

## Psicanálise e Educação (\*)

FREDERICO PEREIRA (\*\*)

Um dia Freud falou de Psicanálise como se de *peste* se tratasse. Não sei se de uma peste se trata, mas penso que é sem dúvida muito incómodo, isto de pensar psicanálise.

É certo que a psicanálise pode ser «recuperada» — para usar esta palavra de uma linguagem de outros tempos que ainda permitia falar do problema da alienação. É certo que a psicanálise pode ser usada para encerrar mais ainda o sujeito em camisas de força das quais difícil se torna sair porque nelas se esplanam um poder que parece alienar-se em mais impenetráveis formas de aparente saber.

É certo que isso pode acontecer, mas também é certo que a esse acontecimento é alheia a *psicanálise* na sua mais íntima e verdadeira melodia. Esse acontecer não se deve à psicanálise, mas ao exercício da sua terminologia pelo corpo técnico ou pelo tecido social que, justamente, dela evitaram o essencial.

E de Psicanálise, o essencial e ela constuir-se do outro lado do imediatamente visível, no *sublunar* talvez. Espaço do segredo, espaço de relação que constitui os sujeitos que nela se espelham e constroem, espaço em que uma história se conta e se reconta em múltiplas bifurcações contudo ordenadas numa espiralização na qual o *sujeito* permanentemente se refaz até por fim se encontrar como *sujeito*

e não como puro objecto; espaço do íntimo que torna possível a intuição da própria intimidade — a Psicanálise não pode deixar de sempre lidar com enigmas, equacionar *não-respostas*, abrir portas para regiões desconhecidas, afirmar *não o poder de um sujeito suposto saber* mas, pelo contrário, permitindo a sua derrota, permitir o acesso ao espaço deslumbrante — tão deslumbrante que diante dela há tantas vezes o medo de cegar — o acesso ao espaço deslumbrante do *não-saber*.

Numa «Smart Society» isto é peste e afinal Freud tinha razão. «Smart Society» que se vê como num espelho ao descrever aquilo que alguns consideraram ser o síndrome psicanalítico, o *Yarvis sindrom* — Yarvis que é a sigla anglo americana — para «jovem, atraente, regular, verbal, inteligente e sofisticado». Ora esta descrição que não assenta evidentemente aos psicanalistas, assenta contudo aos valores que se querem tornar dominantes neste corpo social — todo cheio de *superfícies* e de *periferias, vazio por dentro, sofisticado por fora. E é esta sofisticação, ou pseudo sofisticação que alimenta o próprio vazio* e como um imperativo organiza o sofrimento.

E a Educação — o que quer organizar? Qual o seu objectivo não expresso? Que valores aspira a promover?

A esta questão a Psicanálise poderia responder com silêncio — e deixar que os elementos de resposta se elaborassem no interior do próprio processo educativo. Mas também pode ser mais activa, e adiantar em diversos

(\*) Conferência realizada no quadro do VI Colóquio «Psicologia e Educação», ISPA, Outubro de 1991. As marcas de oralidade são deixadas presentes, já que de uma conferência se tratava, e não de um artigo.

(\*\*) Professor Associado, ISPA.

cenários como por exemplo este, algumas reflexões.

Reflexões que traduzem o conhecimento científico acumulado, sem dúvida, e traduzem também uma visão do mundo que considero que a Psicanálise não pode deixar de ter, já que ergue como valor central a verdade e a tolerância face ao engano, e à ilusão, e, por outro lado, se constitui à volta de uma matriz humanista que, reconheça-se, nesta época dita pós-moderna, parece começar a ser uma peça de museu.

... De passagem diga-se que nestes tempos que não são nada e são tão pouco que só se sabem dizer pós-, nestes tempos sem identidade, qualquer coisa com um mínimo de volume é já peça de museu...

E essa peça de museu que é a psicanálise é necessariamente peça de museu quando se relaciona sem sufocação com o tempo: «temos tanto tempo...» ... mas *aqui* é preciso ser rápido. Rápido a aprender, rápido a lidar com desejos ou angústias (olhe tome Lexotan!), rápido a andar, rápido a crescer e até, permita-se o exagero, rápido a morrer porque isto de ser velho numa sociedade «jovem», também é coisa ultrapassada e é peça de museu...

A psicanálise é peça de museu quando numa sociedade em que é preciso sorrir diz que há espaço para chorar, numa sociedade unicamente pragmática centrada no agora diz que se pode repensar — quase reescrever — o passado, numa sociedade em que é urgente *fazer*, diz que é possível *imaginar*; e é peça de museu também quando considera que não é mau *brincar*, *gozar* — até com palavras — num espaço social em que é apenas lógico trabalhar e «*pensar no futuro*».

Será que a Educação, para acompanhar a pós-modernidade terá também de acelerar, ignorar os afectos, esquecer o passado, afastar o imaginário, transformar o brincar em deserto, trabalhar, trabalhar e levar cada um a «pensar no futuro» o tempo todo? («Olha a PGA...»)

Não é este o caminho que escolhem os *Educadores* — mas será essa a escolha da *Educação*?

E a *Psicologia da Educação*? Quais as suas escolhas? Quais as suas opções, agora científicas e metodológicas? Caminha em direcção ao estrangulamento ou em direcção à abertura, à

complementaridade, à fertilização cruzada de orientações, sensibilidades, métodos?

Parece haver uma tendência para o estrangulamento positivista da Psicologia da Educação. Não entre nós, mas na «cidade dos sábios», nos laboratórios dos psicólogos da educação. A ideia do primado da relação vai-se desvanecendo. Os sujeitos de ciência parecem transformar-se em observadores neutros. «As coisas são como são, e a nós compete-nos apenas observá-las.» Ora esta ideia de ciência, para a qual há certamente lugar no tecido das ciências Psicológicas, não pode transformar-se em regra de teoria nem em regra de método, porque é apenas um aspecto do poliedro constitutivo do campo metodológico em Psicologia e nomeadamente em Psicologia de Educação.

Em psicanálise, justamente, descobriu-se que a chamada contratransferência era uma vertente fundamental da relação, não uma coisa que estivesse a mais mas uma peça da maior importância nos processos de compreensão.

A generalização dessa descoberta para o terreno da construção do conhecimento é inadiável, já que re-situa a *importância do olhar na análise da coisa olhada*, e, por isso, impede a sua negação ou o seu simples esquecimento.

Um paradoxo aparente, mas de curiosas implicações, é enunciado a este respeito por George Devereux: «... uma experiência com ratos, uma investigação etnográfica ou uma psicanálise contribuem mais para a compreensão do comportamento quando são consideradas como uma fonte de informação acerca do psicólogo experimental, o etnólogo ou o psicanalista, do que quando são consideradas apenas como uma fonte de informação sobre os ratos, (as populações observadas) ou os pacientes».

Quer dizer que «não é o estudo do sujeito, mas o do observador, que nos dá acesso à essência da situação de observação». O que se pode generalizar afirmando que numa ciência do comportamento autêntica»..., os dados são de três tipos:

- 1) o comportamento do sujeito;
- 2) as «perturbações» induzidas pela existência do observador e pela sua actividade no quadro de observação;

- 3) o comportamento do observador: as suas angústias, as suas manobras de defesa, as suas estratégias de investigação, as suas «decisões».

É também evidente que tomar em consideração as variáveis próprias do observador, *modaliza a ideia de perturbação*, fazendo-a desaparecer como *perturbação* e introduzindo-a como *dado*, quer da parte do observado quer da parte do observador.

Mas sobretudo o que isto significa é que o *conhecimento em Psicologia Educacional é desde logo e sempre um conhecimento acerca de uma relação*, ou de um processo que decorre no contexto de uma relação actual (a situação de observação) e um contexto de uma relação ou de um sistema relacional internalizado.

Mas mais do que isto ainda, é necessário recordar que o sujeito observador não só participa no processo de observação por nele estar presente, real ou potencial mas também participa com os modelos teóricos de referência que utiliza para construir a situação de observação, para ordenar os dados, para interpretar os resultados.

Neste último caso, *o investigador é como que o agente diplomático pelo qual um modelo teórico se faz presente ao campo da realidade*.

A investigação em Psicologia, e portanto em Psicologia da Educação de que estamos a falar, é por isso sempre um processo relacional de construção de objectos científicos, na qual estão presentes as ideias dos investigadores mas também o investigador como pessoa na sua plena complexidade.

Ora é precisamente esta matriz compreensiva de natureza relacional que constitui o centro da psicanálise contemporânea, e não é por acaso que é a partir da Psicanálise que agora para ela chamo a atenção.

A epistemologia já o fazia, em particular a epistemologia derivada do racionalismo aplicado: ao dizer, por exemplo, que «o real não se mostra, demonstra-se», é precisamente para as operações de demonstração, experimentação e prova que Bachelard chamava a atenção, operações que são acções do sujeito de ciência, expressões do movimento da Razão na sua tarefa de exibição do real.

Da mesma forma, ao falar do carácter

polémico da construção científica, o racionalismo aplicado revelava ser este o produto de um debate interno entre hipóteses alternativas que estão sempre presentes, assim como o produto de um debate entre a Razão e o Real, a razão científica sendo um processo de desocultação em face da resistência da matéria.

Estas brevíssimas considerações sobre o racionalismo aplicado não só mostram que ele antecipava esse tão achatado «princípio de falsificabilidade», situando-se muito para além dele, mas também introduzia aquilo que designei por *princípio de relação* no coração da compreensão científica. No entanto, as análises resultantes do racionalismo aplicado não atingiram o nível da tomada em consideração contratransferencial, embora, sob certos aspectos, a tenham implicitamente em conta as suas extraordinárias abordagens da Água, da Terra, do Ar e do Fogo.

Competiu à Psicanálise recentrar de forma muito detalhada a maneira como as operações do observador contribuem para constituir o quadro, a melodia e o tema das elaborações do sujeito.

E é esta dinâmica relacional que a Psicologia da Educação não pode perder de vista, mais que não fosse porque a Educação é ela própria um largo processo relacional dotado de gigantesca complexidade. Tudo leva então a crer que a aproximação entre Psicanálise, Psicologia da Educação e Educação se revelaria muito potencializadora da compreensão do processo educativo.

As razões para isto não se limitam às já enunciadas.

Atravessa também o espaço educativo uma permanente questão de cuja essencialidade não é possível duvidar: *A questão da identidade*. Em surdina, a educação é em permanência percorrida por questões implícitas, porque nunca claramente formuladas: *O que é isto? Que coisa é esta? Quem sou eu? Em redor da questão do self (quem sou eu?) articulam-se as questões sobre os objectos do self (quem és tu? o que é isto? que coisa é esta?)*.

Infelizmente não existe uma Psicologia do Self aplicada à aprendizagem e ao processo educativo, embora existam sobre isso algumas

asserções, ainda que demasiado gerais.

Mas pode também chamar-se a atenção para a necessidade imperiosa de se perceber melhor e de afinar a sensibilidade para a relação entre identidade e processos educativos.

Parece-me que este problema tem sido um pouco esquecido, e nesta área o contributo da psicanálise poderia também revelar-se inestimável. É que os psicólogos poderão desde já dar-nos informações de incalculável valor sobre a forma como se aprende, as regulações da aprendizagem, a finura psicológica e psicossocial das construções de conhecimentos, mas quanto à questão da identidade e de sua evolução em contexto educativo a massa de conhecimentos é muito pouco abundante.

Se este problema é central, não é só pelas razões óbvias de que a identidade é um processo mais do que um produto, um nunca acabar de uma evolução que se realiza também em grande parte em contextos educacionais, mas também porque existe uma relação entre o Self e as aprendizagens, que sobredetermina estas últimas.

Esta relação self-aprendizagem poderá tomar diversas configurações, mas desde já podemos considerar, mesmo que provisoriamente alguns aspectos:

- incorporar — não incorporar
- incorporar — expelir
- incorporar em zona central (assimilar: transformar)
- incorporar em zona periférica (não transformar: não assimilar)
- incorporar com ligações a objectos tóxicos — incorporar sem ligações a objectos tóxicos
- incorporar por injeção — incorporar por expansão apropriativa
- incorporar/transformar/reter — incorporar/não transformar/expelir
- incorporar/transformar/reter acessível — incorporar/transformar/reter inacessível

Uma aprendizagem no ser humano é uma modificação do seu comportamento e do seu conhecimento, sem dúvida, mas é também uma incorporação no espaço do Self de alguma coisa que lá não estava. O que estava fora, passou a existir do lado de dentro. A pele psíquica delimita não só imagens, representações de

pessoas e de relações, mas também hábitos, num extremo, ou conceitos, no outro.

A primeira decisão do sujeito em relação a uma aprendizagem neste sentido lato é a que consiste em decidir se incorpora o material a aprender ou não.

Essa decisão nunca é neutra. É difícil tornar o assunto claro, mas anterior a semelhante decisão está a constituição *projectiva* daquilo que existe por exemplo por via perceptiva. *É essa projecção que em primeiro lugar faz advir à vida um dado da experiência — e sem tal projecção o dado da experiência mantém-se no espaço do banal: não serve para nada, não corresponde a nada, não se liga a nada, a não ser como associação conceptual ou pragmática.*

Normalmente, a via *projectiva* colora os dados da experiência, ligando aquilo que se está a aprender a outros objectos internos por razões que nada têm a ver com a lógica.

Este tipo de factos pode perceber-se em casos extremos.

João é um caso grave. Ele pensa que deve separar a todo o custo o interior do exterior: toda e qualquer ligação deve ser destruída, porque o exterior é vivido como perigoso. Então ele não pode ter qualquer semelhança com qualquer coisa de externo: gosta de um cantor, mas um colega disse que também gosta desse cantor; a representação do colega que está fora, no seu gostar de um cantor cuja a representação está do lado de dentro, colocou o colega ligado a uma imagem interna, o que é intolerável. Repentinamente o João passa a odiar o cantor, destrói todos os discos que dele tinha.

João gosta de tocar um instrumento. Mas a sua aprendizagem não se faz para além de um limite. E o limite é o momento em que o instrumento deverá passar a ser vivido como uma parte do self, um prolongamento do corpo: o momento em que o que está fora deverá passar para o lado de dentro.

Isso não é possível: então a aprendizagem completa não é possível. O que está fora é perigoso, numa maneira geral. É isto a constituição *projectiva* do objecto, neste caso tomando uma colocação particularmente grave.

Na vida mais corrente, o mesmo acontece, de forma evidentemente positiva. «Interessante», «desinteressante», «bonito», «chato», etc, etc,

são expressões que estão ligadas a esse movimento projectivo que transforma o *objecto de aprendizagem* em *fenómeno psíquico*.

Por vezes isso não acontece, como disse, e a aprendizagem pode existir por outros imperativos internos que deixarei de lado. Nesse caso o que é aprendido é *inútil, vazio e desértico*. O sujeito preenche o seu Self cognitivo de pedras: Francisco é um investigador brilhante na área da Medicina; vive-se como um velho de 70 anos que em tudo fracassou. E no entanto, no seu meio técnico-profissional Francisco está entre os melhores e mais reputados.

Quando os objectos de aprendizagem se constituem como fenómenos psíquicos, o passo seguinte é a decisão de os *incorporar* ou não, e se de incorporação se trata, em que contexto.

Há situações de aprendizagem em que a mensagem implícita é: «Tu não interessas; só interessas como sujeito de aprendizagem». Nestes casos ou o sujeito se revolta, e recusa a aprendizagem, mesmo que de forma passiva, ou realiza uma incorporação momentânea, situada na periferia do Self, e que tem como destino único o fazer prova nas avaliações que normalmente emparelham com as aprendizagens. Constitui-se uma dinâmica incorporativa-expulsiva que o termo utilizado para designar as avaliações caracteriza evocadoramente: despejar. Esses objectos incorporados não foram de facto aprendidos no sentido mais elevado do termo. Foram colocados à disposição dos processos de evacuação no momento adequado. O objecto foi transformado não para se assimilar à massa do Self, mas para se assimilar aos maus objectos centrados na dinâmica evacuativa. Assim os constituiu a projecção, reenviando-os anteriormente para o único local possível: a retrete psíquica revista como retrete avaliativa.

Noutras situações, os objectos de aprendizagem, ou certos objectos de aprendizagem, são vistos como inassimiláveis também, quer dizer não transformáveis pelas disponibilidades esquemáticas e procedimentais do sujeito, embora não sejam encarados como puras dejectões. Nesse caso ficam depositados na periferia do Self, não alcançáveis pelos seus

processos centrais, assim como quem atira um livro para dentro de uma biblioteca. *Está lá, mas onde? O sujeito então não sabe aquilo que sabe* — tal como o bibliotecário que não catalogou o livro não sabe que ele está na biblioteca. Está lá, de facto, mas não ligado.

Situações idênticas a estas, no que respeita pelo menos a aspectos superficiais da sua fenomenologia podem acontecer também por, diga-se assim, fractura do «bibliotecário». «Eu não sei quem sou, eu não sei onde estou, eu não tenho sítio e não sei se estou à frente se estou atrás». Joana não tem um acesso claro às suas aprendizagens não por não as ter ou por elas estarem inacessíveis, mas por se mover de tal forma no interior de si que não tem uma *perspectiva* sobre o seu espaço mental. *Na metáfora da biblioteca, o livro pode estar catalogado, mas é ao ficheiro que Joana não tem acesso por não ter sítio de onde o olhar.*

Como acima assinalai, há ainda a hipótese de haver incorporações do objecto de aprendizagem, mas agora ligados a objectos internos tóxicos ou perseguidores. Não é o objectivo aqui analisar a constituição desses maus objectos, mas sim assinalar que eles se podem conectar com a imagem presente daquele que transmite o conhecimento. E então é a «matéria» que sofre pela sua ligação com um mau objecto na esfera interpessoal. *A mínima*, é o que acontece com o aprendiz que detesta a «matéria» ou não a aprende porque não gosta do professor.

Não quer isto dizer necessariamente que o professor seja mau, quer dizer simplesmente que imagens internas desagradáveis são associadas ao professor, nele são projectadas — tornando incompreensível a dinâmica relacional que se estabelece, já que nem o professor nem o aluno compreendem o que se passa.

De outras vezes o que acontece nem sequer diz respeito ao professor, mas à escola que se constitui como significante de uma separação intolerável. Sebastião recorda a ida para a escola, a angústia que sentia, o medo, a solidão: o sentimento de incompreensão. Vê a ida para a escola como o abandono pelos pais, e assim vê o processo porque a imagem materna está insuficientemente estabilizada. Como saber?

A descrição da mãe, por Sebastião, é a de uma imagem na televisão a preto e branco a

olhar ao longe. Uma imagem para além do vidro, que não o olha, que não o vê, que vê o vago. Para a mãe imaginária de Sebastião, Sebastião quase não existe: o mesmo é dizer que para Sebastião é a mãe que quase não existe. Tanto mais quanto é consigo e não com ela que ela, na cena imaginária do filho, se preocupa. «A minha mãe nunca me quiz levar à escola porque ficava deprimida de me ver chorar». «Não era por mim, era por ela». Então a Escola constitui-se como o sinal de ausência, o sinal de perda. Sebastião tinha dois destinos: ou afundava-se no meio escolar, ou descarnava o saber podendo então tornar-se o melhor aluno, sem no entanto nisso ter prazer, sem saber porquê nem para quê.

Suspeito mesmo que esse saber que foi acumulando se deveu sempre à acção de um Eu que tratava o Self como um enorme computador no qual se tratava de acumular, acumular, acumular. Ele não capturou conhecimento: injectou em si conhecimento. Serve esta história para ilustrar a diferença entre aprender por injeção no Self do objecto de conhecimento, e aprender por expansão do Self.

Os conhecimentos adquiridos por expansão são vividos como parcialmente construídos pelo próprio sujeito. Eles são moveis, dotados de elasticidade, ajustáveis a outros conhecimentos, pilares da criatividade.

Os conhecimentos adquiridos por injeção são vividos como puros *tijolos* do grande edifício que é o Self. A sua mobilidade é menor, a sua presença é sempre indutora de tensão, e não estão fundamentalmente conectados à criatividade.

Sebastião vive-se como tenso, demasiado cheio, a abarrotar de conhecimentos com os quais precisamente não sabe o que há-de fazer a não ser, ser o melhor aluno nos exames.

Mas um dia acabaram os exames, havia um doutoramento em frente, e Sebastião constata mergulhado na depressão que agora que podia estudar o que queria, investigar o que lhe desse mais prazer, criar por seu turno conhecimento, era agora que se sentia paralisado, inútil, incapaz, imóvel como uma estátua diante do espaço aberto do saber: incapaz de criar. Tanto saber só servia afinal para fazer exames, por razões adicionais que agora deixamos de lado.

Dos saberes pode dizer-se ainda que umas

vezes *ficam*, mesmo que inertes, outras vezes *se esvaem*, e desaparecem na retrete avaliativa. Se são retidos é evidentemente porque são objecto de transformações no Self cognitivo. É por isso que falei da situação de incorporação/transformação/retenção, quer por via expansiva quer por via injectiva. Em ambos os casos se constitui conhecimento, embora num caso seja um conhecimento morto e no outro caso um conhecimento vivo. Situação esta que se diferencia daquela em que a incorporação não vai de par com transformações, tendo por isso como único destino a evacuação, e portanto a perda como conhecimento.

Finalmente, nesta fenomenologia Self-psicanalítica de aprendizagem, deve referir-se a polarização mais misteriosa em *incorporação com transformação e retenção acessível* e em *incorporação com transformação mas inacessível*. Sobre este último caso não sei acrescentar quase nada mais. A diferença deve dever-se a estados variáveis das zonas centrais do Self, em particular do Self Cognitivo, ou mais especificamente a variações nos processos de monitoragem do acesso à informação central ou periférica. Nada sei dizer por enquanto sobre o problema dessas variações.

De resto, isto que designei por Self-Psicologia da aprendizagem é uma área a desenvolver, diversificando primeiro a sua fenomenologia e depois melhor alicerçando a sua compreensão dinâmica. O que apresentei é um esboço de um esboço que pelo menos a mim próprio me permite pensar melhor sobre as questões relativas às aprendizagens no seu sentido mais lato. As zonas obscuras são muito maiores do que as regiões claras, e é necessário admitir isso mesmo para poder prosseguir. Aqui como em tudo, o não-saber é a condição primeira da construção do saber.

Falei dos processos que podem ocorrer no aluno, da projecção que anima o seu mundo e transforma as pedras que constituem o conhecimento em coisas vivas a partir das quais é possível criar, falei dos processos de passagem da informação do lado de fora para o lado de dentro do Self, falei dos destinos possíveis dessa informação uma vez situada no interior do Self.

Gostaria agora de dizer duas ou três palavras sobre os parceiros da educação, os agentes educativos.

É que também eles estão em causa, e de maneira exactamente complementar.

Se os alunos colocam objectos internos seus no interior dos professores, também os professores fazem o mesmo com alunos. Numa relação humana cada parceiro é parcialmente depósito de coisas internas do outro. É isso que constitui a riqueza de uma relação, tanto em harmonia como em conflito, e é exactamente isso que nas relações humanas nos apaixona.

Não poderei estender-me muito sobre isto, mas pense-se por exemplo na facilidade com que nós professores nos deixamos repetidamente enredar na caça ao mau aluno, ou na construção de uma visão negativa dos alunos. Porquê, tantas vezes, serão os alunos maus, preguiçosos, indisciplinados, desinteressados, revoltados, ou simplesmente mal preparados? Não será verdade que é com esses adjectivos que os próprios professores, algures dentro de si, tantas vezes se vêm a si mesmos? Não haverá autocríticas irracionais, impiedosas tantas vezes, que o professor, consciente ou sobretudo inconscientemente dirige a si mesmo?

E quando essa autocrítica, sobretudo quando inconsciente, se abate sobre o próprio professor, a sua tendência mais natural é a dizer de si para si: «não sou eu! são eles!» É este passo mais elementar da dinâmica projectiva que, nestas situações, tem por característica central criar *problemas insolúveis*, e além de mais alargá-los. O aluno revoltado fica com a sua revolta e com a minha, de professor, que a ponho dentro dele, dela assim me libertando parcialmente. O aluno desinteressado fica com o seu desinteresse e com o meu, que o ponho dentro dele; o aluno mal preparado fica com a sua má preparação e com a minha, que dela me livro parcialmente colocando-a também dentro dele.

Para além disto, eu, enquanto professor, ainda tenho outro recurso, que é o de negar tudo isto mantendo tudo como está a começar pelo meu mal estar pessoal e profissional. Como por

exemplo nego tantas vezes aquilo que necessariamente faço, que é adoptar tratamentos diferenciais para com os alunos, declarando que para mim são todos iguais, o que é obviamente impossível e não acontece em nenhuma relação humana.

Os professores estão sempre numa posição difícil: são supostos saber, e têm um poder simbólico colossal, acerca do qual também não há espaço para pensar. Se houvesse tais espaços, suponho que se ouviria nas escolas um enorme suspiro de alívio, ao constatar-se que problemas idênticos, na esfera relacional, são partilhados por todos ou quase todos os professores.

Não quero terminar sem evocar um aspecto que me parece central na vida de um professor, e que, conforme o evoluir dos acontecimentos e a sua forma de com ele lidar, marca de maneira quase indelével a sua carreira: refiro-me, em qualquer docente, da pré-primária ao superior, ao seu desejo de ser amado. Talvez isto pareça simplório, mas eu não deixo de sublinhar que os destinos deste desejo de ser amado são uma peça central do evoluir psíquico de qualquer ser humano, do nascimento até à morte; e se há profissões onde ele tem maior impacto, embora de maneiras diferentes, são precisamente como Freud em tempos evocou, a profissão de político, a de educador, e... a de psicanalista.

Deixando os políticos de lado, que têm vindo a resolver o problema amando-se uns aos outros e encenando depois em público os seus ódios, ficam os educadores e os psicanalistas.

Dos psicanalistas espera-se que tenham sabido resolver o assunto; quanto aos educadores poderão vir a resolvê-lo se sobre a sua importância forem capazes de pensar, criando espaços para em pensamento. Talvez se pudesse vir a descobrir, redescobrir, aquilo que em tempos afirmei num contexto mais psicanalítico que educacional: que «se a arrogância face ao saber é uma das faces epistémicas do ódio, é bem possível que o conhecimento e a tolerância à ignorância sejam a primeira face epistémica do amor».