

UMA CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO: o desenraizamento e o multiculturalismo

WALDIR LOURENÇO GONÇALVES¹

“O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro²”.

¹ Waldir Lourenço Gonçalves é psicanalista, psicólogo com especialização em Psicologia Clínica e em Psicologia Organizacional, mestrando em Psicologia Clínica/Investigações em Psicanálise na Universidade de São Paulo e co-autor do livro “Teorias da Personalidade em Freud, Reich e Jung”, EPU, 1985. E-mail: lgwaldir@yahoo.com

Resumo

Neste artigo o autor indaga sobre as contribuições que a Psicanálise após cem anos de existência, pode trazer à Educação. Delimitando o campo de discussão sobre o tema do multiculturalismo na educação, equipara-o ao tema do desenraizamento cultural, uma das preocupações atuais na psicanálise. Considera estes temas parte de um movimento de humanização e de retomada dos valores histórico-culturais, nas Ciências Humanas, diante do progresso tecnológico promovido na Modernidade. Questiona algumas direções tomadas pelo multiculturalismo no tratamento das diferenças culturais, apontando para a necessidade de um posicionamento ético do educador, pois o “o quê” e o “como” ensinar dependem da visão de homem subjacente ao processo de ensino. Propõe uma abordagem crítica das diferenças e das tradições sócio-culturais de forma que a educação propicie condições de apropriação, pelo indivíduo, de suas determinações históricas e culturais. Deriva esta proposta tanto da educação crítica de Paulo Freire quanto de uma abordagem presente na psicanálise atual, em que a escuta clínica deve atentar para a suspensão de sentido própria do lugar

² WEIL, S. “O desenraizamento” [1943]. In *Simone Weil: A condição operária e outros estudos sobre a opressão/seleção e apresentação Ecléa Bosi*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996:43.

de excluído social. Nesta visão, tanto a psicanálise quanto a educação devem mover-se na direção ética de ruptura com identificações culturais imaginárias paralisantes de modo a dar andamento à questão do ser, à possibilidade de o indivíduo dizer *sua* palavra.

Abstract

The author argues about the contributions Psychoanalysis might bring to Education after one hundred years of existence. Establishing the focus on multiculturalism in education, he compares it with cultural uprooting, one of the nowadays concerns in psychoanalysis. He considers these themes part of humanization and historical-cultural values recovering processes in Human Sciences, considering the technological progress brought by Modernity. He questions about some directions the multiculturalism took on the treatment of the cultural differences, indicating the necessity of an ethical definition by the educator, since “what” and “how” to teach depend on the conception of human being that underlies the educational processes. He proposes a critical approach to the socio-cultural differences and traditions so that the education creates conditions for the individual’s appropriation of his historical and cultural determinations. This proposal is based both in the Paulo Freire’s critical education and in a present psychoanalysis approach in which the clinical listening must pay attention on sense suspension that characterizes the social exclusion. In this view, both psychoanalysis and education must take the ethical direction of the rupture of the paralyzing cultural imaginary identifications, so that the question of being is put on march and the individual may say *his* own word.

Palavras-chave:

Multiculturalismo, psicanálise, exclusão social, ética.

Key-words:

Multiculturalismo, psicanálise, exclusão social, ética.

Quais as contribuições que a Psicanálise pode trazer à Educação? Na verdade, os campos que se abrem são tão múltiplos, que será necessário fazer uma escolha sobre que aspectos considerar. Para tanto, creio ser interessante observar a discussão, que tem tomado um grande espaço na Educação, sobre o multiculturalismo. Não é difícil compreender os pontos sobre que as discussões circulam, e, ao meu ver, perdem-se em um círculo vicioso.

Já há 50 anos atrás, Simone Weil nos alertava para a “doença mais perigosa das sociedades humanas³”, o desenraizamento, entendido como a perda, pelos seres humanos, da sua participação na vida moral, intelectual, espiritual da sua comunidade de origem; a perda dos vínculos com suas raízes históricas – uma necessidade humana, em suas palavras em epígrafe, das mais desconhecidas e difíceis de definir.

Um dos principais fatores do desenraizamento, a seu ver, é a condição social do operariado e dos assalariados em geral, presa à atenção necessariamente fixa no cálculo do dinheiro necessário à sobrevivência.

O segundo fator que aponta como gerador do desenraizamento é a Educação moderna que privilegia uma instrução técnica, pragmática, fragmentada pela especialização e que rompe o contato com a tradição cultural e com o mundo social de origem dos alunos, com a memória histórica presente na sua coletividade de origem, com esse tesouro vivo que interliga, para cada ser humano tomado como participante dessa mesma coletividade, o passado, o presente e os pressentimentos em relação ao futuro.

Assim, da mesma forma que o dinheiro torna-se uma idéia fixa para o operariado, as notas e os exames, o acesso ao mundo culto tornam-se o sentido fixo das vidas dos estudantes, que perdem, de um lado, o saber secular ou milenar de seus antepassados e, de outro, o desejo de aprender por aprender, a curiosidade, o desejo da verdade.

Aliando-se à problemática do desenraizamento apontada por Weil, a Educação envolve-se na discussão sobre como considerar, no planejamento curricular, as múltiplas diferenças culturais dos educandos, de forma que a instrução não se caracterize como uma violentação de uma elite dominante sobre o saber histórico-cultural das minorias étnicas. O multiculturalismo torna-se uma posição oficial no ensino no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – “PCNs” – propostos há cinco anos pelo MEC, que visam envolver os estudantes, desde as primeiras séries com a diversidade cultural, étnica e social, combatendo os preconceitos. O debate sobre o multiculturalismo vem tomando vulto significativo na Educação no Brasil, seguindo uma tendência mundial.

Esta discussão na Educação surge como um reflexo de questões éticas que atingem todas as Ciências Humanas na atualidade, como é o caso do relativismo cultural, levantado pela antropologia; pelas questões da globalização, e do avanço tecnológico ligadas à Modernidade e discutidas pela sociologia e pelos avanços nas concepções da lingüística, em que a linguagem deixa de ser elemento de mera atribuição de significantes ao real e passa a ser operação fundante de cultura. A Educação não se furta de entrar nesse debate ético, como também vem acontecendo com a Psicanálise e as psicoterapias.

³ Idem, p. 46.

A questão do multiculturalismo no ensino vem se pautando pelos pressupostos da interdisciplinaridade no Brasil, inspirada numa perspectiva neomarxista, recuperando, por exemplo, a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

Consideremos, por um momento, algumas vias pelas quais esta discussão pode se encaminhar.

Por seu lado, o relativismo cultural levou-nos a questionar as visões etnocêntricas a que a História da Civilização submeteu-se, alertando-nos sobre o ponto de vista adotado na historiografia. No caso do Brasil, a própria concepção de “descobrimto” supõe o olhar europeu, para quem a existência das Américas estaria “encoberta”, bem como a denominação “índio” dada aos nativos, que envolve a história contada de que Cabral supunha ter chegado às Índias.

Daí, para chegarmos às pérolas lingüísticas politicamente corretas como ‘afro-brasileiros’, ‘nativos sul-americanos’, estamos a um passo.

A linguagem institui a cultura, e, desta forma, falarmos “professores” abrangendo professores homens e mulheres envolveria a suposição preconceituosa machista de que os homens são dominantes sobre as mulheres. Logo, caberia dizermos “professores e professoras” ou escrevermos “professores(as)”; mas – por que não? –, esta ordem dos fatores pode ser ainda assim considerada hegemonia masculina, talvez sendo mais politicamente correto: “professoras e professores” ou “professoras(es)”. Apenas que esta nova inversão poderia ser considerada um gesto de cavalheirismo – ainda machista – se o autor da fala for homem, ou um ato de dominação feminista, se for mulher...

Onde vamos parar com isto?

Por outro lado, a tecnologia presente na globalização econômico-cultural determina a possibilidade da comunicação instantânea, a eliminação das distâncias e a invasão global, através da *mídia*, de ideologias perpetradas pela elite formadora de opinião.

O processo não é diferente daquele que sempre ocorreu na História da Civilização. A diferença é que é infinitamente mais rápido e que hoje estamos atentos ao preconceito e ao genocídio – à extinção de raças, culturas, etnias –, tanto quanto à extinção da flora e da fauna.

Processos de assimilação de diversidades culturais que, antes, ocorriam no decorrer de gerações, hoje são observados por nossos olhares assustados ocorrendo no desenraizamento cultural, em questão de poucos anos ou, até, de poucos meses, na história de vida de muitas pessoas – se não de todos nós –, processos que encontramos presente no dia-a-dia tanto da clínica psicanalítica quanto da escola.

O multiculturalismo na pedagogia vem nos alertar para este fato, buscando repensar o papel do professor e da escola no “assassinato” cultural imposto pelo ensino da língua culta, de conteúdos históricos, de comportamentos-modelo do estudante na instituição e – em última instância – até de um modo de pensar a realidade diferente do modo culturalmente estabelecido pela cultura de origem do estudante.

Levanta-se aqui o conceito de identidade cultural, um conceito de certa forma abrangente demais quando comparado com as questões que a psicanálise levanta sobre os processos de formação da identidade do humano.

Chegamos ao ponto de considerar adequado preservar formas lingüísticas como “atreta” e “crima”, ao lado de “atleta” e “clima”, para não se dizer ao aluno que “está errado falar assim”, como estratégia de alfabetização não-etnocêntrica, pela via do “bidialetismo”, como se faz com o bilingüismo.

Posso argumentar contra esta visão, apropriando-me da perspectiva da filosofia apresentada por Comte-Sponville ao discutir a questão da tolerância: a tolerância só se aplica quando estamos diante de uma questão de opinião.

“Quando a verdade é conhecida com certeza, a tolerância não tem objeto. Não toleraríamos que o contador que se engana em seus cálculos se recusasse a corrigi-los. Nem o físico, quando a experiência diz que está errado. O direito ao erro só é válido a parte ante; uma vez demonstrado o erro, este deixa de ser um direito e não dá direito algum: perseverar no erro, a parte post, já não é um erro, mas uma falta. É por isso que os matemáticos não precisam da tolerância. As demonstrações bastam para sua paz” (p. 174).

O tratamento das diferenças envolve, sem dúvida, uma questão ética. Impor uma determinada opinião sobre outra é considerar a primeira como “boa”, “certa”, e a outra como “ruim”, “errada”.

Seguindo Comte-Sponville, quando tratamos do ensino das ciências – e a Língua aqui se inclui – não estamos no domínio da opinião sobre o certo e o errado. Mas estamos, sim, no domínio do verdadeiro e do falso, ainda que seja sobre um objeto instituído culturalmente como regra. A lei não é inquestionável em seu conteúdo; é mutável, acompanha o processo cultural. A língua-lei, a norma, da mesma forma, é instituída e envolve processo de renovação conhecido: “bassoura” consta do Dicionário Aurélio como forma antiga de “vassoura”. Mesmo os alunos sendo, na época, ensinados a falar e escrever a palavra com bê, a forma atual acabou prevalecendo e entrou na norma culta. A língua é viva. Hoje vemos acadêmicos falando e escrevendo “Temos que observar...”, embora encontremos na gramática a objeção de que essa função de “que” não existe. O correto é “Temos de observar”.

O uso faz a língua. Talvez, dentro de alguns anos esta forma passará a ser correta. Mas, por enquanto, não o é. E isto não é questão de opinião para quem fala ou escreve. Também não é questão de opinião para o professor de Língua Portuguesa.

O que me parece é que a abordagem multidisciplinar fez com que algumas visões do multiculturalismo optassem por fazer uma Sociologia ou Antropologia aplicadas, perdendo de vista seu objeto: a aprendizagem.

E ao perder de vista a aprendizagem e seus processos como foco, considero que o multiculturalismo acaba por chegar a um paradoxo: se o que é ensinado, não

importa o que seja, for destoante do conhecimento vulgar da cultura em questão do aluno, todo o ensino acaba sendo uma imposição de um modo de pensar de uma elite sobre uma cultura. Por outro lado, se o que é ensinado é o que já está presente na cultura, para que ensinar?

A questão, portanto, mantido o foco na aprendizagem, volta-se para a ética no ensino: que tipo de homem se está querendo formar? Qual a visão de homem subjacente ao que está sendo ensinado e ao como se ensina?

Na medida em que o ensino trata inevitavelmente de uma intervenção sobre o pensamento do aluno, o educador não pode se furtar de uma tomada de posição a respeito de qual a direção de sua intervenção, do ponto de vista filosófico, epistemológico e ético. É necessário assumir esta posição, não como verdade a respeito do que é bom para o humano, mas como postura ética declarada que precisa – aí sim – conviver tolerantemente com as posturas que lhe são divergentes. É neste ponto que, pela via da postura que defendo, as diferenças não devem ser valorizadas, mas apontadas e debatidas criticamente, dialeticamente.

Algumas posturas multiculturais têm como pressuposto que a manutenção da cultura de origem do aluno é necessariamente positiva, enquanto a introdução de novos valores culturais surge como imposição e dominação cultural.

A psicanálise e as identidades culturais

A psicanálise, em nossa prática clínica, ensina-nos que as identidades culturais de origem estão repletas de valores também preconceituosos e de significações não menos resultantes de dominações a que estas culturas de origem de nossos clientes (e alunos) estiveram submetidas.

Assim, quando evitamos chamar um indivíduo de “índio” – pois ele não se identifica como tal, dizendo “sou um Kaigang, não um índio” – imaginamos que se o chamarmos de Kaigang não estaremos impondo uma cultura etnocêntrica européia branca e preservando seus valores. Mas o que nos faz supor que “Kaigang” não seja uma palavra impregnada de preconceitos historicamente estabelecidos, significando, por exemplo hipotético, “não nos confunda com um índio qualquer como aqueles fracos Xokleng” (Ferri, 2002).

Respeitar a “cultura gay” – se é que podemos formular tal conceito – significa aceitar acriticamente todos os preconceitos embutidos no discurso gay. Aqui, também, a psicanálise nos ensina que expressões como “orgulho gay” podem ser uma reação ao próprio preconceito ao homossexualismo estampado em um

processo que Freud denominou “formação reativa” – a transformação de uma representação/afeto em seu oposto. Como um analisando me alertou: “Por que haveríamos de ter orgulho de sermos gays? Não parece estranho haver um ‘dia do orgulho heterossexual?’”.

Seria o Black Power um movimento cultural a ser preservado pela manutenção e ensino do dialeto negro do Harlem como uma “outra forma de falar Inglês”? Não haveria neste dialeto, e inclusive por sua própria existência, formas preconceituosas contra os brancos e, mesmo, contra os negros?

Não estaria o movimento feminista impregnado de uma visão da superioridade masculina ao exigir “direitos iguais aos do homem”, ao invés de direitos específicos às mulheres, como é o caso da licença-maternidade, na CLT?

Enfim, o multiculturalismo que pretende valorizar as diferenças e a preservação cultural não estaria fazendo um desserviço à aprendizagem e a uma postura realmente crítica a respeito da sociedade humana?

Retomemos, então, Paulo Freire, autor bastante presente nos debates sobre o multiculturalismo. Abro, a esmo, um de seus livros, que encontro em minha estante:

“Mais que escrever que a ‘asa é da ave’ os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade e um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por elas serem feitos e refeitos” (p. 18).

Ou, ainda (quanto a os valores culturais não necessariamente serem valores a serem preservados a qualquer custo):

... as palavras geradoras – palavras do povo – são postas em situações problemas (codificações), como desafios que exigem resposta dos alfabetizandos. Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, que envolve necessariamente a análise da realidade, que vai se desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos. Assim, a pouco e pouco, os alfabetizandos vão percebendo que o fato de, como seres humanos, falarem, não significa ainda que “dizem sua palavra” (idem, grifo nosso).

Falarem – seja as palavras do povo, seja as palavras da norma culta –, não importa qual dialeto, não será dizerem a própria palavra se a palavra, qualquer que seja, não for problematizada em seu valor e significação.

Assim, manter o termo “pobremas” com a compreensão – obtida de uma senhora que conheço – de que são obstáculos enfrentados pelas pessoas de sua classe social (como se a etimologia remetesse a “pobre”), diferenciando-o de “problemas” – os obstáculos na vida de “gente que pensa” – é a instauração de uma pedagogia do oprimido que o mantém acriticamente neste estado.

Finalmente, a perda cultural envolvida pela (Pós-?) Modernidade e pela globalização é um fato.

Lembro-me da riqueza de valores, sentimentos e aprendizado artesanal comunitário envolvido, na infância, na arte de fazer e soltar balões nas festas juninas. Bem como no orgulho quando conseguia vencer os demais “pegando” um balão que caía nos lugares mais difíceis.

Hoje, soltar balões é crime.

Fogueiras nas ruas asfaltadas derreteriam o asfalto e os moradores seriam autuados pela prefeitura, mesmo que oferecessem batata-doce assada na brasa ao fiscal!

As marchinhas de carnaval se perderam pela eliminação do compacto-simples de vinil e pela nova programação especializada das rádios, pois não há um Lamartine Babo que sustente a produção, e a divulgação na MTV [em-ti-vi], de “CDs single” (compact disks).

Passamos, com lágrimas nos olhos, ao carnaval-axé.

Festa Junina virou folclore [folklore] e enquanto as bandas nos dizem porque a jardineira está tão triste, os jovens aproveitam para descansar sentados no chão do salão, quiçá cheirando lança-perfume na manga da camiseta (já não se usam mais lenços) – quiçá tomando *ecstasy* – escondidos dos fiscais complacentes.

A dominação cultural efetuada pela *mídia* e pelas elites dominantes é fato. Mas ficarmos na nostalgia e na manutenção dos velhos rituais e dos valores impregnados nas palavras-do-povo é utopia, senão bobagem; a valorização das diferenças é a estagnação da dialética. Aliás, felizmente, para o humano, impossível.

A visão interdisciplinar que introduz os conceitos de relativismo cultural, de linguagem que produz significações, do materialismo dialético etc. nas teorias pedagógicas vem enriquecer, para estas últimas, o conceito de aprendizagem e a noção de conhecimento crítico.

E “não há crítica construtiva: toda a crítica é destrutiva” – ouvi de Marilena Chauí, há anos, em uma entrevista na TV. Pois não há construção cultural sem destruição cultural e este é, ao meu ver, o sentido próprio da aprendizagem.

A Ética na Pedagogia é o que irá ditar de que aprendizagem estamos falando, que homem estamos querendo formar. Sim, pois o pedagogo não pode ficar “em cima do muro” diante da diversidade cultural e da norma culta.

“Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa como da teoria que a ela corresponde” – leio no mesmo texto de Freire (idem, p. 18).

A questão da neutralidade do psicanalista foi suficientemente discutida nestes cem anos de psicanálise, a ponto de se concluir que o que comanda o que se faz com a psicanálise de Freud é a ética do analista. Também este não pode ficar “em

cima do muro”. É necessário tomar uma posição sobre o “normal” e o “patológico”, para que não se adote uma prática – bastante embasada em Freud, até – de se interpretarem simplesmente como perversões seja o homossexualismo, seja a pedofilia, para citar um exemplo mais culturalmente problemático na atualidade⁴.

Da mesma forma, trata-se de se considerar a ética do pedagogo, a ética do professor, para que não se caia na consideração da diversidade como desvio, mas, também, para que não se caia do lado oposto que é o de cultivar acriticamente linguagens e culturas historicamente opressoras ou oprimidas (para só me manter didaticamente neste par dialético).

Hoje em dia discute-se a problemática do desenraizamento cultural, na Psicanálise, numa perspectiva próxima à de Simone Weil, que abordei no início deste artigo.

A cultura de origem não é o bastante

Tomadas certas precauções, posso citar a experiência vivida por uma paciente de psicanálise que entrou em processos extremamente angustiantes em função de uma mudança cultural que experimentou por força de sua própria vontade e ambição.

Esta senhora nasceu e foi criada em uma minúscula cidade do interior do Pará. Desde criança, quando trabalhava como empregada doméstica e babá para uma família de sua cidade, sonhava em crescer e ter uma vida boa em uma cidade grande. Assim, acabou trabalhando como doméstica em outra cidade maior, até ir para o Rio de Janeiro, onde morava sua tia, quando novamente foi contratada como empregada doméstica, agora de uma família abastada. Recebeu um convite para trabalhar na casa de um amigo dessa família em São Paulo – cidade que era parte de outro grande sonho seu. Na casa desta família, agora de classe média-alta, conheceu um senhor viúvo, com dois filhos, amigo de seu patrão, com quem iniciou um relacionamento íntimo. Tornou-se sua namorada, e finalmente se casaram oficialmente, inclusive na igreja católica.

Hoje mora com o marido, de família tradicional paulistana, vive em uma grande casa em bairro nobre de São Paulo, tem carro novo, jóias, cartão de crédito, um cão *poodle* de estimação, empregadas domésticas... Tornou-se, como se costuma dizer, madame.

Sente-se bastante discriminada ao passear nos *shoppings* com as mulheres de sua classe social, muito em função de sua linguagem que ainda preserva traços de sua origem inculta (“pobrema”, “menas”...), não conseguindo articular palavras mais difíceis ou compreender todo o vocabulário nas legendas de filmes ou

⁴ Uma tia minha casou-se, como era comum na época (anos 40), aos 13 anos de idade com um homem de quase 30 anos.

mesmo em peças teatrais em português. É apenas alfabetizada. Envergonha-se de sua linguagem e não consegue adaptar-se a cursos supletivos em salas de aula entre jovens de classe social baixa. Não só é mais velha, mas suas vestimentas e jóias a diferenciam dos demais.

Suas melhores companhias, no entanto, estão entre as pessoas que lhe prestam serviços, como sua manicure e uma vendedora de loja “Tudo por R\$1,99”. Mas sente-se usada quando as leva para almoçar em bons restaurantes e tem de pagar a conta ou quando lhes compra presentes caros (quando a acompanham em compras nas lojas, ao perceber que se interessam por algum artigo, ela se sente “obrigada” a lhes dar aquilo como presente).

Tem, aliás, compulsão por compras e sustenta toda a família de origem, que ainda mora no Pará – sentindo-se, novamente, explorada como se só se importassem com os seus presentes e não consigo. Não se sente verdadeiramente amada seja pelos de sua classe de origem e por sua família, todos interesseiros, seja pelos de sua classe social atual, pois a diferença dada por sua falta de cultura intelectual e pelo iletramento é gritante nas relações com amigos e filhos de seu marido.

Realizou exatamente tudo o que sempre desejou quando criança, é amada pelo marido, mas se sente extremamente infeliz.

Poderíamos perguntar: será que, para esta pessoa, uma escola teria feito a diferença em sua vida?

Em princípio, do ponto de vista psicológico e social, com certeza. Se tivesse tido acesso, durante seus ‘progressos’ em direção à realização de seus sonhos, a uma boa escolarização, estaria hoje culturalmente bem mais adaptada à sociedade com que convive hoje, não sendo vítima de preconceitos, até certo ponto reais, pelos quais sofre hoje. Na verdade, não se adapta mais à vida de sua origem, de suas raízes, nem à vida atual. É estrangeira nas duas culturas. Viveu um processo claro de desenraizamento cultural⁵.

A sua cultura de origem, com todos os seus padrões sociais, permaneceu impregnada naquilo que poderíamos denominar “sua identidade cultural”, mas de tal forma que suas reações emocionais envolvem uma aproximação não com uma imaginária criança simples, humilde e feliz, mas com uma criança humilhada por sua patroa e que sonha com a liberdade e a felicidade no ‘sul-maravilha’ – sonho comum em sua cidade.

A valorização de sua cultura de origem em nada ameniza seus conflitos nem facilita sua aprendizagem no supletivo. Um misto de humilhação e arrogância domina sua personalidade – na verdade, desde criança. A mudança do ambiente cultural parece ter sido a causa de seu mal-estar, mas, embora sob o ponto de vista psicossocial isto seja verdade, podemos considerar que sua “síndrome de pânico” e sua persecutoriedade não diferem em grande grau, do ponto de vista psicanalítico, da paranóia apresentada por sua mãe, adaptada, lá no Pará, aos

⁵ O mesmo problema é perceptível na clínica com *nisseis* e *sanseis* que, no Brasil, são tratados como “japoneses” – e se consideram como tal por oposição ao brasileiro, ao *gaijin* – e no Japão são tratados como estrangeiros.

padrões evangélicos de exorcização de um Satanás persecutório que um pastor (ou um marido rico) deveria providenciar.

Do ponto de vista da psicanálise, portanto, não é (apenas, ao menos) a mudança cultural que impede sua aprendizagem. Pelo contrário, esta até tem oferecido alternativas a que raramente teria acesso se preservados os padrões culturais – não menos preconceituosos e acríticos, vale lembrar – de sua origem. Aliás, sua valorização e preservação emocional destes padrões até lhe tem criado problemas práticos, de que sua estrutura afetiva não consegue dar conta.

Desta perspectiva, seus conflitos são os mesmos que vivia em sua cultura de origem, apenas travestidos de um novo discurso que envolve “*shopping*” ou “*pedigree*” de seu cão. Posso supor que, se não tivesse desejado estudar e tivesse se voltado para a prática religiosa, como sua mãe e seus irmãos, estivesse bem adaptada culturalmente, mas não menos conflituada emocionalmente. Preferiu, não por acaso (como seu pai), negar a religião e buscar saídas questionadoras do *status quo*. Um gesto saudável, em princípio. A educação crítica poderia ter-lhe dado – se tivesse tido acesso a ela – uma base no trio conhecimento/identidade/ação que considero a base da aprendizagem. Esta lhe ofereceria melhores instrumentos para lidar com sua crítica social e cultural, com o seu desejo e com os limites. As questões emocionais como abandono, persecutoriedade, sentimento de inadequação (ainda que não conformes com a nova realidade possível), no entanto, provavelmente permaneceriam como base emocional de sua identidade. “Provavelmente”, uma vez que entendo, com Freud, que os conflitos emocionais são sobredeterminados e não resultantes de uma única condição traumática derivada da realidade social.

A ética da Educação não estaria, portanto, a meu ver, tanto quanto na psicanálise, na valorização de sua linguagem e de sua cultura de origem, mas na facilitação da apropriação crítica dos valores e das linguagens culturalmente oferecidos – lá e cá – num processo de constituição própria enquanto sujeito de sua existência e de seu desejo.

Neste mesmo sentido, Rosa trata da escuta psicanalítica do excluído social:

“A especificidade na escuta clínica desse sujeito é levar em consideração o lugar que ocupa na lógica discursiva do mercado, ou seja, atentar para o lugar de resto que esse sujeito ocupa na estrutura social e a suspensão do sentido deste lugar que o sustenta sob condição traumática” (p. 46, grifo da autora).

Quando pensamos em exclusão social remetemo-nos automaticamente à marginalização dos meninos de rua, dos transgressores, daqueles que não têm acesso a condições sociais como moradia, trabalho etc. Mas o conceito de desamparo social pode estender-se, como vimos, à posição subjetiva de marginalidade e estrangeirismo desta senhora, madame, que por sua posição econômica atual estaria longe de ser considerada excluída socialmente em seus passeios aos *shoppings*.

Neste caso específico, ainda temos a questão da desproteção pela perda do acesso ao ensino regular, como elemento organizador. Mas desloquemos o foco para a sua posição subjetiva, presa à dicotomia entre, por um lado, as identificações imaginárias presentes desde sua infância (quando se organiza em torno do sonho de casar-se com homem rico e morar no “sul-maravilha”) e, por outro lado, um ideal de liberdade do ser e de dar sentido a sua existência (representados, por exemplo, por um gesto recente: abrir as gaiolas e soltar os canários da criação de seu pai). A dicotomia, portanto, entre o acorrentamento a padrões sociais idealizados – em relação aos quais sempre tomou a distância da excluída – e a potencialidade de uma existência enquanto sujeito, enquanto ser social.

Deslocado desta maneira o foco da exclusão social do real da fome e da miséria para a posição de miséria humana – a posição de resto de que fala Rosa na citação acima –, o universo dos excluídos amplia-se enormemente. No mesmo texto, a autora continua: “a identificação do sujeito com este lugar de dejetivo é um dos fatores que dificulta o seu posicionamento na trama do saber e que vai caracterizar seu discurso, marcado, por vezes, pelo silenciamento” (idem, p. 46).

A condição traumática é aqui marcada pela detenção do sujeito em uma posição em que sua palavra não é escutada e problematizada, beirando sempre a confrontação com o sem-sentido.

A escuta do excluído – que, a meu ver, deve ser a base da proposta multicultural – supõe a colocação em marcha de seu discurso, marcado pela repetição, para uma posição subjetiva em que o humano possa, como no dizer de Paulo Freire, superar o lugar de onde basta falar, para o lugar de quem, envolvido na sua historicidade, possa dizer sua palavra.

Nesta mesma direção, Gilberto Safra afirma que deve ser possível uma ruptura pessoal com a referência a sua cultura de origem na confrontação com novos padrões culturais, de forma que a pessoa não se mantenha encastelada em sua história mas que dela se aproprie para colocar em transição, assumindo-a em sua subjetividade.

Sob esta última ótica, Safra alerta para que nossa escuta não se atenha apenas à contraposição entre indivíduo e sociedade. Deve-se acrescentar aos registros cultural (valores, preconceitos, opressão, saber...) e psicológico (desenvolvimento da personalidade, conflitos emocionais etc...) o registro propriamente ontológico, entendido como a visada sobre o ser em ação, sobre a particularidade subjetiva de um ser incluído em sua memória e em sua historicidade de que se apropria (ou não), transformando-a em questão que põe em marcha no destino de sua existência.

Safra adota uma perspectiva existencial e fenomenológica de uma psicanálise com inspiração winnicottiana, portanto uma abordagem que difere epistemologicamente da posição psicanalítica laciana do “resto”, abordada por Debieux Rosa.

No entanto, ambas as psicanálises – resguardadas suas diferenças epistemológicas – dirigem-se, igualmente, para a ética de uma escuta que “coloca a questão do ser em transicionalidade, destinando-a como parte da existência”(Safra), ou propicie “dar andamento à articulação significante, rompendo com identificações imaginárias”(ROSA).

Perspectivas fenomenológica ou estrutural, respectivamente, mas que apontam na mesma direção: a ética da escuta.

Acredito ser esta a principal contribuição que a Psicanálise atual pode trazer ao debate do multiculturalismo na Educação. Não se trata, a meu ver, da valorização, portanto, das diferenças, mas da multiplicidade cultural na apropriação da igualdade, qual seja, das questões propriamente humanas que coexistem nas diversas culturas.

Cada cultura busca uma via discursiva – sob certo aspecto, paralisante – diante do traumático, do sem-sentido da existência humana. Cada aluno de uma classe adota um discurso que se organiza a partir de suas identificações imaginárias e de sua posição enquanto incluído/excluído culturalmente, mas um discurso que aborda, sob uma historicidade própria, a questão básica de sua subjetivação na realidade social.

Trata-se de colocar em marcha a questão do sem-sentido traumático para propiciar o deslocamento do lugar de resto para o lugar da subjetivação diante da falta, o lugar do desejo que implica o sujeito no ato social. Trata-se, dizendo o mesmo em linguagem fenomenológica, de propiciar que a pessoa venha a assumir sua questão subjetiva – marcada pela apropriação das missões ou enigmas existentes em sua família e sua cultura no espaço-tempo de seu nascimento –, podendo destinar esta questão existencial (não respondível) em sua historicidade, de forma que passado e presente se constituam em seu gesto, que se coloca na transicionalidade enquanto pressentimento de futuro.

Referências

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FERRI, C. Currículo multicultural: refletindo a educação escolar indígena. **Revista Contrapontos**, Itajaí/SC: Editora da Univali, jan./abr., n. 4, ano II, 2002.

FREIRE, P. “A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica” [1968]. In: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROSA, M. D. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. **Textura: revista de psicanálise**. São Paulo: YM Gráfica, Ano 2/n.2/2002.

SAFRA, G. **A clínica do self: diálogos com a filosofia russa**. Aulas, não publicadas, ministradas no programa de pós-graduação em Psicologia Clínica/USP, no segundo semestre de 2002.

SOARES, M. Linguagem e escola, Rio de Janeiro: Ed. Ática. 14. ed., 1996 e LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. Rio de Janeiro: Ática. 13. ed., 1998. **Apud** CANEN, A. “Multiculturalismo e alfabetização: algumas reflexões”. Revista Contrapontos, Itajaí/SC: Editora da Univali, jan./abr., n. 4, ano II, 2002, p.64.

WEIL, S. “O desenraizamento” [1943]. In: **Simone Weil: A condição operária e outros estudos sobre a opressão/seleção e apresentação** Ecléa Bosi. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.