

E SE, NA VERDADE, NÃO QUEREMOS EDUCAR?

AND IF, IN FACT, WE DON'T WANT TO EDUCATE?

¿Y SI, EN VERDAD, NO QUEREMOS EDUCAR?

Gabriel Lisboa da Silva ¹
Douglas Emiliano Batista ²

Manuscrito recebido em: 29 de março de 2023.

Aprovado em: 29 de fevereiro de 2024.

Publicado em: 10 de maio de 2024.

Resumo

Este artigo reflete sobre a negação da diferença geracional – tal como proposta por Dufour –, sobre os desafios contemporâneos da educação e sobre alguns de seus efeitos levando em consideração a constituição da subjetividade, a partir de uma perspectiva teórica que faz uma interface entre Psicanálise e Educação. Sendo resultado de uma pesquisa bibliográfica que conversa com os discursos contemporâneos sobre educação. O texto retoma uma perspectiva psicanalítica sobre a posição do adulto na educação, perfazendo seu curso através da indagação de como mudanças têm ocorrido a partir de discursos contemporâneos que respondem se, de fato, os adultos (ainda) querem educar. Ao final, são lançadas algumas questões que despontam das próprias considerações e reflexões feitas ao longo do texto, norteadas pela pergunta do título sob a perspectiva adotada.

Palavras-chave: Psicanálise; Educação; Diferença geracional; Subjetividade; Transmissão.

Abstract

This article reflects on the denial of generational difference - as proposed by Dufour - in the contemporary challenges of education and some of its effects, taking into account the constitution of subjectivity, from a theoretical perspective that interrelates psychoanalysis and education. It is the result of a bibliographic research that addresses contemporary discourses on education. The text takes up a psychoanalytic perspective on the position of adults in education, elaborating its route through the investigation of how changes have occurred based on contemporary discourses, which respond to whether adults (still) want to educate. At the end, some questions are raised that arise from the considerations and reflections made throughout the text, guided by the question of the title from the perspective adopted.

Keywords: Psychoanalysis; Education; Generational difference; Subjectivity; Transmission.

Resumen

¹ Mestrando em Educação e Graduado em Pedagogia pela Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3464-6120> Contato: gabriellisboa@usp.br

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5345-1575> Contato: douglasemiliano@usp.br

Este artículo reflexiona sobre la negación de la diferencia generacional -tal como la propone Dufour- en los desafíos contemporáneos de la educación y algunos de sus efectos, teniendo en cuenta la constitución de la subjetividad, desde una perspectiva teórica que interrelaciona psicoanálisis y educación. Es el resultado de una investigación bibliográfica que aborda los discursos contemporáneos sobre la educación. El texto retoma una perspectiva psicoanalítica sobre la posición de los adultos en la educación, elaborando su ruta a través de la indagación de cómo los cambios han ocurrido a partir de discursos contemporáneos, los cuales responden a si los adultos (todavía) quieren educar. Al final, se plantean algunas cuestiones que surgen de las consideraciones y reflexiones realizadas a lo largo del texto, guiadas por la pregunta del título desde la perspectiva adoptada.

Palabras clave: Psicoanálisis; Educación; Diferencia generacional; Subjetividad; Transmisión.

Introdução

Neste texto pretendemos refletir sobre a negação da diferença geracional, nome dado ao fenômeno no qual adultos se recusam a tomar para si a responsabilidade educativa sobre a geração seguinte, a partir das ideias de Dufour (2005) em consonância com pressupostos arendtianos. Essa reflexão, para além de retomar o conceito proposto pelo autor, pretende dar contorno à maneira como ele se renova e como a contemporaneidade e seus discursos desconvidam os adultos da responsabilidade pela educação.

Assim sendo, pretendemos identificar alguns pontos em suas teorias que nos lançam a algumas posições incômodas e, até mesmo, deslocadas do nosso centro atual – do autocentramento exacerbado, no exercício de uma empresa de si, que implica em uma pouca responsabilidade sobre o outro, especialmente um outro recém-chegado ao mundo. Portanto, a foz do curso reflexivo desse texto é a pergunta do título: “E se, na verdade, não queremos educar?”. Quais perguntas e interpelações poderiam desnudar isso?

Trazer esse cacoete verbal “na verdade”, é afirmar que talvez exista uma mentira que a antecede, essa meia-verdade estaria sendo um simulacro que funciona como uma tela protetora. Evidentemente, em uma perspectiva psicanalítica, essa “verdade” é, em outras palavras, um saber inconsciente, algo da margem do não-dito, uma verdade que não veio à luz. O trabalho aqui, portanto, é analisar como o discurso contemporâneo engendra a insegurança nos adultos e aprofunda as vicissitudes do ato educativo, forçando uma continuidade da negação geracional – a contraditória “renovação” da uma demissão.

Motivos para não se ter filhos não faltam nos discursos atuais. O direito ao aborto, a demanda por deixar bebês desde cedo aos cuidados de terceiros nas creches e escolas, a expansão do tempo de escola ou de crianças diante de telas educativas ou somente interativas, as terapias com especialistas lustram minuciosamente as crianças para evitar ou tratar desvios. Todos esses fenômenos parecem ter algo em comum que, sem ignorar as especificidades de seus contextos, os coloca como anunciadores de um movimento erosivo para a civilização: o adulto talvez já não queira educar.

A educação é aquilo sem a qual não há continuidade para a humanidade. Esse ato que, diferentemente de outros animais, caracteriza o ser humano e, simultaneamente, obriga os que chegaram primeiro a se responsabilizar pelos recém-chegados.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. (Arendt, 2007, p.190)

Realçamos que diferentes instituições estão implicadas na educação, a instituição familiar e a instituição escolar remontando, respectivamente, a esfera privada e pública de um sujeito, as suas necessidades de desenvolvimento apesar do mundo e de envolvimento com o mundo. Por trás dessas instituições estão adultos, empossados de diferentes papéis que vão se modificando com o refluxo histórico-cultural, mas posicionados estruturalmente da mesma maneira em relação às crianças: como alguém que está autorizado e responsabilizado pelo ato de educá-las.

A proposta dessa ideia desmonta imagens midiáticas e do universo do entretenimento – não se pretende ocupar a cadeira do pai, pois ninguém quer “sentar na ponta e pagar a conta”. O movimento é o de se levantar da mesa, sem pedir licença e comer na solidão do quarto. Evidentemente, o declínio das grandes narrativas, sobre o qual Dufour (2005) discorre de forma extensa e detalhada, explicita que se tornou mais difícil sustentar a posição de adulto quando aquilo que a baseava virou poeira. Afinal, quando a posição do adulto era sustentada por um grande Outro – como a Igreja e o Estado –, os adultos tinham os pés firmes para dizer o caminho das pedras às crianças. Tendo as grandes narrativas sucumbido, os adultos se veem despistados, confundidos pela bomba de luz que são os discursos científicos e tecnológicos.

A consequência desse movimento seria responsável pelo distanciamento, e talvez fuga, dos adultos da posição de adultos que precisam assumir, por hipótese, vindo a estar se ocupando de educar os mais novos.

Nesse texto, pretendemos propor algumas ideias, a partir de uma reflexão teórica lastreada na Psicanálise e Educação, sobre as motivações que (auto)engendram a educação nos dias atuais, lançando mão de conceitos de Dufour, seguindo alguns rastros deixados pelas ideias de Arendt para interpretar os desafios contemporâneos da educação e da subjetividade.

A posição do adulto na constituição subjetiva dos mais novos

Dentro da perspectiva psicanalítica aqui adotada, o ser humano é entendido como alguém que não nasce pronto mas precisa ser despertado pelo outro – os olhos vêm aptos para enxergar a luz, mas à criança é necessário que lhe transmitam o dom de ver com o coração, de participar da função Simbólica. A criança – a cria humana – diferencia-se dos filhotes de outros animais pois não nasce com voz e precisa justamente que essa voz lhe seja transmitida, uma vez que “não tem rugido, nem canto, nem miar, nem latir, como os outros bichos, mas que tampouco tem o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada” (GAGNEBIN, 2005, p.87). A criança precisa que o adulto lhe empreste uma voz até que ela possa falar por si própria – como um barro que precisa ser animado.

O sopro da vida é o hálito do cuidador que acorda o bebê e o convida a ser alguém. Repassando o sopro boca-a-boca e a chama prometeica de mão em mão, os adultos transmitem a um só tempo a bagagem cultural que lhes foi passada e a dívida simbólica que contraíram. Dessa forma os adultos inserem as crianças na trama da civilização. Essa transmissão e inserção da criança no Simbólico, no discursivo, passa por “momentos” (isto é, tempos lógicos, subjetivos, próprios ao inconsciente, mais do que tempos cronológicos).

Em um primeiro momento, o cordão discursivo é “umbilical” e conecta, em circuito fechado, bebê e cuidador. A essa primeira conexão, que se faz como um cordão umbilical simbólico entre cuidador e bebê, nomeia-se alienação.

Nesse mesmo momento, a bebê se baseia na fruição de manter-se vivo pelas respostas que o primeiro cuidador, o cuidador materno, dá em relação às suas demandas. O primeiro choro do bebê é atendido, e pressupõe-se que seja fome. Do segundo choro em diante, o jogo muda, pois de resposta em resposta, instaura-se uma função em que o choro deixa de ser uma forma de expressar a fome e passa a ser um botão para convocar o outro. Assim como o choro, o riso, o gracejo, o grito, etc. vão deixando de ser sons e reações “orgânicas” para se tornarem ações com sentidos.

Esses sentidos, que estão circunscritos no vir a ser da função simbólica, não são descobertos pelo bebê mas, de certa forma, decifrados na medida em que o outro vai costurando retalhos da trama simbólica a essas ações. “Este choro deve ser de fome”, “Aquele riso é porque a mãe está perto”, “Você está gritando”, “Esse choro é sono”.

As frases vão mudando e, ainda nessa relação, um eu já começa a ser delineado, com forma física e personalidade. “Você é teimoso”, “Tem os olhos do vovô”, “Olha essa cara de bravo, parece o papai”. O bebê vai ganhando lugar, ponto de partida, “CEP” subjetivo, e começa a construir suas primeiras frases: “Eu quero a mamãe”. E, nesse ponto, o bebê já entendeu que existe um eu que se diferencia do mundo, esse mesmo eu vai introjetando as expectativas do cuidador materno e vai se acostumando a tentar ser aquilo que prende a atenção do cuidador.

Depois de algum tempo, o fio é cortado para que a criança possa fazer parte dessa trama maior e mais complexa que emaranha as subjetividades e dão tessitura à realidade – entre nós, tensionamentos, afrouxamentos e cisões. O fio do discurso da mãe precisa sofrer um desgaste e o nó tende a ser afrouxado por terceiros – na figura do cuidador paterno, da escola e do mundo –, salvando a criança da força que é o laço estreito e circunscrito com o cuidador materno.

O corte não é feito de uma só vez, não se trata do arremate de uma peça de tricô nem de uma diplomação do sujeito para a vida. O corte, aqui nomeado de castração, não é uma separação no sentido estrito, está mais para uma divisão da atenção do cuidador materno com terceiros que, na medida em que se interpõe sobre a alienação, vão dando brechas e lampejos de um mundo fora da “boca do jacaré” maternal – esta última imagem representa bem a situação da criança submetida à posição de objeto de desejo do cuidador materno.

A criança vem sendo trazida ao mundo enquanto sujeito, primeiro por uma corda forte que quase a sufoca – que é a relação com o cuidador materno – e depois vai se desvencilhando com a entrada do cuidador paterno e dos terceiros (escola, mundo afora). A criança virá a entender que não é uma cópia de seus cuidadores e nem pode se enquadrar naquilo que esperam dela, mas é a partir da esperança e expectativa deles que vai se lançar ao mundo. Seja para dar orgulho ou para decepcioná-los, são as referências dos adultos que dão um ponto de partida para as crianças.

A escola e as expectativas da sociedade contemporânea, agem também como emissários do discurso do Outro³. Colocam o sujeito em uma situação nova com a qual deve engolir, absorver e regurgitar. A exemplo disso, o filhinho da mamãe cai nas graças de um educador que lhe transmitirá uma nova forma de ser-estar no mundo, novas referências e regras, expandindo o vocabulário doméstico – de filho para aluno, e de aluno para cidadão. A exemplo disso, para o bem comum da sociedade, representado pela turma da escola, é necessário que a criança compartilhe o espaço com outros, que o seu choro seja interpelado por outras crianças, outras urgências, e que ela perceba que seu lugar no mundo está entremeado por outros *eus*. É aos poucos que a monarquia do lar – na qual a criança é monarca – se dissolve para dar lugar à democracia do mundo – o reizinho precisa se tornar uma pessoa comum, um reles mortal, mais um na multidão.

Essa inserção da criança no discurso da sociedade, por parte do adulto, é o que estamos considerando como educação – não se trata apenas da identificação por um documento, mas da transmissão de um saber, de alguns costumes e a subjugação à Lei da linguagem. Educação essa que possibilita, de fato, que esse sujeito se torne alguém, em algum lugar, em algum período do tempo, que fale por si. Nisso, é importante ressaltar a posição ocupada pelo Outro – que já foi grande, quando sustentado por Grandes Narrativas, mas que hoje seria ligeiramente maior que a figura do cuidador, já que se encontra estilhaçado em micronarrativas. Lajonquiére (2019) sintetiza o que é o sujeito na sua relação com o Outro: “O sujeito é precisamente essa diferença no interior mesmo do Outro que instala a possibilidade para o humano em quem ele virá de fato a operar, de não

³ O Outro é o próprio Simbólico, o campo da palavra e da linguagem. E, por isso, ele não se confunde como o outro empírico (o qual, a bem da verdade, está assujeitado ao Outro).

ser o duplo do Outro, seu replicante ou um simples apêndice” (Lajonquiére, 2019, p.19). Dito de outro modo, o sujeito existe apenas em sua distância, mas não desvinculação total, ao discurso do Outro. É como se o sujeito fizesse um voo de Ícaro em sua vida, controlando a altura em que voa para que suas asas nem derretam nem congelem, mas que estejam maleáveis para que voe em direção a um ideal – mesmo que nunca o alcance. Ainda nesse sentido, a educação da criança por parte do adulto funciona como uma aposta para que o sujeito venha para o mundo – emergindo como outro alguém que se empossa do seu eu para ir ao encontro dos outros.

Este novo alguém não será uma cópia, um clone, daquele que o precedeu, mas uma colcha de retalhos simbólica que costura de forma singular as referências dadas por todos os adultos envolvidos em seus cuidados e educação. A singularidade, nesses termos, é aquilo da ordem do que não se repete na medida em que resulta de uma experiência subjetiva de um sujeito único. O que os discursos contemporâneos fizeram, por exemplo, foi transportar a incerteza estrutural da educação – essa que assume que o sujeito nunca será exatamente aquilo que foi imaginado pelos outros – para o campo semântico da normatização, no qual aquilo que foge às expectativas dos adultos é lido como um desvio. Essa última leitura constrange adultos e crianças ao escrutínio técnico-científico, sendo os primeiros autuados por falta de (in)formação – sendo os pais os desinformados e os professores os malformados – e os últimos, as crianças, como inadequados.

Em síntese, a partir de um posicionamento do adulto em relação ao bebê, da sua escolha de responsabilizar-se pela educação e de tentar dar referências, nesse processo, que se dá a subjetivação e que se torna possível o sujeito advir. Evidentemente, esse posicionamento está às voltas com o imprevisível e o incontrolável, ao adulto não é facultado determinar o destino da criança. Então, destaca-se o caráter de “aposta” que a educação possui, quase como em um jogo de azar, o adulto pode apostar tudo e não obter nada... daquilo que esperava. O ganho está na manutenção da sociedade, na transmissão de saberes e na continuação dos seres humanos. A renovação dessa demanda estrutural da humanidade está atravessada, hodiernamente, por discursos que esboroam a boa-vontade educativa, isolando os adultos da tarefa de educar e, simultaneamente, deixando órfãs as crianças que devem se autoengendrar.

O adulto contemporâneo: um espectador sem expectativas em busca de uma educação *plug and play*

Diante de acontecimentos recentes e a partir de algumas leituras tanto de Dufour (2005) à psicanálise e educação, propomos a seguinte pergunta: será que, atualmente, *não queremos educar*? Essa pergunta é uma derivação do que depreende do contexto atual da educação, que talvez seja o aprofundamento de acontecimentos anteriores como a negação geracional sobre a qual trata Dufour (2005).

Dessa forma, trata-se menos de uma pergunta que vem a ser respondida, mas, em vez disso, de uma pergunta na qual se chega depois de algumas elucubrações. É uma pergunta que pode responder, talvez, o mais íntimo dos medos e mais latente dos desejos que se esconde atrás de políticas educacionais, discursos midiáticos e posicionamentos subjetivos.

Os ditados populares mais antigos diziam “criamos o filho para o mundo”. Esse dito popular carregava traços da necessidade de abrir mão da alienação parental (no sentido da necessária alienação inicial dos filhos aos pais), ou mesmo de uma espécie de desapego necessário em algum momento da relação dos pais com seus filhos. Além disso, criar alguém para o mundo endereçava o “resultado final” para um Outro externo que tanto dava prosseguimento para a vida do sujeito quanto embasava o motivo de se educar – o motivo era educar para a *polis*, criar para ser capaz de viver e se sustentar no mundo, indo além da vida ao âmbito familiar.

Os tempos mudaram, ou pelo menos mudaram os discursos e, diante disso, nós diríamos que hoje a ideia que não colocamos em palavras é a de que “o mundo cria os filhos para nós” – subvertendo a ordem anteriormente estabelecida.

A televisão e as telas emergem como um parente adicional, que daria conta de dar às crianças as referências de que precisam e a formação cultural da qual carecem. Nessa empreitada, outro dizer popular é evocado “mãe é quem cria, não quem põe no mundo”, esse saber simbólico, conjugado com a realidade da função ocupada pelas telas, permite que façamos uma pergunta: as telas, nas últimas décadas, foram, em alguma medida, pais e mães das crianças?

Dessa suposta educação que as telas proporcionaram, que ainda hoje cria nossos filhos, constituíram-se criaturas aptas para o consumo precoce que, por sua vez, opera como um remédio para uma dessimbolização. Essa ideia se baseia no que propõe Dufour (2005) quando sugere que a televisão realiza um adestramento precoce das crianças para o consumo ao passo que ocupa a vacância progressivamente deixada pelos adultos.

a televisão, pelo lugar preponderante ocupado por uma publicidade onipresente e agressiva, constitui um verdadeiro adestramento precoce para o consumo e uma exortação à monocultura da mercadoria. Assim, esquece-se frequentemente de mencionar que o tempo a mais para a televisão é tempo a menos para a família. (...) De modo que, com a televisão, é a família, como lugar de transmissão geracional e cultural, que se encontra de cara reduzida à porção compatível. Nesse sentido, a expressão “filhos da televisão”, tomada ao pé da letra, ao invés de provocar risos, deveria verdadeiramente aparecer como o que ela é: antes patética, de tanto que ela verifica o fato de que a televisão efetivamente roubou o lugar educador dos pais em relação aos filhos, para tornar-se o que estudos quebequenses nomeiam como um “terceiro parental” particularmente ativo, suplantando em muito os “verdadeiros pais”. (Dufour, 2005, p.121-123)

A mecânica do consumismo, além de ser cruel em sua própria forma de operar na vida dos sujeitos, causa efeitos nocivos na subjetividade pois, quando o sujeito está quase se acostumando com o estilo de vida adotado, a partir de algum kit identificatório⁴ encontrado na internet ou televisão, o produto logo sai de linha dando lugar a outro kit.

Esses kits identificatórios são como isopor: leves, volumosos, moldáveis e descartáveis. Mas, além disso, não são recicláveis e, dificilmente, têm uma alguma sustentação simbólica que permitam que se tornem algo próximo a uma tradição, que possa vir a ser repassado – são como uma moda que não volta, cujas lembranças não se guarda no sótão, mas, em vez disso, descartadas no lixo.

Nesse cenário, a pretensa liberdade de escolha dada às crianças, fruto da mutação que provém do avanço dos seus direitos e da sua liberdade, conjugada com a posição autoengendrante à qual são deixadas, constitui um sonho de que as crianças possam se fazer por si mesmas, bastando apertar o *play*. É como se mudássemos os rótulos da vida

⁴ Conjunto de referências descoladas de um discurso coeso, descoladas de um lastreamento simbólico e sustentadas por um pequeníssimo Outro. Menos do que uma micronarrativa, kit identificatório é um emaranhado solto de linhas discursivas “emboladas” para dar volume e se tornar consumível e, ao mesmo tempo, leve. A ideia de kit identificatório é delineado por Dufour (2005).

para que funcionassem “sem a supervisão de um adulto”. O que é livre para todos os públicos deixa o adulto livre para se ausentar – o adulto se torna um espectador.

Esses novos sujeitos estão tão livres que, na realidade, estão abandonados, como propõe Dufour (2005) acerca dessa pretensa liberdade em que estão colocados os sujeitos na contemporaneidade, diante da dissolução do Outro e de um adulto empossado simbolicamente.

Os adultos acabam por não querer educar, na medida em que o discurso hegemônico o destitui de uma autoridade sobre a qual repousaria suas palavras e, ao mesmo tempo, lhe são oferecidas alternativas certas que dispensam o *tiro no escuro* que caracteriza a empreitada educativa. Em outras palavras, educar a partir dos próprios meios, seguindo uma certa intuição – que se baseia nas próprias experiências –, suficientemente distante, mas não necessariamente descolado, das exigências do mundo contemporâneo, parece uma missão que já nasce fracassada e, ainda pior, sem sentido, para os adultos. O que tomamos por sentido é a satisfação simbólica que deixaria os adultos razoavelmente satisfeitos com o resultado da educação que deram às crianças. Entretanto, como já foi dito, o mundo atual está constantemente jogando sal nas feridas simbólicas inerentes à educação e os adultos vão ficando cada vez menos propensos “dar a outra face” em nome do que acreditam ser bom para os seus filhos ou alunos – em nome do que seria uma certeza fugaz fruto de uma experiência subjetiva, da experiência que ter estado no mundo há algumas décadas lhe conferiria.

Dessa forma, as crianças e adolescentes estão propensos ao abandono simbólico resulta na inflação do papel da escola – no sentido literal, em relação à carga horária – ainda que com uma contraditória deflação da autoridade do professor que, como adulto, está suspenso de um discurso pedagógico que lhe apossa de um lugar simbólico, perfazendo-o uma marionete dos especialistas.

A presença maciça do discurso científico, flagrante para estas crianças especiais, mas não restrita a elas, tende a deslocar a relação com elas para o nível objetal, aquele que recorta o corpo da criança desde o objeto específico traçado pela ciência. (Voltini, 2009)

As políticas educacionais e as tendências educativas, por um lado, endossam essa inflação do docente. A permanência do aluno na escola – de forma física ou virtual – para que nela tenha a possibilidade de fazer-se por si. Então programas de ensino integral, propostas de atividades extraclasse vão sendo orientados por propostas da aquisição de habilidades socioemocionais, projeto de vida, e tudo quanto for necessário para assegurar a autogestão – para que a criança se faça por si própria.

Essas empreitadas que parecem aumentar o tempo de permanência de alunos dentro das escolas poderiam ser interpretadas como uma forma de reconduzir os bandos (de abandonados) à posição de alunos.

Os bandos, sob a ótica de Dufour (2005) seriam uma das tendências que visa remediar a falta do Outro – que, por sua vez, caiu com o declínio das grandes narrativas. Pois, se “não se pode enfrentar sozinho a autonomia ou a autofundação requeridas, pode-se sempre tentar enfrentá-las a vários. Basta pertencer a uma pessoa que compreenda vários corpos distintos. Em outras palavras, a um bando” (Dufour, 2005, p.109).

Concomitantemente, revela-se uma faceta que segmenta o currículo em percursos precocemente para que, em verdade, essas crianças estejam decidindo seu futuro – ainda que mal tenham se apropriado do passado. O trecho a seguir de Dufour, *mutatis mutandis*, reverbera essa ideia que desloca o adulto da sua posição referencial e convida a criança a ocupar o centro do picadeiro:

Há trinta anos, de reformas em reformas ditas “democráticas”, os responsáveis políticos e seus conselheiros, os especialistas em pedagogia, não pararam de lhes dizer que eles [os professores] deviam abandonar sua velha pretensão de ensinar. (...) [Que] em nome da democracia da escola, não haja mais alunos. (DUFOUR, 2005, p.136)

Para pensar no caso brasileiro, quem aprovou a Reforma do Ensino Médio? Evidentemente, a cúpula política, mas não sem antes existir no discurso como uma necessidade de fazer com que a escola ensine aos alunos o que eles, supostamente, querem aprender. Reformas que transformaram a educação em um pacote personalizado de um produto a ser comprado-vendido. Esse exemplo reforça a capilaridade do discurso que demitiu os adultos da posição referencial que um dia ocuparam. Dessa forma, metaforicamente, mãos cada vez mais jovens ganham o volante do mundo sem que antes

tenham carteira de habilitação, e um dos exemplos mais recentes disso é a figura ambientalista Greta Thunberg, que entrou para a lista Forbes das Mulheres Mais Poderosas do Mundo em 2019, com apenas 16 anos. Não se trata de uma simplificação etária daqueles que devem dizer algo e participar da *polis*, mas o que se vê sendo acumulado a cada nova geração é um poder, um lugar de controle e decisão, que emancipa camadas ainda mais jovens a decidir sobre si.

Portanto, há algo que se transmite de uma geração a outra nos últimos anos: a negação geracional. Em outras palavras, uma geração se nega a educar e a assumir a responsabilidade pela outra que está por vir. A consequência disso é justamente o centramento do ponto “origem” do discurso no aluno ou na criança. A pergunta permanece e reaparece: *não queremos educar?*

No início da discussão, a ideia de não querer educar poderia comunicar, equivocadamente, que não se esteja educando por capricho. O que tentamos explicar é que, a apatia em relação à responsabilidade educativa que herdamos, se dá porque *não podemos* – ou pelo menos não podemos tanto quanto podiam aqueles que nos precederam, seja por questões subjetivas ou por questões históricas, o substrato para a fundação do Simbólico estaria, atualmente, mais árido. Evidentemente, não se trata de um substrato biológico, social ou individual – ressaltamos a perspectiva psicanalítica sob a qual propusemos que olhássemos. Queremos, com isso, dar ênfase ao fato de que as contingências históricas têm implicado na constituição psíquica do sujeito por via, dentre outras coisas, do empobrecimento simbólico e declínio da transmissão geracional. E que isso tem algo a ver com as possibilidades de se educar pois, transmitir simbolicamente, em um contexto em que as grandes narrativas sofreram declínio e que o discurso pedagógico nas escolas perdeu aderência em seu aspecto de autoridade, é uma tarefa hercúlea. Dessa forma, sacerdotes, reis, governantes e, além deles, professores, estão no mesmo barco: não têm onde se apoiar para sustentar seu discurso e estão constrangidos pelo escrutínio desubjetivante dos radares científico e tecnocráticos.

Nessa situação, é compreensível que não se queira educar pois não há quem queira derrotar o Leão de Nemeia, sua pele já não é tão impermeável. Arriscaríamos dizer que, em um cenário de inflação da figura da criança a partir da centralização de seu discurso,

expansão de seus direitos e revogação de algum dever (no sentido do devido respeito ao que lhe antecedeu), um adulto assumir uma posição de educador (ou de adulto “propriamente dito”) seria remar contracorrente sem salva-vidas ou número para o qual ligar.

Em outras palavras, não *poder* educar não diz respeito à impossibilidade de levar a cabo a educação – uma vez que educar é *impossível* por se tratar de uma tarefa interminável, que não pode ser perfeita, o que não a torna impraticável. Trata-se de dizer que educar pode parecer ainda mais assustador aos adultos, especialmente em um contexto em que eles mesmos foram mal inseridos na cadeia simbólica. É como se os adultos tivessem desencorajados a tentar educar, “sem medo de ser feliz”.

A dessimbolização, sobre a qual trata Dufour (2005) e que diz respeito a um fenômeno que empobrece o registro Simbólico na constituição psíquica dos sujeitos, merece alguma atenção, embora não estivesse entre os objetivos deste texto nos debruçarmos sobre ela. Ressaltamos conexão entre a negação da diferença geracional e a dessimbolização. A última trata, como foi dito, de deixar o sujeito sem aderência às possíveis âncoras simbólicas que fariam sustentável sua existência no mundo. Então, mesmo que, por exemplo, um professor se posicione como adulto e tente assumir a responsabilidade por um grupo de estudantes, talvez o discurso dele não surta efeito, não apenas porque essa possibilidade é contingente, mas porque os alunos – que estão crescendo em um mundo empobrecido simbolicamente – não se deixam fisgar pelo anzol.

Os pais, por sua vez, também sofrem essa despotencialização de sua segurança em educar mais do que nunca, como sugere Iaconelli (2022): “Dentro de casa, os pais estão cada vez mais inseguros, assombrados pela ideia de que não sabem educar e pela consequente busca da palavra do especialista”.

Isto acaba situando o adulto de hoje em dia entre Cila e Caribde: tendo sido, por um lado, constituído em uma geração que teve sua educação negada pela anterior, como, ainda assim, proceder educando – isto é, transmitindo consciente e inconscientemente o legado que lhe foi passado – e de que forma fazê-lo – uma vez que os suportes narrativos e a maneira de transmitir e educar foram abalados e sofreram intensas mutações?

Evidentemente, essas mutações são da ordem de efeitos oriundos do período histórico, que repercutem na constituição psíquica dos sujeitos – não se tratando, portanto, de mudanças estruturais no psíquico. De mais a mais, até este momento, cremos que tenha sido possível delinear as possibilidades de o adulto educar. Enfatizando que, a despeito da pergunta, não é *uma questão de querer*.

Isto é dizer que, se não queremos educar, é porque o *impossível* característico dessa empreitada vem se tornando, a cada dia, mais impossível do que de costume. Pelo menos é isto que tentamos demonstrar até este ponto.

O adulto, aparentemente, na medida em que se ausenta ou se demite de educar, deixa de criar expectativas verdadeiras sobre as crianças – com verdadeiras, nós queremos dizer, expectativas que convocam a presença do adulto em cada etapa no lugar da ausência que a infância tem experimentado. Os adultos vêm se tornando espectadores – que assistem o crescimento dos seus filhos e, quando o sinal do terceiro parental *cai* (quando o Wi-Fi falha), ligam para assistência técnica – de fato, cheia de tecnicismos, um hidra com várias cabeças especialistas: o psi, o neuro, o ciber. É quase irônico ver empresas de tecnologia com a adição do slogan “For Education” – todos estão autorizados a tratar da educação, exceto aqueles aos quais ela concerne.

O que desponta no outro lado do horizonte é que, no fundo, ser adulto – e educar, a partir dessa posição – é visto como uma posição chata, degradante e fora de moda, diante da efusão de ideias que centralizam a sociedade na criança – especialmente quando os novos adultos, frequentemente, podem sentir-se devedores de pouco ou nada aos seus antecessores que, inocentemente (ou não), deixaram-se levar pelo discurso da televisão como alternativa educativa, ou das escolas tradicionais como fábricas de tijolos⁵.

Face a isso, o que os adultos mais queiram, talvez, seja voltar a serem crianças – não de uma forma nostálgica, em que reviveriam momentos marcantes de sua infância, revisitando cheiros, sabores e experiências. Os adultos talvez queiram, em vez disso, estar eternamente alheios à sua responsabilidade pelo mundo e pela educação, gozando e regozijando-se de direitos e mais direitos (a cada dia mais identitários mas sem referências)

⁵ Uma clássica referência à música “Another Brick In The Wall” do álbum “The Wall” do Pink Floyd (1979) para criticar as escolas tradicionais.

e abdicando de cada vez mais deveres para evitar a ansiedade e a depressão. Sendo essas últimas entidades os cavaleiros do apocalipse da responsabilidade – não porque não existam, mas porque aparecem nos discursos contemporâneos como problemas em sujeitos que perfazem uma anormalidade biológica, um transtorno e, partir dessa construção, são vendidas soluções e prevenções mágicas que vêm de mãos dadas com o autoengendramento – este mesmo que pode ser causador do sentimento de uma vida sem sentido, sem um Outro para quem prestar contas. Os adultos de agora, filhos da televisão, estariam mais propensos a sentar-se ao lado das crianças como iguais – consumindo nostalgicamente os desenhos animados que lhe transmitiram muito do que compõe seu substrato inconsciente.

O que poderia garantir que o adulto ficasse livre para viver enquanto seus filhos são educados por outras “instâncias”. Bem, a busca parece ser aquilo que vai ser instantâneo e, preferencialmente, indolor: uma educação *Plug and Play*.

Esse termo vem da computação, tratando-se de dispositivos que funcionam de forma instantânea ao serem conectados uns aos outros. Então, não haveria um processo lento de instalação do programa ou de um *driver* para que um aparelho funcione. No caso da constituição da subjetividade e da educação, o adulto busca a instauração do sujeito de forma rápida e automática. *Plug* ou plugar, nesses termos, é encontrar o kit identificatório ou mesmo o discurso tecnocientífico que se propõe a garantir uma educação adequada aos moldes pós-modernos, um ideal que dá férias permanentes aos pais e professores. *Play* que, do inglês, pode ser interpretado como o botão que dá início a um jogo ou filme, aos quais basta seguir as instruções ou simplesmente assistir como um espectador – desimplicado do problema e da responsabilidade.

Afinal se, na verdade, o adulto não quer educar, é porque já não quer tecer. Tirar do ser o cordão umbilical para tecê-lo junto à trama do mundo demanda tempo e alguma maturidade para lidar com os erros. A tecelagem do sujeito ao junto perde o sentido em tempos de impressoras 3D. O imediatismo e a velocidade demandada contemporaneamente deram cabo à paciência e ao tempo disponível para se dedicar aos cuidados das crianças, à educação. Além disso, muitos adultos não tiveram tempo o suficiente com aqueles que os antecederam para aprender a errar pontos no crochê sem desistir da peça artesanal.

[Para] a conquista subjetiva, que possibilita a constituição de uma instância eu seja fundada, é fundamental que o cuidador seja revestido da função simbólica de fontanário das primeiras referências para que a criança possa vir a se entender por gente - que é um papel proeminentemente educativo. Metaforicamente, não basta que o tronco e madeira tenham vida, é necessário que alguém assuma o lugar de Gepeto, esculpindo uma imagem nele - ainda que (o boneco) não seja de verdade, ainda que não passe de um contorno rudimentar (SILVA, 2022).

A pergunta que formulamos, a partir do trecho acima, é: Há espaço para Gepetos em tempos de impressora 3D? É como se a educação estivesse agora tomada de espírito que modela e tenta tornar real aquilo que está na tela do computador e, com o advento da Inteligência Artificial, nem se precisasse mais imaginar. A possibilidade dessa educação mediada por terceiros parentais – computadores, telas e especialistas – é sedutora para aqueles que se eximem de educar, por medo de errar e, talvez, por almejarem ser *para sempre filhos e nunca pais*.

Assim constituem-se tempos de estreitamento das ideias de alunos autônomos para seres autômatos, o desejo pelo automatismo sucedido pelo aumento de casos de autismo. Cada um destes “autos” é parte de uma esfinge que não se deixa decifrar.

Considerações Finais

Neste texto, tentamos retomar, em alguma medida, a discussão de negação geracional proposta por Dufour (2005) de uma forma que houvesse conexão com a atualidade e os discursos emergentes. Assim, os pontos levantados se propunham a tensionar a pergunta-resposta “Será que, na verdade, não queremos educar?”

Para tanto, realizamos uma brevíssima retomada da concepção psicanalítica da constituição do sujeito – especialmente no que diz respeito à importância da posição de um outro como adulto e do Outro como “estrela guia”.

Em seguida, evocamos algumas ideias de Dufour (2005) para construir a resposta do tema do ensaio. Essas ideias possibilitaram a reflexão sobre os efeitos da negação geracional e da dessimbolização na constituição psíquica assim como a atualização desse

fenômeno e suas implicações nos adultos da contemporaneidade. Simultaneamente, a partir do mesmo autor, explicamos como os discursos educacionais estariam, já há algum tempo, centralizando-se no protagonismo das crianças e em uma pretensa liberdade para que tentem se autofundar.

Ao lançar essas ideias, pretendemos mostrar a face que estaria arrefecendo a vontade e o compromisso do adulto em amadurecer e assumir as rédeas da educação de seus possíveis sucessores.

Por último, propusemos que a centralização do discurso nas crianças seria uma ideia sedutora que estaria levando os adultos a estarem ainda mais desimplicados com a educação das crianças e, conseqüentemente, mais aplicados em permanecerem livres (e irresponsáveis) como crianças. Nesse ínterim, reforçamos a ideia de como a expectativa e a tentativa de levar a cabo a autofundação, ou autoengendramento, estaria retroalimentando o sofrimento psíquico e os desafios da subjetividade contemporânea - dando gasolina para o motor da dessimbolização e do empobrecimento da função simbólica. Ao final, propusemos como os efeitos dos fenômenos sobre os quais discorri formulam caminhos para a educação futura, sobretudo com a atualização dos discursos que levam ao autoengendramento face às mais novas tecnologias que dão um novo matiz ao terceiro parental.

A partir daí outras perguntas puderam aparecer, tornando permanente a inquietação sobre os efeitos das novas formas dos sujeitos se constituírem na sociedade contemporânea.

A maneira como a posição do adulto é questionada e atravessada por discursos técnico-científicos, pretensamente psicológicos, biológicos e cibernéticos, compõe um cenário profundamente desconfortável para àqueles que apostam na educação, tomando para si a responsabilidade.

Esse texto termina por questionar os discursos atuais que legitimam diferentes especialidades e ciências para apagar o incêndio por eles mesmos provocados. É dizer que o mesmo discurso que engendra a insustentabilidade da posição educativa propõe vender sua solução. Não sendo um fenômeno novo, expusemos a forma como ele se renova atualmente, alguns dos instrumentos dos quais se utiliza.

Ao continuarmos negando a diferença geracional, nos termos em que propusemos aqui, mostramos como, na verdade, talvez não queiramos educar e, por isso, seguimos terceirizando a tarefa sem perceber como, a cada geração, a dessimbolização se aprofunda e nos afasta de retomarmos para nós a chama prometeica da cultura – chama esta que, dentro da perspectiva pela qual observamos, não pode ser transmitida via wi-fi. Essa chama, que carrega o desejo profundo de que haja um amanhã para os que estão chegando, também não deve ser exaustivamente medida em seu “comprimento de onda”, em termos técnicos, isso porque está atrelada ao que é inerente aos sujeitos: experiência e sentido, saberes transmitidos quase sem querer, de geração em geração, e que não poderiam estar à venda e nem dissecados em laboratórios.

Dentre as rotas de fuga dos sujeitos que, abandonados à própria sorte, buscam um novo éden onde possam ser (auto)engendrados, o atravessamento da vida pelas novas tecnologias cibernéticas, entre outras alternativas, parece despontar cada vez como objeto de reflexões – perfazendo, talvez, um outro motivo para não querer (ou poder) educar, sobre o qual se pode discutir posteriormente.

Tendo em vista a discussão feita, ressaltamos a urgência de pôr em questão o lugar dos especialistas – psicólogos, neurocientistas, médicos de muitas especialidades – e vendedores de discursos – influencers, youtubers, apresentadores –, lugar esse que vai se expandindo em detrimento dos adultos deveriam ser familiares aos recém-chegados. Consideramos que a educação *plug and play*, que se oferta, ilude adultos e crianças com uma pretensa educação ideal, uma referência frouxa, que carrega consigo não o desejo dos adultos, mas o desejo do Mercado. Os primeiros, educam em nome da esperança e o último, em nome do lucro. Nessa casa dos espelhos, ideais e imagens são distorcidos e o ato de educar parece, para além de impossível, impraticável.

Não se trata de destituir a legitimidade da ciência nem de abduzir as crianças do mundo, mas de nos responsabilizarmos por elas suficientemente, a ponto de ocupar o lugar vacante, um lugar de primazia na inserção delas no mundo e na cultura. De, na verdade, querermos educar.

Referências

ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças**. São Paulo: Companhia de Freud, 2005.

GAGNEBIN, J. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, J. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

IACONELLI, V. **Crise da adolescência e adolescência em crise**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2002.

LAJONQUIÉRE, L. As crianças, a educação e os sonhos adultos em tempos de autismo. **Estilos da Clínica**, v.24, n.1, p.41-52, 2019

PINK FLOYD. **The Wall**. Produzido por David Gilmour; Bob Ezrin; Roger Waters. CBS NBW York. Sony Music. LP 128170-71, 1979.

SILVA, G. L. **Náufragos e navegantes**: uma investigação psicanalítica sobre a ciberinfância. 2022. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

VOLTOLINI, R. A escola e os profissionais d'A criança. In: **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO**, 7., 2008, São Paulo. **Proceedings online...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.