Miller, Canguilhem, Foucault, RJ: Edições Tempo Brasileiro, n. 28, Jan./Mar., 1972, p. 50.

... não há outro meio de saber do que a ruptura com o passado dos conceitos, a polêmica, a dialética. E se o conhecimento não é outra coisa que retificação do erro, então o erro faz parte da verdade. Ele não é uma simples “falta”: tem uma positividade, ‘uma função positiva na gênese do saber’ – lugar de honra tradicional e exclusivamente concedido à verdade” (1998, p. 120).

Bacha (1998) traz de Bachelard a dimensão de criação, de realização, de produtividade dos conhecimentos científicos. E “essa dimensão de criação das ciências

permanece à margem na idéia de progresso” (p. 121) do conhecimento. A dimensão de criação e de ruptura é tirada da ciência pelo continuísmo epistemológico, fazendo da criança “uma projeção do ‘adulto-sábio’, reafirmando a idéia da educação como idealização que já estava presente na postulação da criança como objeto do desejo e do discurso do Outro” (p. 121).

Nesse sentido, Bacha (1998) nos apresenta uma visão construtiva e criadora do papel do ‘falso’ e do ‘imaginário’ na constituição da verdade, embora toda a tese adaptativa da educação nada mais faça do que contribuir para o distanciamento entre a educação e o imaginário.

Adentrando a esse imaginário e desfrutando de suas representações simbólicas e das figuras míticas que lhe compõem, pensemos um pouco sobre a educação pelo ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem.

A relação entre educação e alimento perpassa a História da Humanidade. Está em Gênesis, na figuração do Paraíso, na Antiguidade, configurada pelas mesas dos banquetes, no banquete antropófago do Movimento Antropofágico no Modernismo Brasileiro e, quem sabe hoje, na significação da merenda escolar, em que os alunos a incorporam enquanto

estudam – embora este fato não seja aproveitado pelo professor como uma situação rica de vinculação com o conhecimento. Todos esses momentos são representativos de uma trama simbólica, irrompida pela incorporação, oralidade e procriação – processos desenvolvidos pela psicanálise e articula-

A relação entre educação e alimento perpassa a História da Humanidade. Está em Gênesis, na Antiguidade, no Modernismo Brasileiro e, quem sabe hoje, na significação da merenda escolar...

dos por Bacha (1998) nesta relação da educação como alimentação.

Para a cultura grega ‘educação’ e ‘alimento’ possuíam significados análogos, ou seja, educar significava alimentar. Jaeger (1989)¹⁸ *apud* Bacha (1998) afirma que de fato, “as palavras ‘educação’ e ‘nutrição’ tiveram inicialmente, um sentido quase idêntico e continuam a ser sempre termos gêmeos, especialmente com Platão, que restabelecerá uma maior afinidade entre ambos os conceitos” (p. 195).

A ligação amorosa entre um mais velho e um mais novo norteava todo o trabalho de formação do adolescente. Era o ‘amor grego’, o ‘amor viril’, que proporcionaria o campo e o método à pedagogia clássica. Este amor, para o mais velho seria “essencialmente educativo” (Marrou, 1975, p. 56), visto que “sentia nascer em si uma vocação pedagógica” (p. 57); fazia-se, então, “mestre de seu amado” (p. 57).

Essa ligação amorosa aliada a um trabalho de formação, acontecia livremente, pelo convívio diário, pela conversação e pelo exemplo, onde o mais jovem era progressivamente iniciado nas atividades sociais do mais velho, que ocorriam no clube, no ginásio e nos banquetes (p. 58).

¹⁸ JAEGER, W. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Estes banquetes, sendo atividades sociais constituídas entre mestres e alunos, comemoravam “a força educadora do *eros* educacional” (Jaeger *apud* Bacha, 1998, p. 195), através de conversações bem compostas ao redor da mesa. A atividade educadora, nesse caso, era *eros*, assim como eram eróticos os laços que

de” (p. 59), onde todos os atos inspirados por ele se orientariam para um fim único: a reprodução de outro ser que continuasse o anterior (p. 59), ou seja, a conquista da imortalidade.

Assim, para Bacha (1998), “a educação que o *Banquete* oferece é *Eros*, alimentação, fecundação” (p. 196), de onde retira seus argumentos para formular sua tese sobre o que é educar.

Outra metáfora onde podemos encontrar a relação entre o ‘alimento’ e a ‘educação/conhecimento’, é no mito clássico da “Árvore da Sabedoria, da Ciência do Bem e do Mal”, responsável pela tragédia do Paraíso.

Outra metáfora onde podemos encontrar a relação entre o “alimento” e a “educação/conhecimento”, é no mito clássico da “Árvore da Sabedoria, da Ciência do Bem e do Mal”, responsável pela tragédia do Paraíso.

uniam mestre e discípulo (p. 195). O que pode ser plenamente identificado nas palavras de Marrou (1975): “O desejo, no primeiro [mestre], de seduzir, de afirmar-se faz nascer no segundo [aluno] um sentimento de admiração ardente e dedicada: o mais velho é o herói, o tipo superior pelo qual é preciso modelar-se, a cuja altura procurará o outro, pouco a pouco, alçar-se” (p. 57).

O Banquete, de Platão (1995)¹⁹, retrata essa ação de *Eros*. Nesta obra, de elogios ao amor, na conversa de Sócrates com Diotima, ela diz ser o Amor, o Amor “da geração e da parturição no belo” (p. 164).

Segundo J. Cavalcante de Souza (1995) – tradutor e autor da introdução e das notas de *O Banquete* – a ação do Amor, nesse contexto, se definiria “como ação de fixação, de continuidade”

‘educação/conhecimento’, é no mito clássico da “Árvore da Sabedoria, da Ciência do Bem e do Mal”, responsável pela tragédia do Paraíso. Para Alicia Fernández (1994)²⁰, essa tragédia seria uma metáfora que representaria a conquista da possibilidade de aprender do sujeito²¹.

A árvore da Sabedoria e da Ciência do Bem e do Mal pode ser usada como uma ferramenta de representação da possibilidade do homem adquirir a capacidade para o conhecimento. Podemos interpretar que tal possibilidade, entretanto, se nos apresenta de forma ambivalente, ou seja, ao mesmo tempo em que é desejada, é temida. Desejada no sentido de adquirir a possibilidade de liberdade sobre o conhecimento e, temida, no sentido de que, inerente a esse movimento, estaria o conhecimen-

¹⁹ PLATÃO. *O banquete*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

²⁰ FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

²¹ “O Senhor Deus tomou o homem e o colocou no jardim do Éden para o cultivar e guardar. Deu-lhe este preceito: “Podes comer do fruto de todas as árvores do jardim; mas não comas do fruto da árvore da ciência do bem e do mal; porque no dia em que dele comeres, morrerás indubitavelmente” ... O homem e a mulher estavam nus, e não se envergonhavam ... A serpente ... disse à mulher: “Oh, não! - tornou a serpente - vós não morrereis! Mas Deus bem sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão, e sereis como deuses, conhecedores do bem e do mal”. A mulher, vendo que o fruto da árvore era bom para comer, de agradável aspecto e mui apropriado para abrir a inteligência, tomou dele, comeu, e o apresentou também ao seu marido, que comeu igualmente. Então os seus olhos abriram-se; e vendo que estavam nus, tomaram folhas de figueira, ligaram-nas e fizeram cinturas para si ... O Senhor Deus disse: “Quem te revelou que estavas nu? Terias tu porventura comido do fruto da árvore que eu te havia proibido de comer? ... Eis que o homem se tornou como um de nós, conhecedor do bem e do mal. Agora, pois, cuidemos que ele não estenda a sua mão e tome também do fruto da árvore da vida e o coma, e viva eternamente”. (Bíblia Sagrada, “Gênesis”, Cap. II e III, p. 51).

to do bem e do mal, que exprimiria a consciência da diferença entre os sexos e da certeza da própria morte. Ou seja, a partir do momento em que o homem e a mulher comem do fruto da árvore proibida, eles potencialmente adquirem a capacidade de conhecer e desbravar os mistérios do universo, porém com a contrapartida de terem permanentemente a certeza de sua finitude.

Podemos observar, portanto, uma estreita relação entre desejo, conhecimento e morte, bem como dos meandros da sexualidade com o conhecimento – assim que adquiriram a possibilidade de conhecer, viram que estavam nus, que eram diferentes e precisaram se cobrir envergonhados. Nesse caso, foi por desejar e incorporar (alimento/fruto), por buscar o prazer, que o homem adquiriu a liberdade de conhecer dialeticamente o mundo e de procriar (criação).

Estaria, então, o sentido de “tragédia” na eterna insaciabilidade do homem? Estaria o homem predestinado por Deus a viver uma busca exaustiva e infundável (através do poder que adquiriu sob o conhecimento ao comer do fruto da “árvore da ciência do bem e do mal”), a fim de encontrar meios de se alimentar agora também da “árvore da vida”, veementemente guardada pelos Querubins armados de uma espada flamejante, para junto com o poder de conhecer adquirir igualmente o poder da imortalidade e se tornar assim um deus, finalmente considerado pleno em sua imagem e semelhança? E não seria ainda condição pre-

mente para que esta façanha se realizasse, que o homem saísse de sua condição narcísica e de onipotência, aceitando-se como mortal e fortalecendo-se numa interação com o outro (alimentando-se também do outro), podendo desta maneira finalmente travar o bom combate com os Querubins e realizar assim seu grande intento: ser imortal na manutenção de sua existência no outro?

As equivalências entre o comer e o aprender estão também aí, na origem mítica. Outras equivalências igualmente importantes de se fazer estão entre o conhecer e o ver e, entre os binômios comer/ver – aprender/conhecer e a sedução. A mulher aceitou comer do fruto pelas palavras encorajadoras (sedução) da serpente ou pelo que via do fruto (“A mulher, vendo que o fruto da árvore era bom para comer, de agradável aspecto...”) Ou, ainda, pelos dois? E a relação destes binômios com a sedução? Que sentido tem essa sedução que levou o homem e a mulher à culpa original e destinou à serpente o lugar de maldita entre todos os animais e feras do campo?²²

Certamente, essa sedução traz em si o peso de significados como: trair, levar ao mal, enganar, desonrar, encantar. E estes sentidos da sedução são aqueles que estão mais arraigados dentro de nós, como o peso da verdadeira culpa original. Mas, da sedução, trataremos um pouco mais tarde.

Bacha (1998), compondo com Silva (1994) e Bleichmar (1993)²³, levanta

²² “O homem respondeu: “A mulher que pusestes ao meu lado apresentou-me deste fruto, e eu comi”. O Senhor Deus disse à mulher: “Por que fizeste isso?” – “A serpente enganou-me, - respondeu ela – e eu comi”. Então o Senhor Deus disse à serpente: “Porque fizeste isso, serás maldita entre todos os animais e feras dos campos; - andarás de rastos sobre o teu ventre e comerás o pó todos os dias de tua vida. Porei ódio entre ti e a mulher, entre a tua descendência e a dela. Esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar”. Disse também à mulher: “Multiplicarei os sofrimentos de teu parto; darás à luz com dores, teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio”. E disse em seguida ao homem: “porque ouviste a voz de tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. Comerás o teu pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e em pó te hás de tornar.” Adão pôs à sua mulher o nome de Eva, porque ela era a mãe de todos os viventes” (Bíblia Sagrada, op. cit., p.51).

²³ BLEICHMAR, Silvia. *Nas origens do Sujeito psíquico. Do mito à história..* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

indagações essenciais, a fim de demonstrar como o sentido antigo da ‘educação como alimento’ até hoje perdura entre nós:

Não é o leite que o professor dá ou esconde? (Silva, 1994). Não tem, o aluno, que ‘engolir’ os ‘conteúdos’ do professor? Não correspondem, as ‘invariantes funcionais’ piagetianas (‘assimilação’ e ‘acomodação’) ao metabolismo que a inteligência processa ao modo idêntico do aparelho digestivo, que recebe o alimento e o tritura para digeri-lo? Não implica, o processo de aprendizagem, em ‘incorporar algo estranho – alheio ao ego- triturá-lo para decomporlo em elementos assimiláveis e logo metabolizá-lo, retendo o valioso e expulsando o desprezível?’ (Bleichmar, 1993, p. 140). (p. 197).

Prosseguindo com Bacha (1999), “se ‘educar’ é ‘alimentar’, então o ‘prazer de comer’ protagoniza o cenário pedagógico” (p. 317). Ao professor, que ela chama, nesse caso, de “mestre-cuca”, competiria “orientar sua prática pedagógica no sentido de bem temperar o alimento, de bem dosar os ingredientes dos pratos de que se serve e que também vai servir” (p. 317).

Desse modo, os conhecimentos, na realidade simbólica, tomam o lugar dos alimentos a serem incorporados. E como nos lembra a autora, isso já nos foi dito por Oswald de Andrade – “gostei, comio” (p. 317) – no seu *Manifesto Antropófago*²⁴, que “consagrava o nacionalismo antropofágico como a única chave para se fugir ou não da ‘influência’ subserviente diante das culturas alienígenas” (Alambert, 1992, p. 75)²⁵.

A designação do movimento, como também sua inspiração inicial, adveio

de uma tela que Tarsila do Amaral²⁶ presenteou a Oswald de Andrade pelo seu aniversário. Ele ficou tão impressionado com a obra que, ao mostrá-la a Raul Bopp, este a batizou, na língua tupi, de Abapuru, “que significa ‘aquele que come’, ‘o antropófago’” (Alambert, 1992, p. 74). Da mesma forma que, a “idéia da utopia antropofágica” (p. 74), também é derivada do Capítulo XXXI – “Dos Canibais”, do livro *Ensaio*, de Montaigne²⁷, volume um. Neste capítulo Montaigne (1996) discute diferentes olhares sobre os processos de cultura, a partir de povos considerados selvagens por praticarem atos bárbaros, incluindo o canibalismo.

E Freud (1905), igualmente, utilizou a expressão “canibalesca” ou “oral” para identificar a primeira fase das organizações sexuais pré-genitais; fase na qual “a atividade sexual ainda não se separou da nutrição” (v. VII, p. 187)²⁸. Isto é, há nesta fase a “união do prazer sexual com a ingestão de alimentos” (Bacha, 1998, p. 197). Assim sendo, ambas as atividades (sexual e nutrição) têm o mesmo objeto, e “o alvo sexual consiste na incorporação do objeto... [em que] podemos ver o chuchar, no qual a atividade sexual, desligada da atividade de alimentação, renunciou ao objeto alheio em troca de um objeto situado no próprio corpo” (Freud, v. VII, p. 187). Portanto, “no processo de ‘incorporação’ (‘canibalismo’), as atividades sexual e

²⁴ *Manifesto Antropófago* – publicado na Revista da Antropologia, nº 1, ano 1, maio de 1928 – *da Deglutição do Bispo Sardinha*. “Oswald pregava uma ‘deglutição’ – inspirada na ‘deglutição do Bispo Sardinha’ pelos índios brasileiros, primeiro momento em que a cultura européia invasora é devorada e remodelada nas entranhas da *terra brasilis* – de tudo de útil que a cultura ocidental ‘decadente’ oferecesse, a fim de que fosse remanejado por dentro e submetido à ortodoxia do Brasil original. Em suma, comer para não ser comido” (Alambert, 1992, p. 74).

²⁵ ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22: a aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.

²⁶ Tarsila do Amaral foi uma artista plástica que deu grande expressão ao movimento antropofágico e que, na época deste, estava casada com Oswald de Andrade.

²⁷ Michel de Montaigne, filósofo francês do século XVI. Nasceu em 28 de fevereiro de 1533 e faleceu em 13 de setembro de 1595, no castelo de Montaigne. Em 1595 é que surgiu a edição póstuma dos *Ensaio*s.

²⁸ FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. VII.

alimentar estão intimamente misturadas” (Bacha, 1998, p. 198). Nas quais ainda podemos introduzir também o ‘amar’:

A palavra ‘canibalismo’ vem do espanhol canibal, caribe, palavra da língua das Antilhas significando ‘ousado’. No sentido figurado, a palavra designa o homem cruel e feroz. Não seria isto apenas a metade da verdade, já que o canibal ama tanto o seu próximo, que o come – e não come senão aquilo que ama?” (Green *apud* Bacha, 1998, p. 198).

Ao comermos incorporamos o novo (alimento), e o novo deve ser bem vindo uma vez que aciona um processo renovador, de criação (procriação). Pois, ao ser incorporado ele exige que se estabeleça uma nova configuração, não só modificando aquilo que já estava pronto, como gerando um outro. Entretanto, se não for articulado com o conteúdo existente, ou seja, se não for processado e digerido, pode significar apenas um ato de alienação – “engolimos” e “vomitamos”.

Laplanche (1992)²⁹ também assinala que, segundo Freud, há uma diferença pontual entre a pura “necessidade” e o “desejo”, pois, enquanto “a ‘necessidade’ puramente orgânica... marca o limite do nosso campo psicanalítico [o] desejo... ordena o seu centro essencial” (p. 236). E que, “somente o desejo pode colocar o aparelho [psíquico] em movimento” (p. 236).

Assim, no nosso inconsciente, instância onde “amar, comer, pensar, conhecer e procriar” (Bacha, 1998, p. 199) se misturam, o desejo, o prazer e a angústia têm importância fundamental. Se pensarmos que, “colocamos para dentro comendo; e comemos do que gostamos” (p. 199), então, só pode ser pensado aquilo que for desejado. Laplanche *apud* Bacha (1998) fundamenta esse

“primado do desejo” na seguinte afirmação:

Nada pode ser colocado no interior – introjetado – sem ser afetado pelo sinal da pulsão. Quero dizer que colocar dentro e desejar são uma só e a mesma coisa. E sabemos (aí está o realismo mágico da psicanálise), que o pensamento nada mais é do que uma modalidade de colo-

*Poderia o professor fazer o aluno
"desejar" e "amar" o "alimento" que ele
oferece e dele obter prazer?*

car no interior da cabeça. Em suma, a verdade, difícil de aceitar porque difícil de conceber, a verdade mágica, é que: só pode ser pensado aquilo que pode ser desejado (p. 199).

Enfim, estamos diante de uma questão importante encaminhada por Bacha (1999): “sendo a educação alimentação, seria possível suscitar a fome por este tipo de alimento”? (p. 318). E à qual acrescentaríamos: Poderia o professor fazer o aluno “desejar” e “amar” o “alimento” que ele oferece e dele obter prazer?

Como na maioria das vezes comemos do que gostamos, o professor “agradável”, como nos mostra Bacha (1998), revela o valor “da dimensão estética, digamos assim, da existência humana, que nos faz tão ligados ao prazer” (p. 199). Prazer, este, que tem sido extremamente combatido no âmbito escolar “pelo senso do dever, da obrigação e do respeito à autoridade” (p. 199). O que ela alerta é que isso não é realizado sem grandes prejuízos à natural aprendizagem que se tenciona fomentar.

Nas metáforas do cenário educacional apresentadas por Bacha (1998): do Banquete platônico, no qual o saber era servido à mesa, à magia do banquete de *Babette*³⁰, preparado para servir de alimento à alma, o que temos posto em nossa mesa que poderia ser farta, é

²⁹ LAPLANCHE, Jean. *Problemáticas IV: o inconsciente e o Id*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

³⁰ O filme “A Festa de *Babette*” é um drama dinamarquês de 1987. Da obra de Isaak Dinesen. Direção de Gabriel Axel. Oscar de melhor filme estrangeiro em 1987.

“apenas” a merenda escolar: pobre, mal-servida, insossa, nada sedutora e sem “paixão” no preparo.

A nosso ver, nos falta verdadeiramente esse *desejo canibal* em nosso sistema educacional.

Como na maioria das vezes comemos do que gostamos, o professor “agradável”, como nos mostra Bacha, revela o valor “da dimensão estética, digamos assim, da existência humana, que nos faz tão ligados ao prazer”.

Sem sedução e paixão: uma escola inanimada

Sedução! Diz esse verbete do *Aurélio*: (substantivo feminino) ato de seduzir ou ser seduzido [sinônimo (pouco usado): *seduzimento*]; qualidade de sedutor; atração, encanto, fascínio; no *brasileirismo jurídico*: crime consistente em iludir mulher virgem, maior de 14 e menor de 18 anos, valendo-se de sua inexperiência ou justificável confiança para manter com ela conjunção carnal.

Renato Mezan (1993)³¹, partindo da sedução em ato – seduzir –, procura mostrar que a idéia de sedução encerra vários aspectos que num primeiro momento nos parecem inconciliáveis. O que, conseqüentemente, gera a seguinte indagação: “O que pode haver de comum em ações tão diversas?” (p. 18). Vejamos, para isso, as seis acepções dadas pelo *Dicionário Aurélio* para o verbete seduzir: 1. Inclinar artificialmente para o mal ou para o erro; desencaminhar; 2. Enganar arditosamente; 3. Desonrar, recorrendo a promessas, encantos ou amavios; 4. Atrair, encantar, fascinar, deslumbrar; 5. Levar à rebelião; revoltar, sublevar; 6. Subornar para fins sediciosos.

O primeiro, de acordo com Mezan (1993), tem um sentido mais aproxi-

mado da origem do termo (latim): *seducere* que “significa ‘levar para o lado’, ‘apartar’” (p. 18). Isto nos permite depreender uma suposta orientação considerada correta, que conduziria ao ‘Bem e à Verdade’, em contraposição a uma outra orientação, concebida como sinistra, ameaçadora e errada, que corresponderia ao sentido de seduzir como “des-encaminhar, atrair” (p. 18). Entretanto, esse desencaminhamento não se-

ria feito pela força, o que nos remeteria igualmente ao item dois: enganar arditosamente, ou seja, com astúcia, artimanha, artifício (inclinar artificialmente – item um).

Desse contexto, pautado no artifício e no ardid, Mezan (1993), faz uma analogia com a caça, em que se afigura o grande êxito da astúcia sobre a ‘força’ ou a ‘velocidade’ inocentes do animal. Para que haja essa vitória, porém, é necessário utilizar “meios eficazes” para que as finalidades do sedutor sejam atingidas: “há uma racionalidade intrínseca ao seu agir, ele calcula e ajusta, estabelece proporção... entre o dispêndio e o alvo que visa obter” (p. 19). E mais: “o sedutor/caçador se servirá da dissimulação, recobrando a armadilha com um aspecto inocente” (p. 19), o que nos levará diretamente ao terceiro significado. Pois, essa dissimulação deve ser bem executada, para que, valendo-se de ‘promessas, amavios ou encantos’, o sedutor/caçador possa evitar suspeitas da vítima: “essa só perceberá a traição quando o laço se fechar sobre ela” (p. 19). E, para a vítima, só há perdas: a morte ou a desonra; servirá de troféu ou ficará marcado para sempre, como nódoa que jamais se apaga. Nesse caso, então, o seduzido será “alguém que se torna[rá] portador de um ‘a menos’, qualquer que seja a modalidade em que

o imaginemos, física, moral, social, etc” (p. 18).

Nessas três acepções iniciais, nos é possível delinear que essa figura do sedutor é a de alguém execrável: ardilosa, fingida, embusteira, trapaceira e egoísta. São fracos que, por saberem que são fracos, são desleais na luta. Por esses sentidos, Mezan (1993) define essas primeiras acepções como “a dimensão ética da sedução” (p. 19).

No quarto item, contudo, há uma total inversão de sentido que dá à sedução uma nova configuração, revelando também sua dimensão estética. ‘Atrair, encantar, deslumbrar’, fascinar “são termos que sugerem prazer extremo, deleite, algo que não vai retirar nada do seduzido, mas ao contrário lhe *acrescentar* alguma coisa” (p. 19-20). E de uma forma poética, o autor, retira o véu dessa ‘face’ da sedução, exibindo seus atributos:

O sedutor é neste momento aquele ou aquilo que toca fibras sensíveis, que desperta no outro sensações de raro matiz, emoções até então ignoradas; o sedutor acaricia com suavidade, faz com que o seduzido descubra dimensões da própria experiência que sequer suspeita ser capaz de vivenciar. O sedutor aqui se inspira em Orfeu, cuja voz de doçura infinita fazia comoverem-se os deuses, os animais selvagens se acalmarem e as plantas se inclinarem para ouvi-lo” (p. 20).

Porém, no encanto não há só deleite ou prazer imenso, ele também traz sua parte oposta, perigosa e de riscos a correr. Encantar, deslumbrar, fascinar, ao mesmo tempo em que propiciam um êxtase e prazer intensos, também significam arrebatá-lo, cegar pela intensa luz, subjugar com o olhar e enfeitiçar, respectivamente. Há em comum a todos, a idéia de uma atração irresistível, de domínio sobre o outro, pela força e violência ou pelo encantamento mágico ou por enfeitiçamento. Mezan (1993) nos faz recordar que a imagem que abarca esse conjunto de particularidades é a da sereia, um ser mitológico, que é metade mulher, metade peixe e “que encanta, maravilha quem ouve suas melodias, mas em seguida arrasta quem escravizou para a morte e para o desespe-

ro” (p. 20). Por outro lado, nos lembra ele, que sereia também indica um instrumento que produz sons bastante agudos e que são usados para dar alarmas, tanto a navios em nevoeiro, como ambulância, carros de bombeiros... , designando situações de ajuda e de salvação. A respeito disso ele ainda acrescenta, que é tão forte a ambigüidade que compõe a sedução, “que sua dimensão estética a aparenta por um lado à sexualidade e por outro lado à morte, por um lado ao prazer e ao deleite, por outro ao risco da indiferenciação inerente a todo prazer forte demais” (p. 20).

E, finalmente, as duas últimas acepções de ‘seduzir’ levam ao domínio das regras sociais e, portanto, indicariam o que pode ser chamado de “dimensão política da sedução” (p. 20). Ambas convergem para uma posição de antagonismo ao poder vigente. E, nesse caso, a dimensão política da sedução assemelha-se à dimensão ética, pois o sedutor seria aquele que recusaria a “boa ordem, a ordem natural”, tencionando estabelecer outra, “antinatural” (p. 21).

Dessa análise feita por Mezan (1993), sobre as nuances que envolvem o termo sedução, podemos então destacar a convivência de dois opostos: um lado, exigindo astúcia, premeditação, interesse, etc, remeteria “ao domínio de um indivíduo sobre o outro” (p. 26), o que corresponderia ao seu aspecto ético e, o outro, implicaria “o despertar ou o refinar de uma sensibilidade” (p. 26), e, portanto, ao seu aspecto estético.

Essa abordagem, “como forma de existir da sensualidade” (p. 28), efetua um deslocamento significativo na idéia de sedução. E Bacha (1998) vai explorar esse ponto na esfera da educação, contrapondo algumas idéias de que “a sedução compromete e descaracteriza a prática pedagógica” (p. 200), visto que a sedução nesse sentido, corresponde apenas à dimensão ética a que Mezan atribui – sedutor como enganador e egoísta.

Para Bacha (1998), a grande quantidade de ‘teorias da motivação’ presen-

tes nas escolas demonstram como a ‘posição do professor’ o aproxima da ‘figura do sedutor’. Em verdade, essas ‘teorias’ nada mais são do que “prescrições da técnica de seduzir. Ou, de suscitar a fome do aprendiz” (p. 201).

Porém, como já nos disse Mezan (1993), o encanto também tem seu lado sombrio, como aquele apresentado pelas Sereias que leva à morte os marinheiros. A deusa Circe, alerta Ulisses em sua *Odisséia*, para o perigo do canto das Sereias³²

A maioria das abordagens referente à sedução na educação toma por base a sua dimensão ética. Estão aqui perspectivas como a de Morgado (1989)³³, que considera a sedução como “um determinante psicológico inconsciente do autoritarismo do professor” (p. 130). Pela sedução o professor estaria encobrindo seu autoritarismo, ou seja, sendo simpático, atencioso, popular ou mesmo disfarçando sua própria ignorância. Bacha (1998), analisando esse ponto de vista de Morgado, diz que a autora “espera recuperar a ‘importância dos conteúdos’ através da ‘autoridade’ do professor” (p. 200-1). E que qualquer tipo de manipulação sedutora levaria sempre ao professor e, não, aos conteúdos, o que levaria o professor ao não cumprimento de sua principal função social que seria a de socialização do conhecimento. O que podemos identificar pelos seguintes questionamentos de Morgado (1989): “Quantas vezes nós, professores, já percebemos que o aluno está mais interessado em nós do que naquilo que dizemos? Quantas vezes já nos envaidecemos com isso?

Quantas vezes já abusamos disso?” (p. 132).

E sobre isso, referencia Bacha (1998), que do mesmo modo como a Sereia enfeitiça e encanta o homem do mar com o seu canto, prometendo-lhe maravilhas e a possibilidade de conhecer o novo, mas que igualmente lhe impele à morte, o ‘professor-sedutor’, nesta perspectiva de Morgado, “conduziria o aluno à sua autodestruição” (p. 201). E mais, assim como a cera amolecida que tampou o ouvido de Ulisses e de seus companheiros para que se protegessem do perigo iminente das Sereias, o conhecimento psicanalítico desvelando o sentido manipulador oculto da sedução, estaria defendendo e preservando o aluno do ‘encantamento do professor-sedutor’ (p. 201).

Nesse sentido, pois, a sedução estaria sempre pondo em risco a prática pedagógica, pelo comprometimento de suas particularidades. Entretanto, Bacha (1998), nos estimula a pensar por outro ângulo: se o homem é protegido do encantamento mortífero das sereias estando surdo ao seu canto tão agradável, elas também não o impedem de conhecer muitas coisas, uma vez que são conhecedoras de tudo que acontece. Mais proveitos, então, não seria procurar fazer da psicanálise, “não a ‘cera amolecida’, mas o mastro ao qual se ata Ulisses de modo a poder ‘experimentar o prazer de ouvir a voz das Sereias’? Isto implica aceitar o movimento, ou, a ambigüidade que caracteriza a sedução” (p. 201).

Voltemos-nos, nesse caso, para a outra face da sedução que não a ‘ética’,

³² “Em primeiro lugar, encontrarás as sereias, que enfeitiçam todo aquele que delas se aproxima. Se qualquer homem, inocentemente, aproxima-se e ouve sua voz, jamais volta à Pátria, jamais verá sua esposa e seus filhos correndo para saudá-lo alegremente: as sereias o encantam com sua voz melodiosa. Há um grande prado onde elas ficam e, em torno, um grande montão de ossos, carcaças e peles secas. Não te detenhas naquele lugar e não deixes os homens ouvir: é melhor amassar um bom pedaço de cera e tampar com ela seus ouvidos. Se quiseres ouvir, manda os homens amarrar teus braços e tuas pernas e prender bem teu corpo ao mastro, e então poderás deleitar-te com o canto quanto quiseres. Dize aos homens que, se gritares e ordenares que te soltem, devem te amarrar ainda mais, com outras cordas” (Homero, s/d, p. 184).

³³ MORGADO, Maria Aparecida. *Ensaio sobre a sedução na relação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. PUC-SP, 1989.

mas a 'estética', como já nos apresentou Renato Mezan. Essa ambigüidade que ela apresenta, sendo de um lado 'domínio' e, de outro, 'iniciação'. Conforme Bacha (1998), tomamos conhecimento disso com a *Paidéia*, em que Platão afirma que "a difícil arte da educação consiste em 'iniciar' o discípulo naquilo que poderia fazê-lo melhor" (p. 202), mostrando que a sedução não se manifesta na educação apenas sob seu aspecto de domínio.

Seu duplo aspecto, também pode ser visto segundo a autora, nas relações entre discípulo e mestre, que pode ser percebido no discurso de Alcibiades em *O Banquete*. Para Alcibiades, a beleza misteriosa de Sócrates estaria na sua palavra, autêntica peça de magia e encantamento, que como a flauta do sátiro Mársias, também encantava os homens. Mas, este encantava "através de instrumentos" e, não, "com o poder de sua boca" (Platão, 1995, p. 183). Todavia, do mesmo modo que as palavras de Sócrates encantavam Alcibiades, elas também o faziam sofrer, e o submetiam: "Eu pelo menos, senhores, se não fosse de todo parecer que estou embriagado, eu vos contaria, sob juramento, o que é que eu sofri sob o efeito dos discursos deste homem, e sofro ainda agora" (p. 184). Mais adiante: "... bate-me o coração, e lágrimas me escorrem sob o efeito dos seus discursos, enquanto que outros muitíssimos eu vejo que experimentam o mesmo sentimento... (p. 184). E, para evitar tão grande dor, a todo custo se afasta: "como se me afastasse das sereias, eu cerro os ouvidos e me retiro em fuga, a fim de não ficar sentado lá e aos seus pés envelhecer" (p. 185). Está posta, assim, a ambigüidade da sedução no 'ensinamento socrático': como a voz das sereias, ele encanta e submete; porém, "este encantamento ao qual Alcibiades está preso é também aquele que, conforme Sócrates, tem 'algum po-

der' de fazer com que o discípulo se torne 'melhor'" (Bacha, 1998, p. 202).

Deste modo, Mezan (1993) afirma que, com elaborações mais recentes, principalmente as do psicanalista francês Jean Laplanche, a teoria da sedução, "retoma um lugar central na doutrina psicanalítica" (p. 31). Laplanche *apud* Mezan (1993) distingue três tipos

Voltemos-nos, nesse caso, para a outra face da sedução que não a "ética", mas a "estética", como já nos apresentou Renato Mezan.

de sedução: infantil, precoce e originária.

O terceiro tipo de sedução - e a que ora nos interessa -, que Laplanche (1988) denomina de 'originária', se qualifica por uma "situação fundamental na qual o adulto propõe à criança significantes não-verbais tanto quanto verbais, e até comportamentais, impregnados de significações sexuais inconscientes" (p. 119); ao que ele chama de 'significantes enigmáticos'. O autor dá como exemplo de 'significantes enigmáticos' o seio, que é um órgão natural de lactação, mas que também é um objeto de investimento sexual e inconsciente por parte da mulher. Assim, para o bebê, a significação do seio "acarretará inevitavelmente uma parcela deste investimento, precisamente sob a forma de 'significantes enigmáticos'" (Mezan, 1993, p. 33).

Mezan (1993) ainda assinala que o modelo no qual Laplanche se inspirou foi um artigo de Ferenczi, de grande fama, em que ele fala "sobre a confusão das línguas entre o adulto e a criança", em que o adulto impõe um "sentido de 'paixão' à linguagem efetiva da criança", designada por Ferenczi como sendo a linguagem da 'ternura" (p. 33). Retomando e desenvolvendo esta idéia, Laplanche define que as crianças necessitam ser

introduzidas na cultura da qual vão participar e que, esta introdução precisamente deve se dar através do contato com os adultos. Deste modo, continua Mezan, os adultos não oferecem apenas “códigos de comportamento ou de valor” ou “simples informações” à criança, pois “suas mensagens estão impregnadas de significações inconscientes de natureza sexual”. Além disso, o autor coloca que Laplanche sugere que as crianças não deixam de captar, obscuramente, essas significações; que seria o exemplo do ‘seio’, dito anteriormente (p. 33). Em outras palavras: uma vez absorvidos pelas crianças esses ‘significantes enigmáticos’, elas serão obrigadas “a um trabalho de assimilação e de tradução, que deixará sempre ‘restos’ não compreendidos e impossíveis de compreender, portanto fonte de desprazer, portanto alvos eletivos da repressão” (p. 34).

Para Mezan (1993), então, a versão psicanalítica da sedução redonda numa situação curiosa, pois ao mesmo tempo em que comportaria as duas facetas – ética e estética – a partir da ‘sedução originária’ de Laplanche, ela também comportaria uma “face traumatizante” e outra “estruturante”.

Antes de prosseguirmos, façamos um parêntese retomando algumas idéias. Bacha (1998) faz uma pequena síntese importante para a continuidade do que veremos em seguida: diferentemente da sedução ‘infantil’ e ‘precoce’, na sedução ‘originária’ não se impõe um contato físico, as ‘situações’ e ‘comunicações’ que nela se estabelecem independem de um ‘ataque sexual’ (p. 203). O ‘enigma’ – ou ‘significantes enigmáticos’ – “cujo móvel é inconsciente é ‘sedução por si mesmo’” (Laplanche, 1988, p. 119)³⁴.

Deste modo, prosseguindo com Bacha (1998), que faz uma boa síntese (apesar de dizer que é um resumo incomple-

to) da distinção feita por Mezan da face ‘traumatizante’ e ‘estruturante’ da sedução:

A sedução é, pois, traumatizante – ‘por seu caráter de enigma, porque carrega consigo a sexualidade e a introduz no pensamento infantil’. E também estruturante, ‘na medida em que suscita um trabalho de ‘ligação’ disto – um significante enigmático – que acaba de adentrar seu universo psíquico’. O efeito desta sedução originária é ‘o surgimento de um sujeito psíquico através do enigma a ser decifrado’, ou, do ‘trabalho de assimilação e de tradução’ destas mensagens adultas ‘impregnadas de significações inconscientes de natureza sexual’ (p. 203).

A sedução, neste contexto, onde apresenta uma ‘insistente duplicidade’, caracterizando-se pelas ‘dimensões ética e estética’ e pelas ‘funções traumática e estruturante, se revela “como forma de existir da sensualidade” (Mezan *apud* Bacha, 1998, p. 204). Através desse sentido da sedução, a psicanálise “abre a via da estética para o trânsito do mestre, que seduz na medida em que sua arte inicia o discípulo em sua própria sensibilidade, acrescentando-lhe alguma coisa” (p. 204). O mesmo que faz a ‘sedução originária’ ao introduzir a sexualidade enigmática, pelo traumatismo, no pensamento infantil.

3 E Então...

De certo nos conviria retomar algumas idéias principais sobre o que vimos até agora a título de prosseguirmos com alguns importantes encaminhamentos.

Até agora, através das idéias de Bacha, Mezan e Laplanche, abordamos a educação numa perspectiva psicanalítica. Evidenciamos dois tipos de abordagens essenciais: uma, prosseguindo nas idéias de Freud, de haver uma impossibilidade da educação, visto ser esta, repressão e, outra, que não fez disso um ponto de certeza, pois confirma o lado repressivo da educação, mas também revela o seu lado de

³⁴ LAPLANCHE, Jean. *Teoria da sedução generalizada e outros ensaios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

sedução! E isso abriu as portas da psicanálise para uma via de acesso riquíssima à educação.

Bacha (1998) enfatizou a todo tempo a possibilidade de inter-relação entre a psicanálise e a educação, uma vez que, através da psicanálise podemos fazer uma leitura da escola, do professor, do aluno e, até mesmo dos conhecimentos escolares, na esfera do inconsciente.

Nesse sentido, toda a base e originalidade do seu estudo estão em mostrar que a fecundidade do pensamento não está apenas no desenvolvimento da racionalidade, mas essencialmente na conjunção, simbiótica mesmo, do racional com o afetivo. Deste modo, ela não separa o conhecimento do professor, nem este do afetivo. Somente os dois juntos, levarão a um prazer de pensamento, a um pensar ‘com’ a racionalidade, mas também ‘com’ a sensibilidade, ‘com’ a sensualidade. Considerando a dimensão do inconsciente, estaremos concedendo no âmbito escolar, uma igualdade de condições ao espaço da imaginação, da fantasia e da criação, pois ela é uma fonte inesgotável à essas instâncias do pensamento.

Assim, a autora, a partir de toda uma discussão sobre a escola moderna como uma imagem de ‘purgatório das paixões’, desafiados com a análise da ‘tese adaptativa’ e da idealização da ‘criança pura’.

Apresenta-nos os efeitos de uma educação assexuada que elimina da escola toda a dinâmica pulsional-afetiva e busca nas questões pedagógicas – métodos e metodologias variadas, multiplicidade de material pedagógico ou mesmo a cientificização do professor – a resposta para seus males e suas crises, como principalmente, respostas às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar.

Em nome de um ideal inconsciente de ‘pureza da criança’ e querendo protegê-

la do professor adulto-perverso-sexual, as escolas, principalmente as chamadas de ‘alternativas’, são obstinadas na conquista da ‘autonomia do aprendiz’ e na cisão entre o ‘intelectual’ e o ‘afetivo-sexual’.

Inerente a esse contexto está ainda um grande problema: sendo os conhecimentos escolares os meios para que se efetive essa ‘purificação’ da criança, passa a ser inerente a eles a ‘infecundidade’, ou, ainda, as ‘dificuldades de aprendizagem’. Como idealização “a educação encenaria um fantasma de onipotência e de domínio do outro e da própria sensibilidade” (Bacha, 1998, p. 189).

A escola ao fazer com que a criança deixe para fora de suas fronteiras os seus afetos, suas paixões, seus desejos e seus interesses próprios, oportunizasse ser apenas ‘objeto da projeção de um ideal’, formando-a numa concepção de educação como adaptação e um ensino idealizado. Os conhecimentos se reverterem, assim, numa prisão, alienando a criança e a afastando de sua história e de seus afetos, ao invés de possibilitar que ela os ‘costure’ ou ‘abotoe’ à sua história, e com eles produza uma bela ou pelo menos uma roupa mais confortá-

Considerando a dimensão do inconsciente, estaremos concedendo no âmbito escolar, uma igualdade de condições ao espaço da imaginação, da fantasia e da criação...

tável que apenas uma camisa-de-força adaptativa (p. 191). É, pois, um processo de destruição das marcas identificatórias de cada aluno e da inibição do seu pensamento.

A educação contemporânea deveria caminhar em direção ao lúdico e ao prazer, partindo daquilo que Laplanche já nos deixou em uma destas páginas: “Em suma, a verdade, difícil de aceitar porque difícil de conceber, a verdade mágica, é que: só pode ser pensado aquilo

que pode ser desejado” (*apud* Bacha, p. 199).

Sendo assim, poderíamos pensar em algumas questões sobre a arte e a educação: por que esse alto grau de insatisfação perpassando a educação? Por que a arte na educação sofre tamanho des-caso? Por que uma disciplina que “deve” preservar o jogo entre o sensível e a razão, pode ser tão desprezada ou tão pouco desejada pela maioria dos alunos da escola, que a tem como uma *chatice* ou *cultura inútil*? Por que uma disciplina que tem a estética como parceira, dimensão da sensibilidade, pode abarcar tanta falta de desejo e de prazer no seu desenvolvimento?

Ao pensarmos nestas indagações, destacamos o desejo e o prazer como alvos e os associamos à duas indagações de Bacha: “Poderia haver motivação maior para o aluno aprender que o desejo do professor pelo seu conhecimento?” e “Em que outro lugar situar o móvel, digamos assim, do processo de aprendizagem, que não no fascínio provocado pela relação apaixonada do professor com o conhecimento que veicula?” Apoiando-se em Mezan (1993), que faz uma análise da sedução via o cavaleiro espanhol, Don Juan, a autora nos propõe um foco: “[Don Juan] não seduz. Don Juan deseja, e este desejo tem efeitos sedutores” (*apud* Bacha, p. 204). Sendo assim, é “na sedução que a paixão pelo objeto exerce [é que] poderíamos situar a diferença que existe entre os professores: o modo como exercem sua atividade e o êxito que nela obtêm” (p. 204). Logo, o professor apaixonado pelo que faz não seduz diretamente, “mas a relação erótica que mantém com o objeto (conhecimento, ofício, arte ou técnica) [é que] provoca efeitos sedutores” (p.205). Em outras palavras, o professor é sedutor, na medida em que

ele também seja seduzido por ‘significantes enigmáticos’. E como bem canta Marisa Monte: “... o teu desejo é meu melhor prazer e o meu destino é querer sempre mais...”³⁵ ou Caetano: “... pois quando eu te vejo eu desejo o teu desejo...”³⁶

Estamos, nesse caso, diante do ‘professor apaixonado’. Aquele que Silva (1994) diz que manifesta entusiasmo – dedicação ardente, exaltação criadora, viva alegria, inspiração – ‘com a arte de formar’, mostrando-se eficaz “na transmissão do conhecimento, como se tivesse uma ‘chama’ interna que não o domina e que não se apaga nunca” (p. 7). E também aquele de Bacha (1998), no qual permanece ‘o espírito da Paidéia’ e uma visão de educação como ‘iniciação’ em sua sensibilidade. Esse ‘professor apaixonado’ pelo que faz trilha pela via estética, por aquela em que educar é alimentar; assim como alimentar na ‘sedução originária’ é acrescentar algo no outro através de ‘significantes enigmáticos’.

A educação, no domínio da estética, faz com que o professor se aproxime do artista e ela, da arte, e isto a torna fecundante, iniciadora, sedutora. Apoiada em Pareyson (1989)³⁷, Bacha (1998) ratifica seu olhar sobre a educação:

Sem o olhar fecundador do artista, a matéria é inerte e muda: apenas aquele olhar formativo desperta-a para a vida da arte. O artista constitui a sua matéria imprimindo-lhe “uma disposição fértil de possibilidades” e interpretando-a “na sua natureza autônoma e característica”. No ‘diálogo’ pelo qual se define essa relação, o artista nem viola a sua matéria, nem padece dela, mas “secunda a sua vontade e procura suas resistências”, até conseguir “fazer a própria vontade” fazendo a vontade dela e tratar “as suas resistências” como “solicitações, e os seus limites”, não como “proibições” mas como “sugestões” (p. 210-1).

Permanecendo com Pareyson (1989), “separar a obra da sua matéria é impossível: a obra nasce *como* adoção de uma

³⁵ “Bem que se quis”, música de Pino Danielle e Nelson Motta, interpretada por Marisa Monte.

³⁶ “Menino do Rio”, música de Caetano Veloso.

³⁷ PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

matéria e triunfa *como* matéria formada” (p 125). Deste modo, assim como o artista, o professor sedutor, “é aquele que faz viver a sua obra” (Bacha, 1998, p. 210). Sem o seu “olhar fecundador de artista”, o professor não desperta a matéria (o aluno), não inicia (pela sedução)

o aluno na sua própria sensibilidade e nem lhe introduz ‘significantes enigmáticos’ para que ele faça o processo de decodificação e elaboração. E o prazer, há tanto tempo expulso da educação, jamais terá chances de retornar, ou mesmo, de ser alcançado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22: a aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.
- ALVAREZ, Alberto & BRUNETTO, Andréa. *Governar, educar e analisar: os três impossíveis freudiano*. Publicação do Centro de Estudos Freudiano / Fórum do Campo Lacaniano, 1ª ed., 2000.
- BACHA, Márcia Neder “Do Banquete pagão, ao Ágape Cristão – Psicanálise e Educação”. *Revista do Mestrado em Educação: Intermeio*. Campo Grande/MS, v.2, n.4, 1996, p. 43-47.
- BACHA, Márcia Neder “Psicanálise e Educação: Banquete, Fast Food e Merenda Escolar”. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 10, n. 1, 1999.
- BACHA, Márcia Neder. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.
- BLEICHMAR, Silvia. *Nas origens do Sujeito psíquico. Do mito à história..* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- BOSCH, Magda et alii. *Freud e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.
- CANGUILHEM, Georges. “O objeto da história das ciências”, *Revista Tempo Brasileiro: A teoria das ciências questionada por Bachelard, Miller, Canguilhem, Foucault*, RJ: Edições Tempo Brasileiro, n. 28, Jan./Mar., 1972, p. 50.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIX.
- FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. VII.
- JAEGER, W. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LAPLANCHE, Jean. *Problemáticas IV: o inconsciente e o Id*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LAPLANCHE, Jean. *Teoria da sedução generalizada e outros ensaios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU Ltda, 1975.
- MENDES, Glória. *O desejo de conhecer e o conhecer do desejo: mitos de quem ensina e de quem aprende*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.
- MEZAN, Renato. *A sombra de Don Juan e outros ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MORGADO, Maria Aparecida. *Ensaio sobre a sedução na relação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. PUC?SP, 1989.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PLATÃO. *O banquete*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SILVA, Maria Cecília P. da. *A paixão de formar: da Psicanálise à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SITES

<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas> - “Feminilidade, um obstáculo no caminho da educação”, ano 2001.

<http://www.uol.com.br/percurso/main/pcs22/BachaEscola.htm> - “Escola moderna, purgatório das paixões”, ano 1999.