

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA EDUCACIONAL

GRUPO DE PESQUISA: DIFERENÇAS E SUBJETIVIDADES EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O mal estar pode ser educado?

Um percurso entre o bem e o sublime

MESTRANDA: GABRIELA GOMES COSTARDI

ORIENTADORA: ANA ARCHANGELO

Campinas – 2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: O mal estar pode ser educado? - Um percurso entre o bem e o sublime

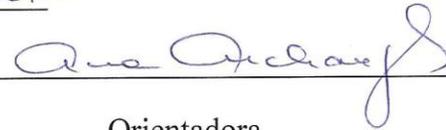
Autora: Gabriela Gomes Costardi

Orientadora: Ana Archangelo

Esse exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Gabriela Gomes Costardi e aprovada pela Comissão Julgadora.

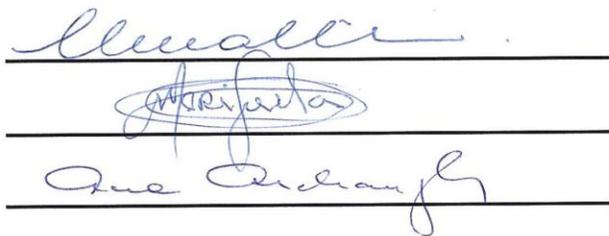
Data: 30/06/2010

Assinatura: _____



Orientadora

Comissão Julgadora:



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Costardi, Gabriela Gomes.
C824m O mal estar pode ser educado? Um percurso entre o bem e o sublime /
Gabriela Gomes Costardi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Ana Archangelo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação. 2. Psicanálise. 3. Ética. I. Archangelo, Ana. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-196/BFE

Título em inglês: Can malaise be managed? A journey through the good and the sublime

Keywords: Education; Psychoanalysis; Ethics

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Ana Archangelo (Orientadora)

Prof. Dr. Márcio Aparecido Mariguela

Profª. Drª. Nina Virginia de Araujo Leite

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Profª. Drª. Ângela Fátima Soligo

Data da defesa: 30/06/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : gabicostardi@hotmail.com

Ao Cristiano, que me faz saber o que é o amor.
A meus pais, Liéte e Nêco (in memoriam), e meu irmão, Raone, que me
ensinaram a ficar perto e ir longe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por saber o valor que essa realização tem para mim.

Aos amigos que acompanharam e apoiaram esse percurso, especialmente, à Francisca Paula, que me recebeu de braços abertos e me incentivou a cada passo.

À minha orientadora, Professora Ana Archangelo, por ter aberto espaço para a realização dessa pesquisa, orientado cuidadosamente seu percurso, sendo fonte de questionamentos e referências importantes e incentivadora de minha autonomia enquanto pesquisadora.

Ao Professor Márcio Mariguela pela leitura minuciosa do texto e pelas valiosas contribuições prestadas.

À Professora Nina Leite por ser uma referência na atividade de pesquisa e pelo apontamento de questões fundamentais para esse trabalho.

Aos colegas dos grupos de pesquisa DIS (Diferenças e Subjetividades em Educação), Zizek e Semasoma pela interlocução vigorosa e instigante.

Aos colegas do Centro Lacaniano de Investigação da Ansiedade por se constituírem em uma parceria fundamental à minha formação em psicanálise.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo por ter apostado no valor desse trabalho e oferecido o apoio financeiro necessário a sua realização.

Resumo: Este trabalho se propõe a discutir a relação entre a ação educativa e a entrada do sujeito na cultura. Trabalhamos com as orientações freudianas relativas à educação, observando a aproximação destas com suas concepções sobre a civilização. Observamos que essas proposições estabelecem um paradoxo e para abordá-lo percorremos a tensão entre os conceitos de recalçamento e sublimação nos dois tempos do pensamento freudiano, localizando como ponto de virada de sua obra a postulação da pulsão de morte, quando o “mal radical” passa a ser constituinte do ser humano. Destacamos que a perspectiva moral se propõe a recalcar o mal em nome do bem coletivo, mas ergue uma barreira ao sujeito do desejo. Já pela via da sublimação temos a possibilidade de criar algo que diga do sujeito do desejo, a partir dessa destrutividade fundamental, e adentramos ao terreno da ética. Como o projeto civilizatório é sustentado pela dimensão do bem e da moralidade, a entrada do sujeito na cultura gera para ele um mal-estar irreduzível, e nesse âmbito se estabelece a ação educativa, o que nos permitirá questionar a concepção pastoral da educação. Por fim, analisaremos algumas intervenções de uma analista dentro da escola, delimitando como centro de sua operação a sustentação de um lugar esvaziado de saber, posição que remete a ação educativa à sua dimensão problemática e não pacificadora.

Palavras-chave: educação, psicanálise, ética.

Abstract: This work proposes to discuss the relationship between educational activity and the integration of a subject into the culture. We work with Freudian orientation relative to education, observing similarities to his concepts on civilization. We see that these propositions establish a paradox and to approach it we examine the tension between the concepts of repression and sublimation in the two times of Freudian thought, identifying the death drive hypothesis as the turning point of his work, when “basic evil” becomes part of the human being. We emphasize that the moral perspective proposes to repress evil in the name of the collective good, but it builds a barrier to the subject of desire. By means of sublimation we already have the possibility to create something that addresses the subject of desire, starting from this fundamental destructiveness, and we enter the domain of ethics. Since the civilizing project is sustained by the dimension of good and of morality, the subject’s integration into the culture causes him an irreducible malaise, and in this sphere the educational activity is established that allows us to question the pastoral concept of education. Finally, we will analyze some interventions by an analyst within the school, defining as the center of operation the support of a place emptied of knowledge, a position that refers to the problematic dimension of educational activity rather than its pacifying dimension.

Key words: education, psychoanalysis, ethics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – NEM SÓ DE CLÍNICA VIVE A PSICANÁLISE.....	5
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO E A PASTORAL.....	11
A insistência de satisfação e a interdição	16
A insistência de satisfação e a impossibilidade	23
A pulsão sempre se satisfaz	29
CAPITULO 3 – A MORAL EM TEMPOS DE INCONSCIENTE.....	33
O homem não quer só o seu bem	39
Algumas palavras sobre o gozo	45
A moral em tempos de inconsciente	49
A psicanálise e sua ética	59
Para além da bondade, o sublime.....	62
CAPÍTULO 4 – UM LUGAR ESVAZIADO DE SABER	69
A psicanálise na escola a partir da clínica	71
A psicanálise na escola a partir da conversação	76
<i>Uma experiência – a escola precisa falar a mesma língua.....</i>	<i>77</i>
<i>Outra experiência – o nó do ensino é a escrita</i>	<i>82</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

A formulação dessa pesquisa advém das questões colocadas à pesquisadora a partir da interface com a educação que lhe propunha seu trabalho na clínica psicológica. O tratamento de sujeitos encaminhados por problemas escolares, levou-a a realizar algumas intervenções em escolas e, ainda que sob roupagens diversas, a demanda que se colocava repetidamente dizia respeito a uma resposta que ela, na medida em que dispunha do conhecimento psicológico, poderia oferecer à escola para apaziguar os conflitos que ali apareciam. Advertida pela psicanálise sobre a inexistência de uma resposta padronizada, produzida de antemão no âmbito da teoria, relativa aos impasses do sujeito na educação, a pesquisadora se colocava a pensar sobre como poderia manejar aquela demanda para provocar os sujeitos ao trabalho, o que impulsionou a reflexão que se segue.

Embora as questões iniciais tenham se referido especificamente ao espaço escolar e por isso a predominância dos exemplos trazidos para essa reflexão diz respeito a esse âmbito, o alcance da interrogação produzida nesse trabalho o ultrapassa e se dirige à educação de forma mais ampla, incluindo àquela realizada pela família, enquanto operação de constituição do sujeito, ou por mecanismos sociais mais amplos e informais. Essa interrogação é fruto do encontro entre o campo educativo e a psicanálise, os quais se apresentam nesse debate enquanto campos estrangeiros, mas dispostos a uma interlocução. Dizer que são estrangeiros aqui significa que eles não se prestam a compor um todo homogêneo, mas que podem lançar questões ao outro a partir de sua heterogeneidade, a ponto de gerar a necessária inquietude àqueles que se propõem a trabalhar com o sujeito.

Mais especificamente, utilizaremos a psicanálise para interrogar a educação a partir da questão ética. Para tal, começaremos por discutir a partir de qual lugar isso será feito, na medida

em que a saída da psicanálise do âmbito clínico, apesar de usual e absolutamente necessária para sua vitalidade, não é um ponto pacífico e exige uma justificativa por parte de quem o empreende. No presente trabalho, não pretendemos que a psicanálise seja uma teoria mestra, que colonize a educação com seu referencial, até porque a ética da psicanálise tem uma especificidade que não a coloca em posição de ser oferecida ao mundo e sustentar, por exemplo, o processo educativo, mas apostamos que ela possa produzir um questionamento ao campo educativo, na medida em que a descoberta freudiana sobre o desejo constitui um ponto que repercute sobre outras posições éticas.

Quando nos referimos à demanda da escola de obter do saber psicológico, enquanto aquele que produz um conhecimento científico generalizável, uma resposta para seus impasses, estamos no domínio de um saber universal, o qual recusa a especificidade da verdade que diz respeito ao sujeito, no sentido de que essa se refere à singularidade e à contingência. Esse pareamento do humano com o universal nos remete a uma naturalização de sua condição, o que o aproximaria dos animais, na medida em que esses contam com um programa instintual que os colocam sob o regime da homogeneidade da espécie. Isso não pode ser sustentado pela psicanálise em relação ao homem, na medida em que ela propõe que o acesso à linguagem coloca entre o ser humano e sua “natureza” a mediação simbólica, constituída na singularidade da história de cada um, o que arruína a possibilidade de se obter um conhecimento que funcione para todos os casos. Seguindo esse raciocínio, desenvolveremos uma primeira consequência do encontro entre psicanálise e educação, a qual retira a educação do ideal de ser regida por um saber natural, que seria capaz de pacificar seus conflitos, e a coloca do lado de uma ação problemática, que exige um trabalho inédito dos sujeitos nela implicados.

Então, passaremos a analisar os pronunciamentos de Freud sobre a educação sob o prisma da tensão entre a sublimação e o recalçamento das pulsões. Num primeiro momento, o fundador

da psicanálise apostou na sublimação como modo de operacionalização da educação, apontando que ela poderia conciliar os interesses do indivíduo com a sociedade, objetivo maior do processo educativo, e fez restrições ao recalçamento, na medida em que ele causa a doença neurótica. Mas essa posição não se manterá intacta. Um ponto de virada no pensamento freudiano, o qual terá profundas conseqüências para seu pensamento relativo à educação, é a formulação do conceito de pulsão de morte. A partir dele, o que antes era apenas um destino da pulsão sexual passa a ter um estatuto de constituição do sujeito, ou seja, não pode mais ser eliminado ou anulado. Freud reconhece que a destrutividade faz irremediavelmente parte da condição humana e isso o leva a postular que a entrada do sujeito na cultura, o que é feito através do processo educativo, nunca será plenamente pacífica. A civilização exige tanto a renúncia da satisfação quanto a contenção da agressividade do indivíduo e isso gera a ele um inevitável mal estar. Assim, o autor deixa de lado a sublimação, enquanto uma saída que coadunaria perfeitamente o individual e o coletivo, e reinsere em seus debates sobre a educação a necessidade do recalçamento pulsional.

A partir daí começaremos a discutir as formulações freudianas sobre a moralidade, na medida em que ele diz que um dos destinos privilegiados da destrutividade do homem é sua instância moral, a qual absorve a hostilidade que não foi direcionada ao exterior e a exerce sobre o próprio ego do sujeito, constituindo-se em um lugar de vigilância que mede o sujeito por um ideal e é responsável pelo recalçamento de tudo aquilo que não se conforma ao bem coletivo. Ou seja, o bem, no sentido da moralidade, se refere ao Outro e exige a supressão daquilo que diz do sujeito do desejo.

Para desdobrar esse ponto, entraremos nas reflexões lacanianas sobre a questão ética, pois esse autor propõe uma outra saída para a destrutividade radical que habita o sujeito: o belo. Lacan concebe a pulsão de morte diferentemente de Freud, pois ele localiza nela não apenas uma destrutividade avassaladora, a qual precisa ser contida, mas também a potência de desintegração

necessária à criação. O processo de sublimação, nesse caso, é capaz de oferecer ao sujeito uma saída para o mal radical que não se limita a seu recalque e transformação em um bem definido pela demanda social, mas permite a produção de um objeto que faça emergir o sujeito do desejo, ultrapassando a demanda do Outro. A ética da psicanálise, portanto, implica que o sujeito sustente uma falta em relação aos ideais coletivos, se deparando com o impossível da completude, tanto no nível da relação com o objeto quanto no nível do saber.

Portanto, será pela via da tensão entre a moral e a ética que pensaremos o encontro entre a psicanálise e a educação. Além do debate teórico, trabalharemos esse encontro a partir de algumas intervenções de um analista na escola e definiremos a especificidade da sustentação da ética da psicanálise nas experiências em questão como a sustentação de um lugar esvaziado de saber.

Desse modo os capítulos apresentam a seguinte divisão: no capítulo 1 serão debatidas questões referentes à saída da psicanálise do âmbito clínico, a partir das diferenças entre as propostas de Freud e Lacan; no capítulo 2 será questionada a concepção pastoral da educação, e utilizado para tal, especialmente, o conceito de pulsão; no capítulo 3 será proposto uma reflexão sobre as questões da moral e da ética, enfatizando a relação destas com o recalque e a sublimação; e, por fim, no capítulo 4, analisaremos pela via da ética algumas experiências em que houve a intervenção de um analista dentro do espaço escolar.

CAPÍTULO 1 – NEM SÓ DE CLÍNICA VIVE A PSICANÁLISE

Nós não seguimos Freud, o acompanhamos. Que uma noção figure em algum lugar da obra de Freud, nem por isso nos assegura de que a manejamos no espírito da pesquisa freudiana. De nossa parte, é ao espírito, à palavra de ordem, ao estilo dessa pesquisa que tentamos obedecer (LACAN, 2009, p.42).

A Psicanálise não é fruto de especulação ou de pesquisas laboratoriais, mas pode ser definida como uma práxis (LACAN, 2008b). Ela foi formalizada a partir da experiência clínica de Freud e de suas observações sobre o campo da cultura, bem como de interlocuções que estabeleceu com outras áreas do conhecimento. Entendemos disso que a posição do psicanalista é uma posição transferencial em relação a Freud, pois foi com base no desejo de Freud e em seu nome que esse campo se constituiu. Essa noção da transferência do psicanalista com o fundador da psicanálise é importante, uma vez que nos permite definir um modo de trabalhar com essa práxis que está além de sua repetição, mas não aquém de um retorno a seus fundamentos. A enunciação de Freud, presença indiscutivelmente marcante em seus textos, constitui um ponto fundamental na formação do psicanalista, pois ela o impele a não se esquivar de impasses e a sustentar questões problemáticas ao longo de toda a obra. O texto freudiano é um convite ao trabalho e não ao acato, e daí sua predisposição a provocar acontecimentos inéditos para o leitor.

Safatle¹ chama a atenção para o fato de que os fenômenos encontrados por Freud na clínica atualizam fenômenos da cultura e que, portanto, os conceitos da metapsicologia freudiana têm origem no campo social. Podemos também pensar que tais fenômenos da cultura só ganharam visibilidade para o psicanalista vienense porque se apresentaram em âmbito clínico.

¹ Conferência realizada no Instituto de Estudos sobre a Linguagem da Unicamp, em 26/07/09.

Sem condições de desenvolver essa ideia com mais propriedade neste trabalho, queremos apenas ressaltar que há um entrelaçamento fundamental entre a clínica e a cultura para a psicanálise.

Freud empreendeu importantes incursões por vários âmbitos do conhecimento e incentivou outros psicanalistas a avançarem nesse sentido, mas tanto suas recomendações quanto sua própria forma de fazê-lo variam ao longo do seu percurso. Temos um exemplo disso quando observamos suas interlocuções com a literatura em dois momentos diferentes, a partir dos contos: *Gradiva*, de Jensen, e *O Homem de Areia*, de Hoffmann. Freud trabalhou com o primeiro propondo-se a aplicar à história o conhecimento sobre os mecanismos dos sonhos, conforme havia postulado em *A interpretação dos sonhos*. No início do texto ele nos oferece uma visão de sua pretensão dizendo que “[m]esmo que essa investigação nada de novo nos ensine sobre a natureza dos sonhos, talvez permita-nos obter alguma compreensão interna (insight), ainda que tênue, da natureza da criação literária” (FREUD, 1976e, p.19). A partir daí ele passa a “dissecar toda a história e examinar os processos mentais dos dois personagens principais” (Ibid, p.48), explicando, pela psicanálise, o que ocorre na ficção. Como já estava anunciado de saída, não se produz nenhuma novidade para a psicanálise a partir do encontro com essa obra literária, mas apenas sua confirmação. Já quando trabalha com *O Homem de Areia*, no texto *o Estranho*, o psicanalista vienense está construindo um conceito, formulando um raciocínio, e convoca o conto para impulsionar essa construção, pois se serve de temas que comparecem na obra literária para articular a questão da estranheza. Podemos dizer que Freud se interroga sobre o estranho a partir do conto de Hoffmann.

Assim, observamos duas formas de a psicanálise se relacionar com um objeto de outra área do conhecimento: em uma ela oferece, através de sua teoria, meios interpretativos e

possíveis ferramentas de trabalho para a referida área; em outra, ela se utiliza desse outro campo para levantar questões para a própria psicanálise, para se fazer avançar através dessa interlocução.

E qual lugar teve a educação em relação à constituição da psicanálise? Se Freud trabalhou questões fundamentais de sua teoria a partir de outras áreas do conhecimento – podemos citar as pesquisas antropológicas que fundamentaram *Totem e tabu* ou os estudos biológicos que inspiraram noções sobre a teoria das pulsões – se ele se pôs a aprender com a arte e a ciência, isso não ocorreu com a educação. Rousseau foi visitado muito brevemente por Freud e, se o artista estava à frente do psicanalista, o pedagogo tinha o que aprender com esse. Entendemos que o psicanalista vienense tomou a educação mais como uma prática social do que como uma área do conhecimento, tanto que nem fez uma distinção clara entre educação e pedagogia, e que essa área parece ter-lhe interessado a partir daquilo que ela tem de proximidade com a psicanálise, a saber, certo tipo de ação sobre o ser humano. De fato, ainda que haja diferenças importantes entre os objetos desses dois campos, já que a psicanálise trabalha com o sujeito do inconsciente e a pedagogia com o indivíduo em suas vertentes cognitiva e social, as duas se assemelham por serem práticas atravessadas pela transferência. Além disso, há outros pontos de contato entre as duas áreas, pois, inicialmente, o próprio Freud definiu o processo de análise como uma pós-educação, e até hoje discute-se a proximidade “indesejável” da posição do analista com a do educador.

Lacan formalizou essas diferenças da psicanálise em seu Ato de fundação (2003). Para guiar o funcionamento de sua escola, ele define três seções: a primeira, de psicanálise pura, ou seja, aquela que visa formar um analista; a segunda, de psicanálise aplicada, a qual se refere à terapêutica; a terceira, chamada de recenseamento do campo freudiano, em que se encontra a articulação da psicanálise com ciências afins. Ao nos determos sobre a terceira seção da Escola

de Lacan, podemos retomar a reflexão, que tínhamos iniciado com Freud, sobre a articulação da psicanálise com outras ciências.

Por último, ela (a sessão de recenseamento do campo freudiano) convocará, tanto para instruir nossa experiência quanto para comunicá-la, aquilo que, do estruturalismo instaurado em certas ciências, puder esclarecer aquele cuja função demonstrei na nossa – e, no sentido inverso, aquilo que, de nossa subjetivação, essas mesmas ciências puderem receber de inspiração complementar (LACAN, 2003, p.238)

Vemos que Lacan estabelece uma via de mão dupla entre a psicanálise e as chamadas ciências afins. Nesse contato, a psicanálise tem a oportunidade de instruir sua própria experiência e, comunicando-a, inspirar as demais ciências. A noção de inspiração retira o ideal da psicanálise de ser uma teoria-mestra em relação às outras áreas – o que não era claro em Freud. Embora o criador da psicanálise tenha trabalhado com outros campos de conhecimento de formas variadas, ao falar dessa relação, ele enfatizou mais a psicanálise como provedora do outro campo e como aquela que se reafirma com sua própria difusão.

Em todos esses vínculos a participação da psicanálise é, em primeira instância, a de doador e, apenas em menor escala, a de receptor. É verdade que isso lhe traz a vantagem de seus estranhos achados se tornarem mais conhecidos quando constatados também em outras áreas da ciência; porém, em seu conjunto, é a psicanálise que provê os métodos técnicos e as concepções cuja aplicação nesses outros campos deve se mostrar proveitosa (FREUD, 1976d, p. 200-1).

Talvez derive da posição freudiana certa discussão sobre a ideia de aplicação, em que se faz referência a uma teoria “acabada” que irá explicar, tratar, recobrir um objeto. Nessa perspectiva, fica de lado a ideia de que, em psicanálise, todo objeto, se apreendido em sua singularidade, está além da teoria, interroga-a, desconfirma-a. A ideia de aplicação da psicanálise pode ser observada quando comparamos dois autores que abordam o cinema a partir da teoria lacaniana. McGowan (2007) se propõe a fazer uma teoria fílmica, lança mão de conceitos psicanalíticos e constrói uma grande classificação que categoriza os diversos tipos de filmes. Já Žižek² faz outro uso do cinema: ele seleciona cenas ou aspectos de filmes ou de diretores e fala da psicanálise a partir deles. É o estatuto do exemplo como indutor da teoria e não apenas como sua ilustração.

A partir do que desenvolvemos até agora, como podemos pensar o encontro da psicanálise com a educação? Poderíamos propor que os educadores passassem por um processo analítico, já que precisam lidar com uma tarefa que envolve aposta, risco e responsabilização? Quem sabe chamaríamos os pais e os professores para aprender teoria psicanalítica, contando que os efeitos formativos da transmissão desse saber seriam importantes para o exercício de sua tarefa? Talvez nosso caminho fosse aplicar os conhecimentos analíticos ao processo de ensino-aprendizagem com vistas a formular uma pedagogia analítica ou poderíamos apostar nos efeitos da presença de um analista na escola. A cada uma das opções levantadas caberia uma série de discussões, mas, para os fins deste trabalho, deter-nos-emos na exploração do último viés apresentado: a intervenção do analista dentro da instituição escolar.

² Žižek desenvolve esse exercício ao longo de sua obra. Citamos a abordagem dos objetos voz e olhar a partir dos filmes *Psicose*, de Hitchcock, e *Mad Max*, de George Miller, em seu livro *Mirando al sesgo*, 2000.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO E A PASTORAL

Não temas o himeneu com uma mãe: muitos mortais já partilharam em sonho o leito materno (Sófocles, 2010, p.68).

Educar é uma prática que se avizinha da transmissão cultural. A humanidade está em potencial para cada indivíduo que nasce, mas seu advento depende necessariamente do contato com o Outro da cultura e da linguagem, sendo a educação definida, genericamente, como essa operação que faz de cada indivíduo um sujeito humano.

A cada época, a empreitada educativa se faz segundo ideais específicos, mas a tensão entre a coletividade e o indivíduo está sempre presente, já que se trata de credenciar cada um a tornar-se membro de uma referida sociedade. Nesse contexto, abre-se uma questão sobre em que medida os interesses individuais são consonantes com os interesses de todos. Parece indiscutível que a compatibilidade não é completa, talvez haja apenas pontos de contato e, em linhas gerais, é com isso que a educação tem que lidar.

Para começar, é preciso considerar que o homem não é um ser completamente determinado por suas tendências e que, diante de sua possibilidade de escolher, o lema do bem coletivo tenta se impor para viabilizar um rumo ao projeto da civilização, ainda que o bem de todos possa significar o mal do um. Uma das formas de viabilizar esse programa é tentar alinhar o individual e o coletivo, apelando para uma perspectiva naturalista e entendendo que o conflito – que inegavelmente se presentifica nesse âmbito – é uma espécie de desvio em relação à natureza predeterminada, original, na qual os seres humanos poderiam ser arrebanhados em torno de um ideal de coexistência pacífica. Essa perspectiva nos leva a pensar que toda a desarmonia da sociedade humana acontece a partir de um afastamento dessa origem e o retorno a ela poderia ser uma esperança para a resolução dos problemas sociais com os quais nos deparamos atualmente.

Nessa perspectiva, a educação teria um papel fundamental, sendo pensada em termos de uma religação do ser humano com suas bases instintuais.

Chamaremos essa dimensão naturalista da educação, a qual pretende estabelecer um acordo pleno entre o indivíduo e a sociedade, de pastoral educativa.³ A pastoral diz respeito à ação de um líder, o pastor, sobre um rebanho de ovelhas, e traz a ideia de uma atividade campestre, bucólica, em que os indivíduos seguem todos para o mesmo lado, embora possa haver algumas ovelhas que se desgarrem em outras direções. Essa palavra também está fortemente ligada ao âmbito da religião, na medida em que os fiéis são frequentemente designados como pertencentes a um rebanho guiado pelo pastor religioso, e as atividades através das quais a igreja realiza sua missão são chamadas de pastorais: a pastoral da criança, a pastoral do idoso, a pastoral carcerária, etc.

Para examinar essa perspectiva da educação, passaremos a tematizar a diferença entre o mundo humano e o mundo natural. Que implicações haveria em pensar essa diferença em termos de continuidade ou de descontinuidade? A natureza é regida por leis, por regularidades e até mesmo suas eventuais transformações mais drásticas parecem contribuir para a manutenção de um sistema auto-sustentável. Nos animais observamos a presença desse fator regulador a partir da noção de instinto: o animal se apercebe de suas necessidades e sabe o que deve fazer para obter os objetos que as satisfarão. Nesse âmbito, o projeto de continuidade da espécie coincide com a conduta de cada indivíduo e podemos observar organizações sociais invejáveis do ponto de vista da adequação dos meios aos fins.

Já para abordar a especificidade humana, podemos apontar a questão da complexização da linguagem e do pensamento - é claro que um nível instrumental de comunicação e de reflexão

³ O termo *pastoral* foi utilizado por Lacan, no *Seminário 7* para tratar de uma perspectiva da psicanálise que propõe o equilíbrio normativo do sujeito com o mundo a partir da maturação instintual. Sobre o tema, confira a lição *As pulsões e os engodos*, no referido seminário.

pode ser detectado nos animais, mas nada que se assemelhe ao refinamento que essas operações atingem no homem. Quando nos servimos do esquema freudiano sobre o aparelho psíquico, é possível fazer importantes articulações sobre esse tema. Em *A interpretação dos sonhos* (1987a)⁴, Freud descreve o sistema nervoso como um sistema que recebe os estímulos sensoriais tanto do meio interno quanto externo, e essa excitação percorrerá um caminho até que seja empregada em uma função motora. Essas excitações, contudo, não passam simplesmente pelo aparelho psíquico, elas deixam marcas, modificam os elementos do aparelho, constituindo traços de memória – espécies de representações que retêm uma quantidade das excitações provenientes dos estímulos perceptivos. É interessante que entre o estímulo sensorial e a reação motora há um hiato, onde a excitação transita entre elementos representativos, os quais são inconscientes. Essas marcas mnêmicas se relacionam entre si, associam-se e transformam-se até chegarem à consciência, a qual está no polo motor do aparelho psíquico. Com a associação das representações, a carga de excitação de uma pode se destacar e se deslocar para outra, bem como uma representação pode condensar a intensidade de energia de diversas cadeias associativas, ou seja, uma representação pode tomar o lugar da outra ou elas podem se combinar entre si, trazendo à consciência ideias mais ou menos disfarçadas pelos mecanismos do inconsciente.

Freud reconheceu nesse funcionamento inconsciente o lugar tenente do pensamento, e a esses elementos simbólicos deu o nome de representação de coisa⁵. O acesso a essas representações só acontece a partir de uma transcrição para as representações de palavra, a qual se dá no sistema pré-consciente, a partir do qual não há resistência para o acesso à consciência. Lacan (2008a) estabeleceu uma leitura das proposições freudianas passando pela linguística, entendendo que o inconsciente tem a estrutura da linguagem, na medida que ele opera pelos mecanismos de metáfora – equivalente à condensação – e de metonímia – equivalente ao

⁴ Cf. especialmente o capítulo VII deste texto.

⁵ Cf. o artigo *O inconsciente* (2006b).

deslocamento. Por outro lado, ele entende que o funcionamento consciente presentifica a linguagem enquanto função segundo a qual temos um nível de pensamento com os ruídos e perdas que uma tradução implica.

Retomando nosso raciocínio inicial, destacamos uma grande novidade em relação à noção de instinto: se o animal tem uma relação imediata com suas necessidades biológicas, sendo capaz de dar respostas coerentes a suas urgências vitais, a apreensão que o homem tem dos estímulos que o afetam está necessariamente atravessada pela representação. Nesse caso, se ele pode fugir dos estímulos externos, isso não ocorre em relação aos internos, uma vez que estes são constantes e trazem ao aparelho psíquico a tarefa de lidar com um impulso inextinguível. É com o intuito de demarcar e desenvolver essa especificidade humana que Freud trabalha com o conceito de pulsão, o qual já estava presente nas ciências biológicas, mas ganha um novo estatuto quando é inserido em uma teoria do conflito psíquico. Se antes esse conceito estava mais ligado à natureza instintual, depois da invenção freudiana passou a abarcar a complexidade dos desfiladeiros da linguagem e da cultura.

Todavia, essa tentativa de apreender a ideia de pulsão a partir de uma descrição da representação e da excitação em termos de economia psíquica precisa ser complementada por outro aspecto, ligado à experiência de gratificação do sujeito, o que implica sua relação com o Outro. Para trabalhar esse viés, tomaremos o exemplo da fome, abordado por Freud nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. O ser humano tem um corpo que tem necessidades e é animado por estímulos, a fome traz dor e faz o bebê se manifestar e, então, o Outro lhe oferece o alimento, e mais, pois comparece também com suas palavras e seu desejo. O pequeno experimenta a satisfação física de saciar a fome e também um prazer além do conforto orgânico, e, então, seu desejo de repetir essa experiência não é guiado apenas pela satisfação da necessidade, mas também por esse prazer, no qual Freud reconheceu a qualidade do sexual. Toda

a mucosa da boca, os dentes, os lábios vão sendo erotizados para e pela obtenção do prazer, e a zona oral constitui-se em uma zona erógena. A partir das experiências de prazer, os orifícios do corpo vão se diferenciando e definem pontos em que se originam os estímulos pulsionais. Isso quer dizer que a estimulação oriunda do interior do corpo não está sob o regime da necessidade (fome, sede, sono) – o que permitiria que ela se extinguísse por certos intervalos de tempo –, mas sim sob o regime da linguagem e do sexual, o que a faz fluir constantemente.

De fato, todo o corpo é atravessado pelo circuito pulsional, mas isso não se dá em termos de uma unidade da pulsão, de uma convergência, de uma totalização, como nos levaria a pensar uma leitura que enfatiza a evolução da libido em fases que levariam à primazia da pulsão genital. É fundamental enfatizar que essas pulsões são parciais, que o corpo se diferencia em regiões erógenas descontínuas, na medida em que isso implica a impossibilidade de uma relação plenamente satisfatória entre o sujeito e o objeto.

Diremos mais algumas palavras sobre a pulsão, pois é em relação a ela que tentaremos definir um lugar para a educação: se se trata de trabalhar em prol de uma harmonização do sujeito em relação à sociedade ou se é o caso de levar em conta um ponto de descompasso entre o macro e microcosmo e tomar alguma posição diante disso. Primeiramente, a pulsão é um conceito de fronteira. É uma “medida de exigência de trabalho imposta ao psíquico em consequência de sua relação com o corpo” (FREUD, 2004c, p.148). Só há pulsão porque há um corpo e um psiquismo que se entrecruzam. Freud definiu, assim, que a pulsão é uma composição entre um quantum energético e um elemento representacional, os quais não estão soldados um ao outro, mas sofrem diferentes destinos. É importante ressaltar que essa relação do fator energético com o fator representacional intervém em toda a montagem da pulsão: a fonte pulsional, a qual se situa no organismo, só pode ser conhecida a partir de sua apreensão psíquica; o objeto visado torna-se absolutamente variável pela intervenção dos jogos de linguagem, e as metas, ou seja, os caminhos

que levam a pulsão a se satisfazer, percorrem inúmeros desvios, fazendo com que se estabeleçam formas intermediárias de satisfação, combinações e substituições.

Quando percorremos a radicalidade da posição freudiana em relação ao sujeito, no sentido de que toda a relação deste com seus impulsos está sob a mediação de representações, não podemos aspirar a uma reconciliação do homem com um programa instintual ditado pela natureza, o qual lhe daria uma possibilidade de encontrar o objeto exato de sua necessidade. Entendemos que o acesso à linguagem representou para o humano uma desnaturação irreversível, a qual só poderia ser desconsiderada por um projeto idealista, e que a educação fracassa ao tentar responder a uma dimensão pastoral e ao se furtar a seus impasses estruturais.

A insistência de satisfação e a interdição

O tema da satisfação pulsional é fundamental para nossas reflexões, já que esse é um terreno fértil para o debate ético. Ao contrário da necessidade, que tem picos de urgência e depois se extingue momentaneamente, a pulsão faz uma pressão constante em direção à satisfação, e tentaremos, agora, localizar as consequências de seu fracasso em tal intento.

A questão da satisfação pulsional chamou a atenção de Freud desde o início de seu trabalho, tão logo reconheceu que a formação dos sintomas neuróticos está ligada a um conflito relativo aos desejos sexuais. A satisfação da pulsão foi então definida como a remoção da estimulação da fonte orgânica por meio de um objeto, e é importante pensarmos sobre o que ela significa em termos de economia psíquica. A pulsão impõe ao aparelho psíquico uma tensão com a qual ele tem que lidar, e Freud postulou que ele o faz a partir do princípio do prazer. Quando um *quantum* de energia excessivo invade o aparelho psíquico, dá-se uma sensação de desprazer e são acionados certos mecanismos – como a descarga motora ou a ligação de energia livre a representações – para reduzir essa tensão, e essa diminuição do desprazer equivale à sensação de

prazer. Percebe-se logo que extinguir totalmente a energia do aparelho significaria a morte, e temos como função do princípio do prazer estabelecer certa regulação da energia que a mantenha em um nível mínimo.

Ora, se a satisfação pulsional significa a redução de excitação no aparelho psíquico – o que é consonante com o princípio do prazer, como explicar a formação da neurose, na medida em que ela dá testemunho de um impedimento dessa satisfação? Esse questionamento levou Freud a postular a teoria do conflito psíquico. O aparelho é dividido, tem instâncias diferentes e o que é prazer para uma instância não necessariamente o é para outra, sendo que o que desponta como o elemento que causa desprazer é da ordem do sexual. No *Rascunho K* (1987c), o fundador da psicanálise desenvolverá esse tema ao tratar das neuroses de defesa. Ele está implicado em responder ao porquê de a sexualidade causar desprazer, gerando o recalçamento e a formação da neurose, e tenta fazê-lo com uma referência ao orgânico, dizendo que o recalçamento ocorre pela vergonha e pela moralidade – a vizinhança anatômica entre os órgãos excrementícios e sexuais geraria um deslocamento da repugnância das primeiras funções para as segundas. No entanto, o psicanalista vienense não se dá por satisfeito com suas hipóteses e reconhece que essa questão permanece obscura.

Para avançar nesse ponto, Freud lança mão de construções míticas, as quais teriam efeitos de estrutura para o sujeito, no sentido de que produzem marcas que ultrapassam o efêmero e que não são absorvidas por sua perspectiva histórica. Ele o faz através de duas histórias – a do assassinato do pai primevo⁶, que fala da interdição como origem do contrato social, e a de Édipo⁷, que fala da interdição como entrada do indivíduo na cultura –, ressaltando que ambas tratam da instalação de uma proibição em relação à satisfação sexual, o que explicaria o porquê de o desejo

⁶ História criada por Freud a partir de relatos antropológicos.

⁷ Édipo é o personagem principal da tragédia grega chamada *Édipo Rei*, escrita por Sófocles em data ignorada.

sexual causar desprazer ao sujeito. Essa proibição fundante é o que se desdobrará sob o domínio da moralidade, em relação ao qual a educação tem uma função decisiva.

No texto *Totem e tabu*, Freud estuda os relatos antropológicos sobre o sistema do totemismo. Ele diz que a grande maioria dos totens é representada por animais e que aprendemos com as fobias infantis o quanto os animais se prestam a ser colocados no lugar do pai. Então, explica que há “duas leis básicas do totemismo – não matar o animal totêmico e evitar relações sexuais com membros do clã totêmico do sexo oposto” (FREUD, s.d.c, p.52) – e que essas duas proibições são as mais antigas e importantes restrições ligadas aos tabus. Sobre os tabus, o autor diz que se referem a proibições distintas dos preceitos morais ou religiosos, não têm fundamento nem origem conhecida e são aceitos naturalmente pelos que os seguem.

O que chama a atenção do psicanalista vienense é que, ao tomar o totem como um deslocamento da figura paterna e compreender que o clã totêmico representava a família primitiva, encontramos nas duas interdições desse sistema exatamente aquelas que regem a sociedade atual e que foram infringidas por Édipo – assassinato do pai e casamento com a mãe. Essas interdições são expressões sociais ao avesso dos mais intensos desejos inconscientes, recalçados pelo ser humano, que Freud examinou ao conceituar o complexo edipiano, do qual partiu para a postulação de uma espécie de mito primitivo do qual derivariam esses tabus. Segundo Freud, o pai da horda primitiva era violento e detinha o poder absoluto sobre todas as mulheres do clã, impedindo seus filhos de qualquer satisfação sexual e expulsando-os da comunidade à medida que cresciam. Então, os irmãos se uniram, voltaram à horda para matar e devorar o pai, o que representou a introjeção de suas qualidades. Porém, com o passar do tempo, uma vez que esse pai odiado também era motivo de admiração e amor, os filhos passaram a sentir remorso por tê-lo assassinado. A culpa fez com que os filhos tentassem anular o próprio ato proibindo a morte do substituto do pai – o totem – e também renunciando ao fruto do seu feito – a

mulher do pai como objeto sexual. Essas proibições foram importantes para a manutenção da fraternidade, já que as mulheres eram tema de rivalidade entre os irmãos, e a proibição do assassinato do totem derivou para a proibição do fratricídio. Assim, os filhos internalizaram as interdições proferidas pelo pai para formar uma sociedade fraterna.

Vimos com o mito do assassinato do pai primevo que quando o pai não existe mais do lado de fora, quando ele é morto, passa, então, a funcionar por meio do ideal do ego dos filhos e, a partir da internalização de seus interditos, a satisfação total será impossível. Esse mito fala da origem da vida em sociedade, pois diz do momento em que os filhos se identificam entre si enquanto pares, fazendo referência a um pai morto. Entraremos agora no complexo de Édipo, a partir do qual Freud trabalhou com a instalação da lei em um âmbito individual e, para tal, utilizaremos especialmente as contribuições lacanianas.

Quando escreve *A organização genital infantil* (1976c), Freud estabelece que nessa fase há uma primazia do falo para ambos os sexos e a diferença sexual fica desconhecida até que a visão do órgão feminino ganhe sentido ao ser relacionada com a castração. Especificamente no caso da menina, a travessia do complexo edipiano lhe renderá a constatação da castração em seu próprio corpo, o que não será motivo de conformidade, mas de reivindicação e, com a entrada em cena das teorias sobre a origem dos bebês, ela passa a desejar receber um bebê do pai como substituto do pênis que lhe falta. “A renúncia ao pênis não é tolerada pela menina sem alguma tentativa de compensação. Ela desliza – ao longo da linha de uma equação simbólica, poder-se-ia dizer – do pênis para um bebê” (FREUD, 1976b, p.223).

Dessa forma, fica estabelecido o lugar a partir do qual a futura mãe receberá seu filho: como o falo que preencherá sua falta reconhecida quando da travessia do complexo de castração. Isso implica que há um momento inicial em que a relação entre mãe e filho é complementar: o bebê se identifica especularmente com o objeto de desejo da mãe, vivendo o engodo de completá-

la. A mãe, por sua vez, nomeará as necessidades do filho, incluindo-o no registro simbólico da demanda e, com isso, instala-se um assujeitamento do bebê. Esse assujeitamento se dá, em primeiro lugar, porque esse bebê não participa de qualquer negociação quanto àquilo que está sendo nomeado para ele e, em segundo lugar, porque a linguagem já está posta para a própria mãe, a qual transita pelo código linguístico segundo regras que lhe escapam. Ainda que apresente o mundo ao filho a partir de seu querer, de seu capricho, a mãe o faz com significantes que se impõem arbitrariamente, modalizando sua enunciação. É isso que, de fato, dá um caráter de lei àquilo que a mãe profere.

Esse é um momento paradisíaco para a dupla mãe-filho, já que a criança representa metaforicamente o falo e preenche a falta materna. É o momento do fetichismo normal que, segundo Miller (1998), só será normal se e por que virá a falhar, sendo essa falha uma condição para que a criança emerja como sujeito. Essa vacilação do lugar de falo materno ocupado pela criança ocorrerá, primeiramente, porque haverá um incômodo, ainda no tempo em que a ilusão de completude estiver valendo, já que a mãe começará a se angustiar segundo a fórmula de que é a falta da falta que angustia; depois, porque está dado estruturalmente que o objeto é sempre inadequado ao desejo, havendo nele uma marca da castração que fará com que o investimento pulsional do sujeito deslize para outros objetos. Mas essa operação não está garantida, a incapacidade de o filho-falo completar sua mãe depende de ela não esquecer que também é uma mulher. Ela precisa se dirigir a um homem, como aquele que porta o falo, reconhecendo a insuficiência do filho em satisfazê-la, e, para que esse movimento se instaure, é importante que a mãe conte com um apelo do seu parceiro, o qual levará em conta sua falta como mulher e, a partir dela, poderá estabelecer uma interdição à relação mãe-filho.

O que entra em jogo, então, é da ordem da privação. O pai privará a mãe do falo-bebê por meio de um ato de fala. Lacan (1995) deixa claro que o que conta para a eficiência dessa

operação não é a relação dos pais como pessoas, suas qualidades e defeitos, mas se, para a mãe, o que o pai diz não é igual a zero, ou seja, trata-se da relação da mãe com a palavra do pai. Com a entrada do pai, há a passagem para outro momento do Édipo, e isso acontece porque, se até esse momento o falo era o objeto com o qual a criança se identificava para satisfazer à mãe, a partir de agora ele estará localizado em outro lugar, inserindo um elemento externo na relação mãe-falo-filho. A criança percebe, então, que o que a mãe quer é o falo e, por causa dele, ela passa a alternar ausência e presença. Diante da ausência da mãe, a criança estabelece um jogo, escondendo um objeto e fazendo-o aparecer novamente, enquanto pronuncia um som diferente para cada ação. Freud batizou esse jogo de *Fort-Da*⁸ e percebeu que ele permite à criança simbolizar as idas e vindas da mãe, fazendo com que ela deixe de ser um objeto primordial para tornar-se um símbolo.

É importante notar que, para privar a mãe do objeto fálico, o pai opera uma metáfora diante do sujeito-criança, no sentido de que vem substituir o significante materno dentro da cadeia de significantes. Quando a mãe passa a se remeter à lei enunciada pelo pai, para além de sua lei de capricho, dando a ele estatuto de autoridade por ser portador do seu objeto de desejo, dá-se uma substituição dos significantes na cadeia, demarcando aí um lugar para a lei. “O pai é, no Outro, o significante que representa a existência do lugar da cadeia significante como lei. (...) O pai acha-se numa posição metafórica, na medida e unicamente na medida em que a mãe faz dele aquele que sanciona, por sua presença, a existência como tal do lugar da lei” (LACAN, 1999, p.202).

Nesse segundo tempo do Édipo, está em jogo o abandono de uma identificação. O bebê deixa de ser o falo materno para se submeter à lei paterna e, posteriormente, retomar o processo identificatório segundo a problemática de ter o falo, por meio da constituição do Ideal do eu. O

⁸ Cf. sessão II de *Além do princípio do prazer* (2006a).

abandono da identificação com o falo depende da aceitação da privação materna, o que pode não ocorrer ou ocorrer parcialmente. Esse fato é nodal para a estruturação psíquica do sujeito, pois não é possível não fazer nada diante dele: o sujeito pode aceitar, contornar ou recusar a privação materna, e cada posição terá uma consequência. “Não ser o falo da mãe é o efeito da segunda metáfora, e por isso a consequência é a castração fálica materna. Ponto nodal *que não é simples* de franquear e que pode manter o sujeito em uma certa identificação com o falo” (MEYER, RUBINSTEIN E RUIZ, 2000, p. 133).

Entendendo que, nesse segundo tempo, houve a experiência do complexo de castração, o sujeito estará apto a pleitear a posse do falo. O pai, que dá mostras de tê-lo com sua potência, será alvo das identificações do menino e tornar-se-á objeto de desejo para a menina. A constituição do Ideal do eu permitirá a cada sujeito algumas saídas possíveis do complexo edípico, como a identificação com o tipo ideal do seu sexo, a assunção da maternidade ou da paternidade e a tomada de posição em relação ao desejo do sexo oposto.

Há um filme de François Truffaut, *Fahrenheit 451*, que aborda o efeito de uma identificação fundamental, assim como o sujeito faz no Édipo em relação ao pai. O filme se passa em um futuro próximo, quando, em um Estado totalitário, "bombeiros" queimam materiais impressos, pois havia sido convencionado que a literatura propagava infelicidade. Para não perder a tradição literária, um grupo de pessoas se isola em uma comunidade, onde cada uma decora um livro e fica repetindo-o indefinidamente. O interessante é que as pessoas perdem seu nome e passam a atender pelo nome da obra que escolheram representar. Essa operação de introjetar a obra e passar a ser chamado pelo nome dela remete-nos à problemática da identificação fundamental com o pai, que ocorre no Édipo, a qual também oferece um nome ao sujeito, já que o significante do Nome do Pai substitui o significante do Desejo da Mãe na cadeia e se constitui como um ponto de amarração a partir do qual o sujeito irá se representar.

Na formulação da sua segunda tópica do aparelho psíquico, Freud designará uma instância psíquica específica para abarcar as questões referentes aos ideais e às interdições que regem a vida do sujeito, e de que estamos tratando aqui como resultados da operação edipiana. A travessia do complexo de Édipo insere o sujeito no âmbito moral e a educação fará eco a esse elemento legislador, dizendo ao sujeito tanto o que deve ser e fazer quanto o que não deve. Adiante, retornaremos ao debate sobre a constituição da moralidade e seus desdobramentos para a educação.

Com os desenvolvimentos que fizemos até agora, apontamos que há uma interdição em relação à demanda de satisfação da pulsão, o que se dá pela proibição feita pelo pai à relação sexual com o objeto primordial do sujeito, a mãe. Mas antes de dar sequência a essa perspectiva é fundamental que abordemos outro lado da questão.

A insistência de satisfação e a impossibilidade

Em meio às suas construções sobre o estabelecimento da censura em relação à sexualidade, Freud faz uma observação intrigante: “Por mais estranho que pareça, creio que devemos levar em consideração a possibilidade de que algo semelhante na natureza do próprio instinto sexual é desfavorável à realização da satisfação completa” (FREUD, 1970b, p.171). Ele percebe que há algo na própria estrutura da pulsão que depõe contra sua satisfação e isso abre uma linha de pensamento que se opõe à perspectiva de a interdição ser estabelecida externamente. Esse paradoxo foi sustentado por Freud ao longo do tempo, e veremos que ele pode gerar debates essenciais para nossos desenvolvimentos. Entraremos nessa questão a partir das formulações freudianas sobre a formação do eu e das contribuições de Lacan sobre esse ponto, quando ele trabalha as relações entre o princípio do prazer e o princípio de realidade em seu seminário *A ética da psicanálise*.

Acompanhando *Pulsões e destinos da pulsão*, observamos que a primeira diferenciação do eu em relação ao mundo externo, o Eu-realidade-original, se forma a partir da experiência do sujeito com os estímulos que sofre. Há estímulos dos quais ele pode se afastar – aqueles que provêm do meio externo – e outros dos quais não há nada que ele possa fazer para fugir – aqueles que provêm de dentro do seu organismo –, o que constitui um critério inicial para uma diferenciação entre o interior e o exterior. Esse é o primeiro teste de realidade que se apresenta ao eu, e vemos que ele não faz qualquer referência à representação mental, é apenas uma questão de se deparar com um estímulo e conseguir evitá-lo ou não.

Num segundo momento, a formação do eu passa a ter relação também com os objetos de que o sujeito necessita. A passagem do Eu-realidade-original para o Eu-prazer começa com a entrada em cena das pulsões auto-eróticas, pela possibilidade de certas pulsões se satisfazerem com o próprio corpo, sem recorrer a objetos externos. É aqui que o princípio do prazer começa a reger a vida mental do sujeito e a determinar sua relação com os objetos, segundo atributos ligados à possibilidade de satisfação – bom ou mau, útil ou inútil – e não a sua acessibilidade no mundo externo. O eu toma para si os objetos bons, os quais lhe proporcionam satisfação, e ao externo destina os objetos maus ou estranhos, tornando-se um Eu-prazer-purificado. Dito de outra forma, nessa fase, o eu é composto pela introjeção dos objetos de gratificação, enquanto o exterior é composto pela projeção dos objetos que não satisfazem o sujeito. Nesse caso, o princípio de prazer se refere à possibilidade de o aparelho psíquico alucinar um objeto com o qual possa se relacionar para diminuir a tensão que o invade, ou seja, o sujeito pode se gratificar com um objeto, mesmo que esse não seja encontrado na percepção externa.

Mas há um ponto fraco nesse regime de funcionamento estabelecido pelo princípio do prazer: a limitação que um objeto apenas alucinado traz para a satisfação do sujeito. Em *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*, Freud diz que esse

desapontamento faz com que o sujeito estabeleça um novo teste de realidade, com o intuito de saber se o objeto que está disponível nas representações do eu pode também ser encontrado na percepção. Estamos no domínio do juízo de existência, que é regido pelo princípio da realidade, segundo o qual é importante saber se o objeto existe ou não. É então que o eu recebe um novo estatuto: Eu-real-definitivo. Freud diz que agora entra em jogo um julgamento imparcial por parte do eu, o qual não catexiza mais apenas os objetos que lhe agradam, mas também os que têm existência real, mesmo que lhe desagradem.

Dentro do princípio de realidade, o pensar tem um papel fundamental, uma vez que é ele que possibilita ao aparelho psíquico adiar a descarga motora utilizada pelo princípio do prazer para reduzir a tensão interna, ligando a energia – antes livremente móvel – às representações mentais. Esse adiamento permite ao aparelho psíquico tolerar um aumento da tensão, o que leva ao surgimento de funções psicológicas como a atenção, a memória e a formação dos juízos, e faz com que a motricidade deixe de ser apenas um modo de descarga para se transformar em uma ação que visa intervir sobre o mundo externo e alterar a realidade em benefício do sujeito.

Paremos um pouco para tratar de um ponto crucial. Acabamos de dizer que o juízo de existência quer saber se o objeto que está representado pode ser encontrado na percepção. Retomaremos esse raciocínio para enfatizar que se trata de reencontrar o objeto (FREUD, 2007, 149). Tudo o que é matéria de representação para o eu foi originalmente motivo da percepção, e é aqui que podemos localizar o fracasso do encontro com o objeto, pois ele sempre está referido a uma experiência originária na qual supostamente o sujeito obteve uma satisfação plena. A revivência dessa experiência primeira de satisfação será buscada incessantemente pelo sujeito, mas todos os objetos com os quais ele se deparar nunca estarão à altura do primeiro objeto, levando-o a uma busca sem fim. É nesse sentido que se pode dizer que o princípio de realidade não é para Lacan (2008a, p.31) um simples coadjuvante do princípio de prazer, mas, ao contrário,

por reger o nível da impossibilidade e da repetição, é ele que leva o aparelho psíquico para além do princípio do prazer.

O estatuto dessa experiência originária de satisfação é que precisa ser desenvolvido. Não se trata de um momento datado, factual, localizável no desenvolvimento psíquico. É uma experiência mítica, a qual responde a um tempo retroativo, ou seja, ela não está presente desde o ponto zero, mas se produz quando o sujeito encontra a provisoriedade da satisfação corriqueira. Ao se deparar com a inadequação do objeto pulsional, ele sofre os efeitos do que supõe ser uma relação de objeto plena, a qual se configura como se estivesse valendo desde sempre. Ou seja, a experiência original de satisfação não estava lá, ela é uma suposição que se constitui na defasagem da experiência atual com o objeto. A noção de mito, aqui, não carrega o sentido de uma história fantástica a ser ultrapassada com o avanço das ideias científicas, as quais refletiriam a realidade, mas sim de uma construção simbólica que se dá em torno de uma impossibilidade. O mito toca o real, o qual, por sua vez, faz resistência à significação. Ele se constitui como uma via para lidar com o real, para tratá-lo através da produção de um sentido.

Lacan deu consequências para esse vazio que se presentifica no encontro do sujeito com o objeto a partir do seu conceito de Coisa. Como já abordamos, Freud diferenciou as representações do nível inconsciente, às quais denominou representação de coisa (*Sachevorstellung*), das representações no nível do pré-consciente, denominadas representação de palavra (*Wortvorstellung*). A economia que se desenvolve no nível das representações, a circulação da excitação entre elas, é regida pelo princípio do prazer, no sentido de fazer uma distribuição que mantenha o nível de tensão reduzido. Contrastando com esse mecanismo, temos a referida defasagem produzida no encontro do sujeito com o objeto, momento em que se constitui uma falta, um vazio, algo que as representações não conseguem abarcar. Esse é um limite ao princípio do prazer, onde entra em jogo o princípio de realidade. Lacan diz que esse

vazio constitui um ponto em torno do qual gravitam as representações, e ele é tão central, tão íntimo, que, ao mesmo tempo, fica excluído da própria topologia do aparelho, subvertendo as relações da lógica espacial. A esse pedaço do real que padece do significante Lacan deu o nome de Coisa, retomando um termo utilizado por Freud em seu *Projeto para uma psicologia científica* (1987b). É importante especificar que a língua alemã possui termos diferentes para a designação dos conceitos, o que se perde na língua portuguesa. O termo utilizado por Freud no *Projeto* e retomado por Lacan para designar esse íntimo excluído que não é abarcado pela representação é *Das Ding*, traduzido por Coisa, diferente do termo utilizado para designar a representação da coisa, o qual é *Sache*. “*Sache* (coisa) e *Wort* (palavra) estão, portanto, estreitamente ligados, formam um par. *Das Ding* (a Coisa) situa-se em outro lugar” (Ibid, p.60).

Essa concepção de vazio como o que padece do significante não diz de uma realidade a priori, sobre a qual se produz uma rede de representações insuficiente, mas afirma que o próprio processo de simbolização nunca é plenamente adequado, produzindo excessos, fissuras, arestas, sendo essa heterogeneidade do próprio registro simbólico chamada por Lacan de Real. Ao receber o estatuto de Real, a Coisa pode ser tratada como esse ponto cego que é constituído no e pelo espaço representacional e que o rege.⁹

Ao mesmo tempo em que reconhecemos na constituição de *das Ding* um fracasso da relação do sujeito com o objeto, estamos cientes de que é isso que coloca o aparelho psíquico em movimento, faz com que a pulsão retorne insistentemente, mantém o sujeito na demanda. Desdobrando essa perspectiva, Lacan coloca no lugar de *das Ding* o objeto primordial do sujeito, a mãe, o qual está barrado, proibido, inacessível. A lei do incesto é correlata, portanto, a essa falta estrutural na relação do sujeito com o objeto.

⁹ A esse respeito cf. Žižek (2006).

Temos assim a conjunção da proibição com a impossibilidade. Se, de um lado, Freud criou mitos para dar conta da interdição fundamental do sujeito e da instalação da Lei, localizando em um agente externo o obstáculo ao objeto de satisfação, por outro, é possível concluir que o objeto é perdido por sua própria estrutura, e que o princípio de realidade dá testemunho desse desacordo fundamental – se fosse possível uma relação plenamente satisfatória, não haveria a instalação do desejo e a emergência do sujeito.

Então, abre-se uma questão: qual a diferença entre tratar a questão da falta pela via da proibição ou da impossibilidade? É importante observar que há uma pré-maturidade da criança humana, que a coloca em absoluta dependência do Outro, do qual obtém seus objetos de satisfação. Quando o sujeito se depara com a precariedade do objeto em satisfazê-lo, isso aponta para a inconsistência do Outro, pois evidencia que falta a esse Outro o objeto ideal. Dá para imaginar que perceber a falta no Outro é causa de angústia para um sujeito, já que aí está o seu suporte, a sua referência, a sua suposição de alguma garantia para levar a vida. Žižek, em *A visão em paralaxe*, enuncia que atribuir a limitação de satisfação a obstáculos permite a ilusão de que, se não fosse por essa adversidade, seria possível uma satisfação plena, mantendo a ilusão sobre a onipotência do Outro. É claro que a Lei estabelecida pelo Nome-do-pai não se coloca apenas como um impedimento contingente, apontando para a falta do Outro e do próprio sujeito em nível de estrutura, mas esse é um saber do qual o neurótico quer se esquivar, um saber não sabido, o que o faz frequentemente atribuir sua infelicidade a uma recusa do Outro em lhe oferecer os objetos, o valor e o bem que ele merece.

Uma marca desse ressentimento com relação à incapacidade de o Outro retirar o sujeito da insatisfação se expressa nas frequentes críticas que os filhos pronunciam contra a educação que receberam dos pais: ou sofriam com a falta de carinho ou ficavam envergonhados com as demonstrações públicas de afeto, ou foram vítimas de chacotas por causa do aparelho dentário

que os pais os obrigavam a usar, ou ficaram com os dentes tortos porque os pais não lhes deram um aparelho dentário...

E na vida escolar? Em alguns momentos, as críticas ao sistema educacional parecem ocupar um lugar semelhante ao das queixas dos filhos contra os pais por não lhes terem poupado os conflitos da existência. Não que o sistema educacional seja à prova de críticas, muito ao contrário, mas sabemos que ele conta com inúmeras brechas que permitem pontos de resistência para aqueles que estão sob seu regime, o que é esquecido por quem objetiva, com sua denúncia, apenas provar que não há saída para os impasses concernentes à educação.

A pulsão sempre se satisfaz

Falamos da pulsão e de como sua constituição sofre as interferências da linguagem. Quanto ao terreno da satisfação, vimos que sua realização plena não é possível, mas podemos entender que, a partir dos seus desvios, alguma satisfação sempre acontece.

Freud trabalhou com alguns destinos que a pulsão sofre nessa busca de satisfação e postulou reversões quanto à finalidade, ao conteúdo e ao objeto. Esses destinos não serão analisados neste momento, e nos deteremos em outros dois: o recalçamento e a sublimação.

Começamos pelo recalque. Podemos dizer que a condição para o recalçamento de uma pulsão é que sua satisfação contrarie os ideais do sujeito, causando mais desprazer do que prazer. Assim, o aparelho psíquico cria uma resistência para que a representação dessa pulsão adentre a consciência, mantendo-a à distância, em estado inconsciente. Essa representação continua investida libidinalmente e a excitação vai se deslocando para outras representações associadas à primeira, até que possa vencer a resistência e tornar-se consciente. Outras formas de o conteúdo recalçado se disfarçar e vencer a resistência para se manifestar na consciência são: a formação do sintoma neurótico, o chiste, o lapso de linguagem, o sonho.

Freud percebeu – nessas ocorrências que Lacan chamou de formações do inconsciente – que a pulsão, apesar de disfarçada, sempre obtém alguma satisfação. É uma experiência comum dos sonhadores que um sonho coloque em jogo a libido do sujeito com o advento da angústia e da gratificação. O efeito de chiste também conta com o ultrapassamento da barreira do recalque e com a conseqüente produção de um prazer. O sintoma participa da economia psíquica do sujeito de tal forma que, apesar de todos os sofrimentos que ele causa, permite um tipo de satisfação pulsional que contribui para sua própria manutenção. Mas, se essa satisfação foi entendida por Freud a partir dos seus paradoxos, e, no que se refere ao sintoma neurótico, dos prejuízos que causa ao sujeito, ele reconheceu que há outro destino pulsional mais bem sucedido, e que não coloca o sujeito nesses impasses: a sublimação.

Ao falar sobre a ideia de sublimação, Birman (2008) trabalha dois discursos em que esse termo se consagra antes de Freud. O primeiro se constitui na Idade Média e diz respeito à alquimia, em que sublimar faz referência à passagem de uma substância do estado sólido para o gasoso sem a transição pelo estado líquido, o qual intermediaria os dois outros. Seguindo essa analogia, é possível pensar que a pulsão passa do sexual ao sublime: o sexual como uma referência à solidez e à consistência, e o sublime ao espiritual, elevado e sutil. Já o segundo discurso em que esse termo aparece é o filosófico e formou-se, no século XVIII, no campo da estética e da teoria da literatura, que forjaram o sublime como uma forma de conceber a obra de arte e demarcar o seu campo, o que está de acordo com o reconhecimento freudiano de que a arte é um território privilegiado para a sublimação pulsional.

Voltando à psicanálise, observamos que a sublimação foi pensada por Freud desde que ele começou a trabalhar a questão pulsional. Ela foi entendida, em linhas gerais, como a possibilidade que a pulsão tem de, sem passar pelo recalque, se desviar das metas sexuais originais e permitir ao sujeito se satisfazer com objetos culturalmente valorizados, o que está em

jogo especialmente na arte e na produção intelectual (FREUD, 1972, p.182). Esse destino foi particularmente bem visto pelo psicanalista vienense, pois permitiria certa consonância entre os objetivos do indivíduo e os da sociedade, tanto que em *O interesse científico da psicanálise* (s.d.a) ele pensa na sublimação como uma direção para o processo educativo.

É importante, ainda, diferenciar a sublimação da formação reativa, na medida em que são dois processos em que a sexualidade não aparece. Enquanto a formação reativa se constitui como uma defesa em relação a um desejo recalcado, na sublimação há de fato uma dessexualização da pulsão. A formação reativa tem um sentido de oposição ao impulso sexual através da construção de barreiras à sua expressão como a vergonha, a repugnância, a moralidade, ou seja, ela está mais do lado do recalque do sexual do que de sua transformação sublimatória. Temos um exemplo desse mecanismo no caso do sujeito que se envergonha diante do olhar do outro ao invés de realizar seu desejo de exibição; outro exemplo pode ser observado na constituição de traços de caráter mais duradouros, como quando o gosto excessivo pela limpeza e pela organização são uma tentativa de controlar o “sujo” desejo. Em termos de economia psíquica, que se refere à circulação das cargas de investimento no aparelho psíquico, a formação reativa implica um contra-investimento, ou seja, o consciente precisa empregar uma energia no sentido contrário àquele que impele uma representação inconsciente a transpor a barreira da censura. A energia despendida pelo consciente precisa ser maior do que aquela que impulsiona a representação inconsciente, o que gera um gasto de energia psíquica na manutenção do sistema defensivo.

A canção *Samba do grande amor*, de Chico Buarque, é um bom exemplo de como objetos de nossa cultura podem apreender esse caráter de oposição da consciência ao que está vigente na economia psíquica inconsciente. Ali temos um sujeito que sofreu uma decepção amorosa no passado e relata como isso resultou em uma nova posição subjetiva. Ao contrário do abnegado amante de outrora, agora esse homem tem “uma pedra no peito” e ri do amor, mostrando que se

erigiu um traço de caráter a partir de uma defesa diante da dor de um amor frustrado. O que queremos destacar com essas diferenciações entre os mecanismos psíquicos de transformação da pulsão é que, pelo menos no primeiro tempo de seu pensamento, Freud colocou de um lado a satisfação obtida através de repressões, inversões e defesas, a qual gera um custo para o sujeito em termos de comprometer uma parcela de sua energia psíquica para manter essas construções de pé, e de outro uma satisfação pulsional que não cobra esse preço, a sublimação. Diante desse paradigma, temos, a partir da segunda alternativa enunciada, uma saída que aponta para o ultrapassamento da condição problemática da educação, em outras palavras, estamos no âmbito da pastoral educativa.

Como temos na tensão entre o recalçamento e a sublimação uma via fértil para problematizar a pastoral educativa pela via da psicanálise, trataremos, a partir de agora, de percorrer a construção e o desenvolvimento desses conceitos na obra freudiana, e recorreremos, por fim, às contribuições lacanianas, no intuito de empreender uma reflexão sobre a educação em termos de moral e de ética.

CAPÍTULO 3 – A MORAL EM TEMPOS DE INCONSCIENTE

*A coisa é clara: não se vende em proveito próprio, por conforto, nem para escapar da morte, mas se vende em proveito do outro! (...) Oh, aqui, havendo oportunidade, nós esmagamos até nosso sentimento ético; levamos à loja de usados a liberdade, a tranqüilidade, até a consciência, tudo, tudo. Dane-se a vida! Contanto que esses nossos seres apaixonados sejam felizes. (DOSTOIÉVSKI, 2001, p.59)*¹⁰

Quando observamos as ideias freudianas a respeito da educação, percebemos que sua posição não é homogênea e que, ao nos detenharmos em duas de suas posições paradigmáticas, temporalmente afastadas, teremos a visão de um paradoxo. Curiosamente, isso também ocorre em seus desenvolvimentos sobre a civilização, e tentaremos desdobrar essa relação para pensar sobre suas consequências em relação ao processo educativo.

A primeira grande abordagem que Freud empreende sobre a sociedade está em *Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna*, de 1908. Aqui a educação é tratada como um mecanismo de ação da civilização sobre a criança e, portanto, as críticas do autor ao processo civilizatório também dizem respeito à educação.

Freud define a moral sexual civilizada como aquela em que a finalidade sexual está submetida à reprodução legítima, ou seja, é praticada dentro do casamento monogâmico e não visa ao prazer pelo prazer. As práticas sexuais em que a satisfação é obtida por outras zonas erógenas que não a genital – homossexualismo, perversão – são condenadas por essa moral. Assim, a ação da civilização sobre o indivíduo diz respeito à restrição de sua vida sexual, fazendo-o renunciar a uma parcela considerável de satisfação. O que o psicanalista vienense levanta aqui é uma questão sobre a validade de imprimir esse sacrifício ao sujeito, sendo a

¹⁰ Raskólnikov, ao descobrir que sua irmã aceitara um casamento para lhe favorecer.

educação, na medida em que permite a operacionalização desse projeto social, amplamente questionada.

Por outro lado, o autor aponta uma saída particularmente bem sucedida para o sujeito que se defronta com a censura externa: a sublimação, quando ocorre o desvio de uma parcela da energia sexual para fins não sexuais e culturalmente valorizados – o que se constata especialmente nas produções artísticas e intelectuais. Como já tivemos oportunidade de destacar, essa saída é considerada melhor do que o recalçamento, na medida em que não produz qualquer formação sintomática.

Mas Freud deixa claro que a sublimação não é uma alternativa para o destino de toda pulsão, sendo indispensável certa quantidade de satisfação sexual direta (FREUD, 1976h, p.193). Essa é uma referência ao ineducável, ao que não pode ser transformado no sentido da civilização, e que, se não for satisfeito, será recalçado e levará o sujeito à doença neurótica. Considerando que uma parcela da pulsão precisa ser satisfeita diretamente e que a constituição pulsional é específica a cada um, a definição de um único modo de gozo sexual será sempre motivo de oposição pelo fundador da psicanálise.

É interessante ver que, em 1913, no texto *Interesse científico da psicanálise*, Freud fala sobre a educação na mesma perspectiva com que tratou a civilização em *A moral sexual*. Sua proposta nesse texto é a de que a educação seja psicanaliticamente esclarecida. Ele propõe que os educadores se instrua nos conhecimentos psicanalíticos, conheçam as fases do desenvolvimento infantil que a psicanálise postulou e entende que isso deve ter um efeito de diminuição do recalçamento no processo educacional. Segundo Freud, os educadores compreenderão que as virtudes das crianças têm origem na sublimação e na formação reativa¹¹ de seus impulsos

¹¹ É importante observar que aqui Freud não faz uma clara diferenciação entre sublimação e formação reativa, indicando o caráter impreciso com que a primeira foi trabalhada em sua obra.

destrutivos e perversos, e que a censura externa não leva à extinção desses pulsões anti-sociais ou ao seu controle, mas antes ao seu recalçamento, com a conseqüente formação da neurose. Assim, o preço da normalidade tão perseguida pelo educador é a perda de prazer e eficiência do sujeito.

Sabemos que quando escreve *Moral sexual*, Freud está em plena formulação da teoria das neuroses como produto do recalçamento das pulsões, e que nesse momento se declara otimista quanto à ideia de que futuras gerações possam receber um apelo externo menos intenso no tocante à censura dos impulsos eróticos e agressivos. A ideia de profilaxia das neuroses é central nessa perspectiva e é isso que o esclarecimento psicanalítico pode oferecer à prática educativa, o que tem como consequência dar uma única orientação à posição freudiana: condenar a censura imposta pela educação ao sujeito. É claro o criador da psicanálise não propõe que haja livre curso das exigências pulsionais, mas aposta que a transformação dessas exigências em outras mais elaboradas pela sublimação seja suficiente para fazer operar o processo educativo, o qual não precisaria passar pelo recalçamento.

Essa concepção educativa diz de um momento em que reina a oposição entre pulsões sexuais e pulsões do ego. A terminologia pulsão sexual foi enunciada pela primeira vez em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, e até aí Freud opunha, de forma mais ampla, o ego à sexualidade, e utilizava para designar o que posteriormente conceituou como pulsão sexual as expressões: excitação, ideias afetivas, estímulos endógenos, entre outros. Já a conceituação das pulsões do ego foi feita pela primeira vez em 1910, em *A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão*, onde elas foram identificadas explicitamente às pulsões de autoconservação. Nesse momento, o pai da psicanálise sediou no organismo o conflito entre essas duas correntes pulsionais e colocou as pulsões sexuais do lado daquilo que ameaça a vida orgânica, representando um perigo para o ego, e provocando o desvio do funcionamento dos órgãos. Assim, o que é prazer para as pulsões sexuais é ameaça para as pulsões do ego, e isso

gera a defesa pelo recalçamento, mas o problema é que a pulsão sexual não é eliminada com o recalque, pelo contrário, ela continua atuando de forma poderosa. Freud explicita esse mecanismo valendo-se da questão do olhar: o prazer sexual ligado ao olhar, quando excessivo, atrai a ação censora das pulsões do ego, mas, contrariamente ao objetivo defensivo, o recalçamento aumenta o domínio dessa função pela pulsão sexual e sua perturbação orgânica.

Essa perspectiva começa a mudar em 1914 com o texto *À guisa de introdução ao narcisismo*. Freud não invalida o antigo par pulsional “pulsões sexuais x pulsões do ego”, mas, a partir da análise de alguns fenômenos, postula outra classificação para a pulsão, conforme ela se ligue ao ego ou aos objetos externos. Ele se baseia na definição de narcisismo de Paul Nacke, a qual denota “a atitude de uma pessoa que trata seu próprio corpo da mesma forma pela qual o corpo de um objeto sexual é comumente tratado” (FREUD, 2004a, p.97), mas desliga esse conceito da perversão, conforme ele era tratado em sua origem, e define-o como “o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação” (Ibid, p.97). Nessa nova conceituação, a ideia de que no ego atuam as pulsões de autoconservação e de que as pulsões sexuais ligam o sujeito ao objeto fica completamente relativizada, pois também há um investimento sexual no ego. O psicanalista vienense chega a discutir a validade de manter a separação entre esses dois tipos de pulsão, mas opta por reafirmá-la, com o intuito de fazer valer a noção de conflito pulsional tão bem observada na clínica.

O que leva Freud a se voltar para a noção de narcisismo é uma observação quanto à diferença em relação à posição libidinal do indivíduo que adoece, segundo o seja pela parafrenia¹² ou pelas neuroses de transferência. Nos dois casos, dá-se uma retirada do investimento libidinal dos objetos externos, mas na parafrenia essa libido é direcionada para o ego, ocasionando a megalomania e, nas neuroses de transferência, apesar de ser retirada das

¹² O termo parafrenia, utilizado por Freud de forma heterogênea – referindo-se a demência precoce, esquizofrenia e paranóia –, foi abandonado ao longo de seus escritos.

relações com a realidade, a libido continua a fazer a ligação erótica do sujeito com as pessoas e as coisas em nível fantasmático. Na primeira organização libidinal, Freud reconhece o narcisismo e o toma, nesse caso, como um processo que ocorreu secundariamente, pela regressão, postulando que todos passaram por esse período em um momento inicial do seu desenvolvimento. Ele também observou o narcisismo na onipotência de pensamento das crianças e dos povos primitivos, na doença orgânica, na hipocondria e na vida erótica dos seres humanos.

O que toca mais de perto nossa discussão sobre a educação diz de certa evolução do narcisismo infantil do indivíduo em relação à formação de um ideal para o seu ego. Se, na infância, o próprio ego do sujeito era investido narcisicamente como a encarnação de um ideal, agora esse ideal não ocupará a totalidade do ego, mas constituirá uma estrutura diferenciada dentro do ego: a consciência moral. Essa consciência irá observar o ego, já que se estabelece pela internalização da crítica dos pais e educadores e funciona como uma presença “social” no interior do psiquismo. É interessante notar que o ego investiu narcisicamente em si, na medida em que correspondeu ao ideal de outros, o que impossibilita uma diferenciação nítida entre o sujeito e as exigências do exterior.

A postulação do ideal do ego implicará uma mudança na teoria do recalçamento. Por derivar de um estado de onipotência infantil, o ideal do ego sempre exigirá mais de um sujeito do que ele pode dar e, visto que dele também deriva a censura moral, o recalçamento passará a ter um novo responsável, já que o ego sentirá desprazer quando se deparar com representações mentais que não correspondam aos padrões do ideal do ego. Assim, Freud apresenta um mecanismo diferente para o recalçamento: se antes a censura estava no ego, agora ela advém do ideal do ego.

Lacan (2008a) situa esse momento da obra freudiana como uma introdução à segunda tópica. Se até agora estava valendo a divisão tópica do aparelho em inconsciente, pré-consciente

e consciente, vemos uma primeira menção a outro tipo de divisão, na qual se estabelece que o eu é uma estrutura do psiquismo e contém uma diferenciação, o ideal do ego. Com os desenvolvimentos da teoria, essa instância moral será tratada a partir do declínio do complexo de Édipo, como já tivemos oportunidade de trabalhar, e formular-se-á a segunda tópica do aparelho psíquico com o id, o ego e o superego (ideal do ego) (FREUD, 1976k). Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Uma vez compreendida a partir do ideal de ego, a educação passa a ter uma vertente além da censura, pois ela não atua mais apenas restringindo a satisfação do sujeito, mas também imprimindo marcas, produzindo algo, contribuindo para a formação dos seus ideais. Nesse ponto, Freud faz uma importante distinção entre a formação do ideal do ego e a sublimação das pulsões. Aparentemente, esses processos parecem análogos, mas, de fato, não o são. Em relação aos destinos das pulsões, o ideal do ego estimula mais o recalque do que a sublimação, pois qualquer tendência contrária às suas exigências causa um desprazer ao ego e desencadeia-se a defesa psíquica, diferentemente da sublimação, que não passa pelo recalque. A partir desse raciocínio, poderíamos deduzir que para haver sublimação é preciso que o aparelho psíquico tolere certo contato com o desprazer que resulta da contrariedade de sua perfeição narcísica e nisso temos uma questão para a educação, pois, quanto mais ela opera a partir do ideal, mais perto fica da formação reativa, enquanto sua possibilidade de atuar a partir da sublimação implica colocar o sujeito mais em contato com o que está do lado de sua verdade, a qual aponta para sua divisão, para o impasse de seu desejo.

Em linhas gerais, a educação diz respeito a um destino ligado à pulsão sexual, e é importante debatermos a oposição estabelecida aqui entre o recalque e a sublimação. O que Freud vem advertir, a partir da novidade psicanalítica, é que a censura não extermina o sexual, ela o faz atuar a partir do inconsciente, retornando através dos sintomas neuróticos. Há um resto com

o qual o sujeito tem que se haver e do qual ele obtém uma satisfação paradoxal, uma vez que ela não se opõe ao sofrimento, mas se conjuga com ele. Já a sublimação é tida, até esse momento do pensamento freudiano, como um destino completamente bem sucedido para a pulsão, pois dela nada resta, sendo a pulsão totalmente dessexualizada e empregada em objetos socialmente valorizados. No texto sobre Leonardo da Vinci, Freud diz que na sublimação a pulsão está livre dos complexos infantis e da qualidade neurótica e se presta a atender exclusivamente interesses intelectuais (FREUD, 1970, v. XI, p.74). É nesse sentido que precisamos compreender a orientação freudiana de 1913, segundo a qual a educação deve ser empreendida a partir da sublimação e não do recalque.

Mas o pensamento freudiano avança para uma nova virada na teoria das pulsões, e a abordagem dos temas da educação e da civilização também sofrerá mudanças.

O homem não quer só o seu bem

A teoria sobre as pulsões ainda terá uma última reformulação elaborada em *Além do princípio do prazer*, de 1920, e ela será tão radical que marcará uma virada na obra freudiana. O par pulsão de vida x pulsão de morte vem restabelecer a noção de conflito, a qual tinha ficado em segundo plano com o narcisismo, e a entrada em cena da pulsão de morte terá como consequência imputar ao ser humano uma destrutividade independente da sexualidade. Até aqui a agressividade sempre tinha sido pensada como um componente do impulso sexual, seja como sadismo ou masoquismo, seja como uma inversão do conteúdo da pulsão sexual – a transformação do amor em ódio (FREUD, 2004c), mas, a partir de agora, ela será tomada segundo uma fonte específica, a qual se contrapõe ao sexual, o que dá à hostilidade um estatuto relativo à constituição do ser humano. O que fazer, então, com esse mal radical? Em *O mal estar na civilização* as consequências éticas dessa posição serão debatidas, e tanto o tema da civilização quanto o da

educação terão uma nova versão a partir da pulsão de morte. No exame desses temas, a tensão entre o recalçamento e a sublimação também mudará de perspectiva, e nos proporemos a percorrer suas implicações.

Começaremos com o texto de 1920. Como já trabalhamos anteriormente, o princípio do prazer implica que o aparelho psíquico funcione com níveis constantes e reduzidos de tensão, ou seja, quando o aparelho experimenta algum excesso de excitação, ele coloca em ação mecanismos para reduzi-lo, diminuindo o desprazer ou produzindo o prazer. Esse princípio está em vigência na ação do recalçamento, pois impede que representações que causariam desprazer à consciência cheguem até ela. Nessa perspectiva, o princípio de realidade também não contraria o princípio do prazer, já que seu objetivo último é a obtenção de prazer e, em nome disso, ele permite ao aparelho psíquico tolerar certos níveis de desprazer, adiando a satisfação e preparando o caminho para obtê-la.

Contudo, Freud se depara com um fenômeno clínico no qual não reconhece a atuação do princípio do prazer: a repetição na transferência de situações difíceis e emoções penosas. O fracasso, a rejeição, a confusão, o sentimento de inferioridade, nada disso produziu prazer no passado e nem tem chance de produzi-lo em sua repetição atual. Essas experiências seriam muito menos desprazerosas se retornassem a partir de sonhos ou lembranças, e sua repetição em ato não está referida ao princípio do prazer. O fenômeno clínico coloca a repetição no âmbito de uma compulsão, a qual o paciente não pode evitar, apesar do sofrimento que lhe causa. Considerando a versão lacaniana do princípio de realidade, podemos dizer que o que se dá é a promoção de um encontro do sujeito com o vazio da Coisa, respondendo pelo fracasso da relação de objeto, e por

isso a experiência se repete numa espécie de coação, ou seja, o princípio de realidade não é uma continuidade do princípio do prazer, mas o leva além.¹³

A partir da compulsão à repetição, Freud passa a analisar a neurose traumática. A série prazer-desprazer está ligada a um funcionamento do aparelho psíquico em que certos mecanismos de defesa mantêm as excitações que o invadem sob algum tipo de controle. Nos casos em que há uma invasão do aparelho por grandes quantidades de estímulos – como nos traumas – o princípio do prazer fica posto de lado. Nas neuroses traumáticas houve um rompimento do escudo protetor que maneja a entrada e a saída dos estímulos do aparelho psíquico e uma falha na preparação para o medo que é a última linha de defesa desse escudo. Os sonhos desses pacientes repetem a situação do trauma em que a neurose se instaurou, mas com um objetivo que não é regido pelo princípio do prazer, como a realização alucinatória dos desejos: eles têm a intenção de dominar retrospectivamente o estímulo, revivendo o medo, cuja omissão constituiu a causa da neurose traumática. Esse objetivo não é contraditório ao princípio do prazer, mas independente dele, e Freud levanta a hipótese de que seja mais primitivo do que esse último.

O pai da psicanálise passa, então, da análise de fenômenos pontuais à postulação de um princípio do funcionamento mental, já que, em toda a vida pulsional, operaria um mecanismo análogo ao descrito a partir das neuroses traumáticas. As pulsões¹⁴ respondem ao processo primário, no qual as catexias são livremente móveis, e os extratos mentais mais elevados precisam sujeitar essas excitações, para que elas respondam ao princípio do prazer, e esse assujeitamento é independente do princípio do prazer e até o despreza. Assim, tudo o que não for inserido nesse princípio apresenta um caráter pulsional acentuado, levando à compulsão à repetição.

¹³ A esse respeito, confira a lição II de *O seminário*, livro 7, e a lição V de *O seminário*, livro 11, de Lacan.

¹⁴ Nesse texto, parece que o sentido dado por Freud à palavra pulsão refere-se apenas ao seu elemento quantitativo.

A partir dessa postulação, Freud estabelece uma ligação entre o pulsional e a compulsão à repetição, dizendo que “uma pulsão seria, portanto, uma força impelente [*Drang*] interna ao organismo vivo que visa a restabelecer um estado anterior, o qual o ser vivo precisou abandonar devido à influência de forças perturbadoras externas” (FREUD, 2006, p.160). Quando se detém sobre o que significa a tendência de retorno, o referido autor encontra-se com a questão da morte e, então, postula um mito: a substância inanimada foi animada por determinada força e a tensão que se produziu gerou uma tendência de retorno ao estado anterior. A morte, porém, não é perseguida a qualquer preço, há um curso a ser seguido para alcançá-la, e as pulsões de autoconservação se encarregam de fazer valer esse ciclo até que a morte se estabeleça: “o organismo deseja morrer apenas do seu próprio modo” (Ibid, p.57).

Nesse mito da tendência ao retorno Freud reconhece uma exceção quanto às células germinais, as quais não têm como objetivo final a morte. Elas se separam do organismo, fundem-se com outras células similares e geram uma nova vida, assegurando a “imortalidade” da substância viva – esse mecanismo de ligação de elementos em unidades maiores é o modo de atuação das pulsões que promovem a vida. Foi a característica libidinal do investimento egóico postulado já no narcisismo que possibilitou ao psicanalista vienense estender a libido para as células individuais e tomá-las como uma expressão de Eros, o qual também possui uma parte voltada aos objetos. As pulsões que se encarregam desse processo são as pulsões de vida, as quais se opõem às pulsões que levam o organismo a realizar seu ciclo em direção à morte.

Assim, Freud estabeleceu claramente um princípio independente do princípio do prazer e fez uma ligação deste com a teoria das pulsões, o que o leva a propor uma nova e última reformulação dessa teoria. Faremos uma breve retomada desse percurso. Inicialmente, a psicanálise estabeleceu uma dualidade do ego, enquanto censor, com a sexualidade, tomada como satisfação sexual. Ampliando um pouco essa concepção, as pulsões sexuais ficaram ligadas aos

investimentos do sujeito nos objetos, enquanto as pulsões do ego se restringiam ao próprio ego. A observação do narcisismo, no entanto, esclareceu que essa separação era imprópria, na medida em que as pulsões referidas ao ego também possuem um caráter libidinal, não sendo esse elemento erótico uma característica apenas do investimento objetal. Então, a separação entre as pulsões passou a se referir somente ao sentido ao qual elas se dirigiam – ego ou objetos –, mas sua qualidade passou a ser sempre sexual, o que diminuiu a perspectiva conflitual da teoria das pulsões. A noção de oposição foi retomada com força, no terceiro momento, já que o elemento pulsional não absorvido pelas pulsões sexuais foi reconhecido nas pulsões destrutivas. A oposição passou a ser entre Eros, a pulsão de vida, e a pulsão de morte, observada a partir da tendência à destruição.

Já em 1923 obteremos frutos da postulação da pulsão de morte. Freud formula uma nova tópica para o aparelho psíquico, na qual estabelece desenvolvimentos sobre uma instância moral. Consciente e inconsciente não são mais lugares no psiquismo, mas apenas qualidades dos conteúdos psíquicos, e agora a divisão do aparelho psíquico passa a ser em id, ego e superego. Embora abranja o inconsciente reprimido, o id é mais do que ele, o id é o lugar das pulsões. Pela incidência da percepção-consciência, ele se diferencia, e essa diferenciação constitui o ego, o qual abrange a consciência, mas também conta com uma parcela inconsciente. “Entre” essas duas instâncias se coloca o superego, o qual é diretamente ligado ao id, pois deriva do recalçamento das pulsões do complexo de Édipo.

Tomaremos um esquema simplificado do complexo edípiano para trabalhar essa questão. O menino se liga eroticamente à mãe e tem uma relação ambivalente com o pai, na medida em que ele interdita a relação do filho com o objeto primordial que é, para o menino, a mãe. Com a entrada em cena da ameaça de castração, ele recalca seu desejo sexual pela mãe e se identifica com o pai para enunciar a lei a partir de si mesmo e garantir que ela seja cumprida, o que

constitui o superego. Essa instância moral, postulada na segunda tópica, propõe um desenvolvimento em relação ao que tinha sido anteriormente conceituado como ideal do ego, pois o superego está mais ligado ao inconsciente do que a instância referida na primeira tópica. Essa consciência moral dominará o ego com suas exigências, constituindo, então, a fonte do recalçamento das pulsões, e Freud reconhece que ela tem muito pouca complacência com os desejos que se representam no ego, chegando a ser cruel e insaciável em suas exigências, o que revela sua dominância pela pulsão de morte.

Assim, chegamos a uma primeira resposta sobre o destino da pulsão agressiva no ser humano: o seu próprio ego. Há uma reversão para o próprio sujeito da destrutividade que teve sua expressão no mundo externo condenada, e temos clareza dessa afirmação em nossas cotidianas observações de que o homem mais dócil, que menos dirige sua agressividade para o exterior, é também o mais severo consigo mesmo.

Quando Freud analisa as bases econômicas dessa proposição, ele toca exatamente na questão da sublimação. Uma das premissas que regem o funcionamento das pulsões de vida e das pulsões de morte é que elas atuam conjuntamente, em diferentes proporções. Quando o ego deixa de investir a energia pulsional em um objeto – que no caso do complexo edípico é o pai –, há uma regressão desse laço emocional e se estabelece outro mais primitivo, a identificação. Por definição, a identificação não contém um elemento sexual, e essa dessexualização da pulsão, que ocorre a partir da intervenção do ego, caracteriza o mecanismo da sublimação. Isso implica que haja uma desfusão da pulsão, pois o componente erótico foi sublimado e deixa de manter sua união com o componente hostil e, como a identificação com o pai gera o superego, a agressividade que foi desligada da pulsão sexual será absorvida por ele, tornando-se responsável pelo seu tom categórico e cruel.

Temos nesse ponto uma grande virada em relação ao conceito de sublimação da primeira tópica, pois, se antes ela possibilitava uma transformação completa da libido, agora ela provoca a defusão das pulsões e deixa como rastro a pulsão de morte. Aqui temos um gancho com a questão da ética, na medida em que o que vai se ocupar da pulsão de morte que restou da sublimação é exatamente a instância moral do sujeito. Essa questão fará a abordagem freudiana da moral se diferenciar da abordagem clássica, aristotélica, a qual faz coincidir a ética com o bem e o prazer.

Mas antes de seguirmos com essa reflexão sobre a moral, faremos uma parada para falar de um conceito lacaniano elaborado a partir desse ponto da obra de Freud, o qual diz respeito à satisfação da pulsão, e reúne a libido e a pulsão de morte (MILLER, 2009).

Algumas palavras sobre o gozo

Lacan desenvolveu o conceito de gozo a partir da pulsão de morte freudiana, a qual aponta para a repetição e não se submete ao princípio do prazer. Isso quer dizer que há uma satisfação pulsional que não está ligada à estabilização da excitação no aparelho psíquico e à produção de prazer decorrente daí. Miller (2005) esclarece que ao prazer opõe-se o desprazer, mas ao gozo não é possível estabelecer nem a oposição do prazer, nem do desprazer. Esse termo qualifica a satisfação inconsciente, da qual nada se sabe, podendo significar até mesmo a obtenção de prazer pela dor. O termo gozo diz do âmbito libidinal¹⁵ que constitui o sujeito e é apenas parcialmente apreendido pelo seu aparato simbólico, ou seja, a simbolização nunca se dá

¹⁵ No sentido do componente energético da pulsão e não como sinônimo de pulsão sexual.

na medida certa, ela sempre produz um excesso ou uma falta em relação à “realidade radical”¹⁶ e esse desacordo está ligado ao âmbito pulsional do sujeito.

Para localizar o conceito de gozo na obra lacaniana e relacioná-lo com a questão da satisfação pulsional em Freud, faremos um breve percurso pela obra do psicanalista francês no que toca a essa noção, e para tal introduziremos uma concepção cara a Lacan: que a experiência humana pode ser pensada a partir de três registros diferentes: o real, o simbólico e o imaginário.

Num primeiro momento, Lacan se dedicou a reler Freud a partir do conceito de significante. Sua intenção era recuperar o lugar central da palavra em sua relação com o inconsciente e demonstrar que o sujeito depende de uma estrutura que preexiste a ele, sendo ele um efeito do jogo de significantes. Ou seja, Lacan queria retirar o eu, como enunciador de significados, do centro da experiência analítica, para abordar o sujeito do inconsciente determinado pelas leis da linguagem, a metáfora e a metonímia. Naquele momento, tudo o que se dizia do inconsciente é que ele era estruturado como uma linguagem, do ponto de vista das leis antes citadas, na qual os significantes se encadeiam e se combinam à revelia do controle do sujeito e tendo como efeito o próprio sujeito. Nesse ponto a ênfase de Lacan estava no simbólico, sendo ele autônomo e determinante em relação ao imaginário e ao real, que são tomados como registros secundários da experiência humana. Nas palavras de Miller:

O simbólico domina o imaginário, que oferece resistência. Lacan relaciona sempre ao simbólico – no que chamo seu ponto de partida e que se estende por alguns anos – o registro da causa, da determinação fundamental: quando ele pensa apreender alguma coisa que rege os efeitos determinantes para o sujeito, ele o imputa ao simbólico. (MILLER, 2005, p.95)

¹⁶ Para uma leitura hegeliana do conceito lacaniano de real, cf. Žižek, 2005.

Durante essa fase inicial, Lacan foi presa da lógica do estágio do espelho, em que a satisfação pulsional está ligada à imagem que o sujeito tem do seu corpo, na medida em que é espelhado pelo outro. Essa imagem do corpo completa, que destoa das sensações de conflito interno, gera um júbilo na criança, o que constitui a satisfação pulsional. Assim, a libido foi designada como habitando apenas o imaginário. Toda a libido ficava ligada à imagem do eu, na perspectiva do narcisismo, e em uma modalidade de relação de objeto em que ela se estende da imagem egóica para objetos especulares e, então, retorna para o eu.

Nesse domínio está o que Lacan denomina o pequeno outro, o outro semelhante que, como extensão do eu, comporta traços de identificação imaginária, e que também evoca uma relação de agressividade a partir de uma lógica de exclusão, a lógica do ou eu ou ele. Esse estatuto do outro é fundamentalmente diferente do grande Outro do registro simbólico, que comporta a alteridade em termos de linguagem, num nível de assimetria em relação ao sujeito, e é marcado essencialmente por uma falta que o descompleta.

Nessa fase, Lacan deixou a libido para o imaginário, como entrave que se opõe ao dinamismo da cadeia simbólica. Nessa perspectiva, quando a satisfação imaginária entra em cena, algo freia o desejo que corre sob a cadeia de significantes e que é efeito do seu movimento metonímico. Todo esse momento inicial é refratário à pulsão no simbólico, pois Lacan se apoia na dialética de Hegel, que não deixa lugar para o parcial, mas busca sempre a totalização dos elementos a partir de sua articulação. “A dialética, em seu movimento totalitário, é hostil ao parcelar e ao resto. Em Lacan, no início, o simbólico se introduz como sendo da ordem da ligação” (Ibid, p.83). A libido freudiana, no entanto, articula-se através do parcelar, de um resto que escapa à homogeneidade, o que constatamos através do conceito de fixação.

Esse cenário muda quando, no texto *A significação do falo*, Lacan define o falo, até então um objeto imaginário, como um significante. Daí se vê a criação de um conceito limite entre o imaginário e o simbólico, cuja intenção é dar conta da pulsão freudiana a partir do simbólico. Nessa inserção da pulsão no simbólico, contudo, a libido ainda fica descaracterizada, pois toda a pulsão é reduzida ao conceito de desejo e não inclui o gozo, ou seja, a pulsão de morte. Quer dizer que tratar a questão do gozo através de um significante, o falo, implica tomar o símbolo como capaz de apreender todo o real, sem deixar resto. O símbolo é tido como morte da coisa, como substituto ideal do real, logo, a satisfação pulsional continua em plano secundário. “A mestria simbólica se traduz pela anulação das propriedades naturais do objeto, que vale, antes de tudo, pelo que pode simbolizar e não pelas satisfações naturais que pode trazer ao indivíduo” (Ibid, p,177).

Outro ponto a ser destacado é aquele em que Lacan (2008a) insere em seu ensino a noção de Coisa, que já tivemos oportunidade de trabalhar, propondo a incidência sobre a economia de significantes de um ponto vazio, o qual está fora do registro simbólico e tem uma relação de extimidade¹⁷ com o aparelho psíquico. O desenvolvimento dessa noção nos leva à premissa de que o gozo não é absorvido totalmente pelo significante fálico, e Lacan passa a operar com a noção de resto de gozo, ao qual dá o nome de objeto *a*, considerando, dessa forma, que há algo operando de forma determinante “fora” da instância simbólica. Assim, a repetição na cadeia simbólica está ligada ao fato de que o significante é condensador de gozo e por isso se repete, fazendo ligação da linguagem com a afetação corporal do sujeito. Essa duplicidade presente na constituição da cadeia significante é abordada em *O seminário, livro 11*, com os conceitos de *tiquê* e *autômaton*:

¹⁷ Neologismo que inclui as palavras íntimo e exterior.

Primeiro a *tiquê* que tomamos emprestada, eu lhes disse da última vez, do vocabulário de Aristóteles em busca de sua pesquisa da causa. Nós a traduzimos por encontro do real. O real está para além do *autômaton*, do retorno, da volta, da insistência dos signos aos quais nos vemos comandados pelo princípio do prazer. O real é o que vige sempre por trás do *autômaton*, e do qual é evidente, em toda a pesquisa de Freud, que é do que ele cuida. (LACAN, 2008b, p.56)

É interessante notar que a partir daqui o real, o simbólico e o imaginário vão ganhando dentro da teoria lacaniana, progressivamente, o mesmo valor, mantendo-se como instâncias diversas, mas inseparáveis, a partir de uma articulação pelo enodamento.

Feito esse desvio para tecermos algumas considerações sobre o conceito de gozo, retomaremos nosso debate sobre as consequências que a pulsão de morte teve para uma reflexão sobre a educação a partir da psicanálise.

A moral em tempos de inconsciente

No início deste capítulo dissemos que, nos desenvolvimentos da obra de Freud sobre a educação, poderíamos observar uma analogia em relação às suas posições quanto à civilização. A aproximação entre educação e civilização, que percebemos em *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna* e *O interesse científico da psicanálise*, terá uma nova versão a partir da perspectiva da agressividade, tomada como um desdobramento da pulsão de morte. As consequências éticas de *Além do princípio do prazer* serão enunciadas de fato em um dos grandes textos freudianos sobre a sociedade, *Mal estar na civilização* e na esteira dessa nova perspectiva encontraremos uma referência à educação na *Conferência XXXIV*.

Como já dissemos, até o estabelecimento da pulsão de morte, a agressividade estava ligada à pulsão sexual, como um de seus componentes ou uma de suas vicissitudes, mas agora ganhará um novo estatuto, o que repercutirá na posição de Freud quanto à educação. Ao invés de ele adotar uma ênfase crítica quanto ao excesso de recalque exercido pela civilização, como fizera em *Moral sexual*, nesse momento o referido autor irá enfatizar o impasse estrutural que se põe entre o indivíduo e a civilização e anunciar que isso se dá por meio da constituição da moralidade. O paradoxo é o seguinte: o processo civilizatório permite ao ser humano articular meios de defesa contra as fontes de sofrimento que lhe afligem – o corpo, as forças da natureza e os relacionamentos com os outros homens – mas, por outro lado, em nome da coletividade, cada ser humano renuncia a uma parcela de sua satisfação pulsional e o saldo dessa relação homem-civilização é um certo mal-estar.

Uma das primeiras reações diante desse impasse é a de tentar ajustar mais adequadamente a relação do indivíduo com a coletividade. Talvez fosse uma questão de aprimorar os mecanismos pelos quais a civilização realizará sua ação restritiva sobre o indivíduo. Quem sabe as sucessivas reformas sociais poderiam oferecer esses meios? Por outro lado, poder-se-ia apostar em uma melhor adaptação do indivíduo, quando ele pudesse se valer mais da sublimação e dos agentes psíquicos superiores, os quais atuam a partir do princípio de realidade? Se esse fosse o caso, a educação teria uma contribuição fundamental, pois cabe a ela fazer com que os indivíduos sejam capazes de modificar sua disposição pulsional, no sentido proposto pelo processo civilizatório.

Mas Freud problematiza todas essas soluções. Ele diz que a condição fundamental do sujeito não permite essa felicidade plena, o desejo implica a provisoriedade da satisfação e todo contato mais demorado com um objeto reduz sua capacidade de produzir contentamento. Então, apesar de o sujeito localizar no exterior – no caso, nas exigências da civilização – o fator que o

impede de ser feliz, essa é uma impossibilidade que está dada na estrutura. “Às vezes, somos levados a pensar que não se trata apenas da pressão da civilização, mas de algo da natureza da própria função que nos nega satisfação completa e nos incita a outros caminhos” (FREUD, 1974, p.126).

Em relação ao texto de 1908, vemos que a crítica sobre o excesso de censura ao prazer sexual continua e que há uma ampliação da análise quanto ao impasse que se coloca entre sujeito e civilização no que toca à satisfação pulsional, mas há um fator novo que ocupa o pensamento de Freud, o qual tem consequências sobre o papel da coletividade em relação à constituição pulsional do homem: a destrutividade. A partir do momento em que postula a pulsão de morte, Freud põe em jogo uma nova ameaça à civilização: a hostilidade dos homens uns contra os outros. Em nome de se defender dessa ameaça, a sociedade acaba por incentivar as formações reativas, as identificações, os laços afetivos inibidos em suas finalidades e, por isso, a satisfação sexual direta precisa, em parte, ser impedida. Aqui não vemos mais uma confiança tão grande de Freud na sublimação, os mecanismos mais defensivos são reconhecidos em sua importância, já que o ineducável do psiquismo passa a estar ligado também à destrutividade e não apenas à sexualidade.

É importante compreendermos que pensar em uma pulsão de morte que se desdobra em termos de hostilidade não significa que a questão moral esteja colocada na estrutura da pulsão. Bem e mal são proposições valorativas construídas culturalmente e é sobre esses valores que a civilização fundamenta seu programa; programa que podemos definir a partir do objetivo de transformar o mal em bem, através do incentivo ao amor fraternal e do recalçamento da agressividade. Examinemos esses mecanismos mais de perto.

Primeiramente, nos deteremos sobre o mandamento cristão que rege o ideal do amor fraternal na sociedade civilizada: “Amarás a teu próximo como a ti mesmo”. Um pouco de

honestidade nos leva a admitir que o estranho raramente nos causa conforto, mas sim incômodo, e somos facilmente levados a expressar nossa contrariedade com tudo o que não possa ser refletido por nosso espelho. Portanto, a sustentação dessa máxima só pode ser feita quando deixamos de lado as inúmeras experiências que mostram nossas verdadeiras tendências e não surpreende que uma criança, que está em vias de introjetar a moral vigente, espante-se com um pedido de tal envergadura. Foi o que ficou evidente no relato de uma professora que, muito bem intencionada, ensinava a seus alunos preceitos religiosos e, dentre eles, a necessidade de que amassem a todos como se fossem seus irmãos. Para sua surpresa, no dia seguinte à lição, a mãe de uma de suas alunas veio conversar com ela sobre o comportamento da filha na noite anterior: ela chorara intensamente, sentindo-se culpada por não conseguir amar os ladrões, o que a fazia contrariar os ideais da mestra.¹⁸ Essa dificuldade que a menina reconheceu em relação aos ladrões, não raramente se nos apresenta nas situações mais cotidianas. O problema da proximidade demasiada com o outro se presentifica porque aí se revela sua face de perturbadora igualdade ou, melhor dizendo, de diferença radical.

Diante disso, como colocar em prática algo tão contrário à nossa tendência original? Freud responde que só podemos fazer valer o amor incondicional à custa de formações reativas, ou seja, construções psíquicas que mantêm sob controle os desejos reais através da expressão do seu contrário, o que, além de significar um alto dispêndio de energia para o aparelho psíquico, não elimina a atuação da verdade recalçada. Já Žižek¹⁹ aponta que a estratégia cristã para fazer valer o amor ao semelhante diz de um esvaziamento das particularidades desse. É um amor incondicional, o qual independe dos atributos específicos do sujeito, quer dizer, ele pode ser nobre ou vil, agir com correção ou baixeza, nada disso deve abalar o amor que a ele dispensamos.

¹⁸ Relato realizado em uma conversa realizada por ocasião desta pesquisa, no ano de 2009, em uma escola de educação infantil do interior de São Paulo.

¹⁹ Cf. a conversa 4, do livro *Arriscar o impossível*, 2006, de Žižek.

Essa posição difere do amor pré-cristão, segundo o qual o próximo era amado por suas qualidades excelentes e destacadas, em que se tratava de um amor ligado à particularidade de cada um e, justamente, por seu caráter contingente, fora tomado como um amor imperfeito pelos cristãos. O autor aponta que esse próximo abstraído de toda a sua humanidade funciona, de fato, como um sujeito morto, destituído do seu gozo, de sua malignidade, reduzido à universalidade vazia da morte.

Passemos, agora, à questão do recalçamento da agressividade. Em termos de economia psíquica, o que acontece com essa hostilidade reprimida? Como já abordamos brevemente, ela se volta contra o próprio sujeito, sendo absorvida pelo seu superego e exercida contra o ego em forma de exigências cruéis e críticas impiedosas. Freud (1976m) reconheceu no rigor superegótico uma satisfação que não aponta para o prazer, mas advém do sofrimento, e a chamou de masoquismo moral, observando seu parentesco com a pulsão de morte. Nesse caso, o sujeito se satisfaz com a culpa, a qual expia procurando punição, o que constitui motivo para manutenção do sintoma neurótico e para a resistência à cura. Em termos lacanianos, podemos dizer que essa satisfação se dá no âmbito do gozo.

Pensemos um pouco sobre a proposta freudiana em relação à moral considerando o que trabalhamos até agora. Acompanhando excertos do pensamento de Aristóteles trabalhados por Lacan em seu seminário sobre *A ética da psicanálise*, tentaremos estabelecer alguns desdobramentos do pensamento freudiano. Primeiramente, Lacan afirma que a ética de Aristóteles diz respeito à aquisição de hábitos, e nesse projeto a educação ganha um lugar bastante definido e não problemático. A ideia de hábito, por sua vez, remete-nos à repetição e ao automatismo, e tem como pano de fundo a ordem universal, o âmbito da natureza. Ou seja, é uma perspectiva de harmonia do micro com o macrocosmo, na qual seria possível uma espécie de pastoral educativa.

Já em psicanálise, a própria noção de repetição obscurece a dimensão do hábito, uma vez que, para a psicanálise, a repetição demanda o novo. Um significante pode se repetir, mas ele se encadeia em novas associações, desloca-se, combina-se, produz novidade. É claro que a psicanálise pode ser lida a partir de ideais, mas se for orientada para o real da experiência, conforme o sentido de princípio de realidade estabelecido por Lacan, ela não se presta a um projeto de integração do homem na ordem natural das coisas; sua ética aparta o homem da natureza e coloca-o frente a frente com a falta de ordem que reina no campo do Outro.

Um dos ideais que podem guiar uma leitura da psicanálise direcionada à dimensão pastoral diz respeito à relação sexual. Quando se pensa que a pulsão se desenvolveria a ponto de ser integrada em um todo coerente do amor genital, o que se está pregando é o ideal de uma relação de objeto plenamente satisfatória. Lacan (1992, p.217) diz que a fase genital tem o sentido de relegar o desejo ao natural, tentando eliminar sua condição de demanda, de linguagem e de endereçamento ao Outro. Em contraposição a essa perspectiva idealista da psicanálise, faremos uma referência ao princípio de realidade no sentido lacaniano, ou seja, não como aquele que se presta a integrar o sujeito na realidade imediata, mas como aquele que dela o afasta, no sentido de que o coloca diante das inconsistências do processo de simbolização que tece a realidade. Uma menina de 5 anos, por ocasião de seu tratamento analítico em razão de uma fobia, toca nessa questão. Ao contar para a analista sobre seu medo de fantasma, ela complementa: “Eu sei que fantasma não existe, mas mesmo assim tenho medo”.²⁰ Ou seja, a realidade que está em jogo aqui, segundo a percepção da própria paciente, não é factual, mas se refere a um fora de medida da simbolização, a uma infiltração de angústia na trama dos símbolos e imagens que dão consistência à realidade. A menina compreende perfeitamente que fantasmas não existem, mas, mesmo assim...

²⁰ Excerto clínico de um tratamento analítico realizado pela pesquisadora.

O fato é que essa perspectiva idealista da psicanálise frequentemente se alia à educação. Um dos modos de relação entre essas duas áreas refere-se ao ensino da teoria psicanalítica nos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Quando ela é transmitida apenas como uma teoria de desenvolvimento emocional, podem-se reduzir suas formulações a estágios de evolução da libido, os quais resultam num fim integrador – a etapa genital. Esse modelo desenvolvimentista, caso seja trabalhado de forma estrita, serve facilmente à perspectiva patologizante, na medida em que define um ideal de comportamento. No entanto, o próprio Freud nos adverte que “... faz parte da natureza do passado mental, diferentemente do passado histórico, não ser absorvido pelos seus derivados; persiste (seja na realidade ou apenas potencialmente) juntamente com o que se originou dele” (FREUD, s.d.a, p.219), ou seja, a psicanálise não pretende que uma etapa de desenvolvimento substitua e elimine sua precedente, e a própria integração da pulsão em relação ao objeto genital não se faz sem resto. Podemos pensar, então, que a pastoral educativa só pode se valer das formulações da psicanálise se esse resto for esquecido e os alunos forem confrontados com um modelo ideal de desenvolvimento, o que tem como reverso a produção da patologização de seus comportamentos.

Retomando nossa reflexão sobre a ética freudiana, levantaremos outro aspecto trabalhado por Aristóteles em sua *Ética a Nicômano*²¹: o bem está ligado ao prazer. Nessa perspectiva, a confirmação de que uma ação foi realizada de acordo com a ética, ou seja, de que ela teve uma orientação para o bem, está no sentimento de prazer que resulta para o sujeito. Para os Antigos, a ética serve para alinhar um projeto de vida individual a um bem coletivo, não é uma ética universal, mas conjuga o um e o todos, tendo como resultado o bem-estar do indivíduo. Já para Freud, o prazer está relacionado a um princípio de funcionamento mental que imprime ao aparelho psíquico um mecanismo de regulação, de homeostase, e o bem, por sua vez, está ligado

²¹ Principal obra de Aristóteles sobre a ética, escrita em torno do ano 300 a.C. Obra trabalhada a partir das referências de Lacan em *O seminário*, livro 7.

à constituição da instância moral do sujeito. Só que, contrariamente ao pensamento dos Antigos, a moral, para Freud, não deriva do prazer, mas está subjugada ao que está além do princípio do prazer, de onde advém a pulsão de morte, a satisfação com o sofrimento, a culpa inconsciente, a busca de expiação, ou seja, todo um complexo ligado ao masoquismo moral.

Foi por isso que Lacan recorreu à moral kantiana para trabalhar essa questão em Freud. Na *Crítica da razão prática*²², Kant propõe uma moral com pretensões universalistas, através de um imperativo categórico: *age de tal modo que a máxima da tua ação possa valer como lei universal*. Esse imperativo é determinado pela razão e situa-se para além de todo o afeto ou interesse do sujeito pelos objetos, sendo a vontade submetida ao mandamento racional. Nada de prazer, de bem-estar, de *pathos*. Mas é interessante notar que existe um ponto de sensibilidade admitido na ética kantiana: a dor. Um imperativo categórico com pretensões universais, o qual se sustenta pela razão em detrimento de qualquer ponta de afeto, só pode se instaurar sobre a vontade como um sacrifício. Aqui a lei vale literal e absolutamente, fazendo referência a um mandato completamente destituído de particularidade, de atributos, sendo uma espécie de abstração. O interesse do sujeito pelos objetos que lhe trazem um bem relativo é rechaçado por essa concepção da moral, e o Bem absoluto se sustenta a partir de uma fórmula significante, enunciada ao sujeito por uma “voz interior”. O caráter impossível e cruel dessa formulação não nos escapa, assim como sua coincidência com o superego freudiano, pois o que Freud vem destacar em relação ao superego é que ele não suporta uma legislação coerente, ponderada, adequada, mas um imperativo estranho ao próprio sujeito, no sentido de que dá testemunho de sua divisão e vocifera do lugar do Outro.

Um desdobramento interessante da perspectiva psicanalítica da moral foi desenvolvido por Lacan quando ele escreveu uma apresentação para uma edição francesa de *A filosofia na*

²² Texto trabalhado a partir das referências de Lacan em *O seminário*, livro 7.

alcova, do Marquês de Sade²³. Ele falou sobre a obra do escritor francês do século XVIII, a qual é marcada pela libertinagem, pela violência, pela perversão sexual e pelo ateísmo, a partir de uma aproximação entre essa *filosofia* e as proposições kantianas sobre a moral. Na estrutura da perversão que sustenta a obra sadiana, Lacan reconheceu um imperativo universal, o qual ele formula da seguinte maneira: “Tenho o direito de gozar de teu corpo, pode dizer-me qualquer um, e exercerei esse direito, sem que nenhum limite me detenha no capricho das extorções que me dê gosto de nele saciar” (LACAN, 1998b, p.780). Além de também se apoiar em um imperativo universal como a moral kantiana, por ser anunciada ao sujeito por um Outro, a formulação dessa máxima evidencia algo que está escamoteado no imperativo categórico de Kant: seu caráter de exterioridade. Há outros pontos que demonstram uma proximidade entre elementos da moral kantiana e da perversão sadiana, como a noção de sacrifício e dor, mas uma questão leva Lacan a dizer que Sade revela a verdade de Kant: ele dá a ver o objeto subtraído nas formulações do filósofo. Relembramos que, para formular um Bem universal, Kant renega o interesse, o afeto do sujeito pelos objetos corriqueiros de satisfação, os quais podem trazer um bem momentâneo e relativo ao sujeito. Com essa renegação dos objetos, a moral reduz-se a uma formulação significativa, uma voz da consciência. O que Lacan diz é que há a presença de um objeto em Kant, o qual é revelado na perversão sadiana: trata-se do objeto de gozo. Nos termos da proposta lacaniana, a moral não exclui a dimensão masoquista da satisfação, mas faz dela o seu próprio terreno.

Nessas condições, de que bem estamos falando? Observemos que a definição de bem ou mal não deriva do sujeito, mas está referida ao Outro. Muitas vezes, até mesmo o que é tido como mal corresponde ao desejo do sujeito, cuja satisfação lhe traria prazer, e o que é tomado como

²³ A referida apresentação tinha sido pedida a Lacan pelo editor Jean-Jaques Pauvert, mas sua publicação foi negada pelo próprio Pauvert, sob a alegação de ser um texto incompreensível.

bem exige dele os maiores sacrifícios. Portanto, há uma disjunção entre o que é o bem definido pelo Outro e internalizado pelo sujeito, e o que seria motivo do seu bem estar.

Quando dizemos que o bem e o mal são definidos a partir do Outro, é importante marcar que o Outro aqui também tem o sentido de campo da linguagem, do significante. Isso quer dizer que a pulsão não conhece os atributos da bondade e da maldade, sendo essa qualificação realizada pela operação do significante, da cultura, como já mencionamos anteriormente. Apesar de podermos retirar consequências éticas da metapsicologia freudiana, a qual não se limita a deixar a economia psíquica a cargo de um princípio de regulação e equilíbrio, mas contempla o conflito com o além do princípio do prazer, não podemos atribuir um fundamento moral ao ser humano, sendo este fruto de seu encontro com a linguagem.

Sendo assim, o bem pode ser tomado como o bem do Outro, ou seja, o sujeito assume como bem aquilo que o Outro demanda, por medo de perder o seu amor (FREUD, 1974). É por isso que, na psicanálise, a questão do Bem Supremo, outra proposição aristotélica sobre a moral, não se sustenta. Ao invés desse absoluto, Freud diz que o sujeito pode ter acesso a bens (parciais, provisórios, pontuais). Há uma economia dos bens e o sujeito os faz circular para atender ao Outro e, em nome disso, cede de seu desejo. O sujeito paga com seu desejo o bem do Outro, mas nessa oferta ele lucra uma parcela de gozo. É isso que Freud formula em *O mal-estar na civilização*: que não há bem que não tenha um preço (resto) para o sujeito.

Nessa problemática dos bens, além de uma referência ao Outro da demanda, aparecem também temas ligados ao outro semelhante, imaginário, já que é possível tanto oferecer bens ao outro quanto privá-lo deles, surgindo daí a questão do poder e do uso dos bens. Temos, então, uma ligação direta dos bens com a noção lacaniana de gozo, já que gozar significa dispor de algo para além de sua utilidade; nesse caso, o objeto perde sua referência ao útil e passa a valer por sua disponibilidade de satisfação pura e simplesmente. No filme *Dogville*, de Lars Von Trier,

esse ponto é abordado primorosamente. Grace chega a uma pequena cidade na condição de fugitiva e, em troca do seu acolhimento pelo grupo, se propõe a realizar favores aos moradores. A comunidade nega sua entrada através da utilidade, e o único lugar pelo qual ela consegue participar do seu jogo de trocas é a partir daquilo que não precisa ser feito. Aos poucos, sua condição de objeto de gozo para os habitantes da cidade fica evidente a ponto de atravessar todos os aspectos da história.

Acompanhando Freud, podemos evidenciar que o Bem (absoluto) está do lado da moral ditada pelo supereu e tem uma raiz coletiva. Nesse caso, o sujeito sacrifica o seu desejo para atender o Outro e mantém, assim, sua completude. Já o bem de si mesmo só pode ser relativo, uma potência de satisfação provisória, contingente, o que faz Lacan tomar as proposições freudianas a partir da circulação dos bens e inserir nesse âmbito o nascimento do poder. Mas o psicanalista francês propõe, além disso, que “Não há outro bem senão o que pode servir para pagar o preço ao acesso ao desejo –, na medida em que esse bem, nós o definimos alhures como metonímia do nosso ser” (LACAN, 2008a, p.376). Ou seja, para não ceder do desejo é preciso perder algo, fazer falta na demanda do Outro, o que em palavras psicanalíticas chama-se sustentar a castração. Só assim adentramos o terreno da ética.

A psicanálise e sua ética

Podemos pensar que a psicanálise tem uma ética própria, a qual não pode ser estendida para o mundo. Mas, diante do questionamento da tradição, o qual teve início com a modernidade, as convicções estabelecidas sobre a relação do homem com a moral foram colocadas em xeque e sabemos que a novidade freudiana – o inconsciente, o desejo – trouxe elementos importantes para esse questionamento (KEHL, 2002).

Para observarmos sob qual ética está a psicanálise precisamos pensar sobre o que ela realiza em sua própria experiência, seu percurso e seu ponto de chegada. Para tal é importante pensarmos que, ao seguir Freud, uma psicanálise se dirige a um sujeito que enfrentou o Édipo e que sai dele a partir do estabelecimento de um impasse referente ao complexo de castração: uma mulher reivindicará o pênis que não possui e um homem não aceitará ser passivo diante de outro homem. É dessa forma que a castração se manifesta para cada sexo e Freud afirma que, embora o sujeito possa avançar na elucidação de seus complexos inconscientes, obtendo efeitos terapêuticos e mudando aspectos do seu caráter a partir disso, a análise não poderá transpor o rochedo da castração (FREUD, 1975). Essa é uma resposta ética da psicanálise à demanda de felicidade do sujeito: há um impossível de completar que será sustentado na operação psicanalítica.

É interessante que Lacan faça um desvio na perspectiva freudiana da castração quando postula que é à mãe que ela se refere, provocando consequências para o sujeito, na medida em que ele deixe de completá-la. É a posição do sujeito diante do Outro que está em questão aqui, na medida em que, ao se oferecer à mãe como falo, o sujeito perde sua condição desejante, o que se faz cumprir a partir do ideal da mãe sobre o filho, o qual responde a um preceito moral. Daí que a psicanálise lacaniana tenha por objetivo que o sujeito resista a sacrificar-se e suporte a castração do Outro.

A devoção à pátria, à idéia, à causa, tudo valerá sempre mais que a descoberta da castração, e o feroz servidor do ideal ignora que no momento de seu maior rigor moral, como no instante de seu eventual sacrifício, nunca terá feito mais que forjar seu próprio 'eu', talhado na medida do falo materno (POMMIER, 1990, p.155).

Essa vertente coletiva do ideal é que lança as bases da moral, na qual encontramos o princípio de igualdade entre os irmãos que mataram o pai da horda primeva. É um tipo de igualdade para todos, que os coloca sob a égide de uma bandeira referida ao Bem (absoluto). Levando ao extremo essa lógica, temos a vertente do totalitarismo, e foi isso que Freud recusou quando escreveu que a psicanálise não é uma visão de mundo (FREUD, 1976i).

No filme “A fita branca”, de Michael Haneke, vemos uma crítica ao totalitarismo. No período pré-guerra, uma pequena comunidade se estabelecera em torno de uma moralidade severa, o que não constituía impedimento para as perversões privadas. Nessa atmosfera, começam a acontecer eventos estranhos relativos à destruição e à morte, e os habitantes do povoado observam que o mal advém de seu próprio interior. O filme demonstra que a pulsão destrutiva pode retornar em sua face mais devastadora quando não há possibilidade de sofrer deslocamentos, sendo essa noção fundamental na discussão que estamos empreendendo, pois é a partir dos deslocamentos da pulsão que tem lugar a sublimação, e essa pode ser uma saída para que o mal não vire o pior. Talvez aí estejamos diante do possível da educação.

Já na perspectiva da ética, abre-se para o sujeito o impasse do seu desejo, o qual, para a psicanálise, é aquilo que propriamente o divide. Isso fica claro, na medida em que a posição do sujeito do inconsciente frequentemente aponta para algo que é reprovado moralmente, e a recusa desse desejo pelo ideal moral pode fazê-lo retornar pelas formações sintomáticas ou pelas atuações que acompanham o sujeito em seu destino. Pommier (1990) diz que, em sua saga, Édipo realiza algo que pode ser referido a uma ética, na medida em que ele presentifica o seu desejo por um ato que, embora velado pelo desconhecimento, não pode reivindicar inocência.

A ética da psicanálise reafirma a responsabilidade do sujeito pelo impossível do seu desejo, pela radicalidade do mal que o habita, e o convida a fazer algo para não ser assombrado pelo seu destino. Não se pretende com isso a erradicação de toda formação sintomática, mas a

possibilidade de fazer algo para além dela, uma solução mais particular, algum tipo de criação, de novidade. Para abordar esse impasse, Lacan não usou nem a via do bem, nem a via do mal, ele apostou no belo.

Para além da bondade, o sublime

Dissemos anteriormente que há uma diferença importante no conceito freudiano de sublimação da primeira para a segunda tópica. Na primeira tópica, ela é entendida como um destino pulsional em que há uma dessexualização das metas da libido e a produção de objetos socialmente valorizados. Estamos no terreno da conciliação completa entre o indivíduo e a sociedade e, aqui, a educação entra como uma espécie de pastoral, como um empreendimento totalmente possível. Já na segunda tópica, esse conceito passa a ser referido ao par pulsão de vida \times pulsão de morte, sendo resultado de uma intervenção do ego sobre a pulsão, no sentido de haver uma retirada do investimento libidinal do objeto e a promoção de uma identificação do ego com ele, tendo como consequência a dessexualização da pulsão sexual e a introjeção da pulsão de morte pelo superego. A perspectiva de que a sublimação promove uma defusão das pulsões, liberando a pulsão de morte, sepulta o sonho de que o ser humano possa se harmonizar plenamente com a sociedade e implica que ele tenha necessariamente que lidar com um resíduo de gozo. Sendo assim, a educação terá que adentrar o projeto social a partir da tensão entre o possível e o impossível, o educável e o ineducável.

Assim chegamos à *Conferência XXXIV*, de 1933, em que Freud enuncia que a tarefa primeira da educação é ajudar a criança a controlar suas pulsões e, para tal, ela deve inibir, proibir e suprimir. Essa tarefa, no entanto, não pode ser realizada de forma indiscriminada, já que é exatamente o recalçamento das pulsões que gera a neurose, como testemunha a psicanálise. Assim, o psicanalista vienense coloca um problema: a educação precisa cumprir um papel de

recalque, mas para tal não há uma medida ótima pré-definida. Então, como fazê-lo em cada caso, sabendo que há variações entre os indivíduos que a receberão? Daí se abre uma dimensão de singularidade no processo educativo, uma vez que o educador não age a partir de uma prescrição, mas de uma decisão. É interessante observar que, se em 1913²⁴ tínhamos um tom de incentivo ao afrouxamento da censura pelos educadores, agora, a dimensão restritiva é recuperada com força; lá o discurso tinha um tom homogêneo, aqui se estabelece uma perspectiva de risco. Freud não deixou de reconhecer que o excesso de recalçamento é nocivo para o sujeito, mas não acha mais viável que as restrições à pulsão possam ser substituídas pelo incentivo à sublimação.

O fato é que não podemos mais estabelecer uma oposição entre o recalçamento e a sublimação, como fizemos anteriormente, no sentido de que do lado do primeiro estaria o mal do sujeito e do lado da segunda, o seu bem. Ambos são vicissitudes da pulsão diante do fato de que a relação sexual não existe, de que há uma dissimetria entre o sujeito e o objeto, o individual e o coletivo. É claro, contudo, que não são destinos homólogos, e é isso que está em questão aqui.

Um ponto que é importante analisar diz respeito ao lugar da pulsão de morte na sublimação. Sabemos que Lacan recorre a Sade para pensar que a destruição possibilita uma sublimação criacionista, pois, segundo o escritor libertino, a dissolução da natureza permite que ela seja reconstruída. É assim que Lacan rompe com a noção de pulsão de morte como retorno ao inanimado e coloca-a como uma vontade de destruição, uma vontade de Outra-coisa, uma vontade de recomeçar.²⁵ A pulsão põe em causa o natural e daí recolhe sua potência criadora. Eros reúne e conserva, já a pulsão de morte destrói, distingue, discrimina e possibilita a emergência do novo. O fato de a pulsão de morte estar implicada no caráter criativo da sublimação, apontando uma alternativa para sua absorção pelo superego, recoloca a sublimação nos debates educativos, o que Freud tinha deixado de lado em 1933.

²⁴ Referindo-se ao texto *O interesse científico da psicanálise*, de Freud.

²⁵ Confira a lição sobre “A pulsão de morte”, em *O seminário*, livro 7, de Lacan.

Se a educação se dedica a lidar com a sexualidade e a agressividade presentes na vida do ser humano, na medida em que elas não podem ser atuadas indiscriminadamente, isso quer dizer que ela visa a uma intervenção no nível da pulsão, jogando com sua mobilidade e produzindo deslocamentos. No *Seminário 7*, Lacan dá o exemplo de que a pulsão oral pode se desviar do alimento para se dirigir a um livro e, nesse caso, o sujeito *come o livro*. O desejo de ver os órgãos sexuais também pode mudar de objeto e transformar-se em desejo de conhecer mapas, plantas, geometria... Esses são deslocamentos implicados na ação educativa, os quais colocam em jogo a sublimação.

Para desdobrarmos a questão da sublimação, recorreremos às formulações lacanianas sobre esse tema, desenvolvidas no *Seminário 7*. Lacan definiu esse conceito como uma operação que *eleva o objeto à dignidade da Coisa*, àquele nível da pulsão que padece do significante e no qual localizou o desejo radical, a destruição absoluta, a maldade, o vazio. Assim, a sublimação é um modo de colocar em jogo a pulsão que leva em conta o vazio e, com isso, temos a formação da religião, da filosofia, da ciência, da arte. Em algumas dessas formas, sua evitação é maior; em outras, o próprio objeto produzido permite que ele seja visto. Foi diante desse último modo de tratar o vazio que Lacan localizou o fenômeno estético, e elegeremos a anamorfose para tentar demonstrá-lo.

A anamorfose designa a deformação da imagem de um objeto, a qual foi produzida pela transposição dessa imagem de um plano a outro. Nesse processo, é inserido um jogo de perspectiva e, para reconhecer a imagem original, o observador precisa buscar um ponto de vista ótimo. Nos séculos XVI e XVII, a anamorfose foi grandemente utilizada pela pintura, e temos em *Os Embaixadores*, de Hans Holbein, um dos maiores exemplos da presença desse fenômeno da história da arte.



Figura 1: Os Embaixadores, de Hans Holbein, 1533. LANGMUIR, 1999, p. 124.

Entre os dois embaixadores, abaixo, Holbein inseriu uma anamorfose. É a figura de uma caveira que não se mostra à primeira vista, mas exige que o espectador encontre o ponto exato para reconhecê-la. Podemos dizer que essa não é uma imagem que se mostra toda, ela contém um ponto cego que captura o espectador e causa nele um estranhamento. Esse estatuto da imagem foi

ligado por Lacan à presença do objeto olhar²⁶, o qual faz referência ao real, à angústia, diferentemente do estatuto da imagem, ligado ao imaginário, no qual a imagem reflete o sujeito em uma totalização harmônica e jubilosa, a partir do olhar ideal do outro (LACAN, 1998c).

Não nos interessa aqui avançar nessa discussão, mas demarcar essa ligação entre um objeto estético e a presentificação do real, do vazio, da Coisa. É por isso que ao trabalhar o bem e o belo, no *Seminário 7*, Lacan diz que ambos são barreiras que se colocam entre o sujeito e a Coisa, e para se referir a esse além da barreira ele usou termos como o inominável do desejo, a destruição absoluta, o mal radical. Nessa barreira, no entanto, o bem e o belo estão em posições diversas: enquanto o bem opera pela via da moral, a qual se dá predominantemente pela formação reativa e pelo recalque, fazendo uma separação do sujeito com o desejo, o belo, por organizar-se em torno da Coisa, está mais próximo da sublimação e da ética, pois, ainda que detenha o sujeito diante da destruição absoluta, indica também seu caminho, vela e revela. Nesse sentido, ele afirma que o belo está mais próximo do mal do que o bem (LACAN, 2008a, p. 269). Assim, o bem faz uma barreira ao sujeito do desejo, pois ele está referido à demanda do Outro, enquanto o belo subverte essa demanda e faz o sujeito emergir a partir do objeto que produz pela via do seu desejo.

Quando referimos a sublimação ao belo, ao fenômeno estético, torna-se evidente sua realização pelos grandes artistas, mas é claro que ela está colocada para todos e é esse estatuto que toca mais diretamente nossa discussão sobre o ato educativo. Trabalharemos essa questão a partir de uma formulação de Pommier (1990) sobre o sentido da dessexualização prevista na sublimação.

A pulsão assume valor sexual a partir do encontro do sujeito com a demanda do Outro. Nos melhores casos, a mãe pede que seu filho coma, fale, caminhe, brinque, inserindo no circuito

²⁶ Confira a lição “Do olhar como objeto a minúsculo”, de *O seminário*, livro 11, de Lacan.

da linguagem objetos ligados às funções biológicas do corpo: olhar, voz, alimento, excremento. O comer ou não comer do filho se dá como alienação a essa demanda ou como separação dela. Cada vez que o filho atende à demanda da mãe, ele se reafirma como seu falo e se estabelece um encontro sexual, advindo daí a sexualização da pulsão.

Uma das possibilidades de o sujeito resistir a ser o objeto-falo é através da constituição de um sintoma, e essa problemática frequentemente está em jogo nos sintomas relativos à aprendizagem escolar, segundo a forma como é articulada pela demanda dos pais. Outra saída pode ser encontrada através da sublimação, pela qual o sujeito produz um objeto que se destaca do seu corpo e, assim, realiza uma separação em relação à demanda do Outro. Aí se produz a dessexualização da sublimação, já que o sujeito perde sua identificação com o falo, suportando a castração. Cantar, dançar, desenhar, encenar permite à criança ultrapassar a demanda dos pais e viver cri-ativamente os eventos da pulsão em seu corpo.

Assim, como observamos pela anamorfose, os fenômenos estéticos enviam-nos a uma experiência que leva em conta o âmbito do vazio, do desejo radical, e não se referem ao olhar ideal do Outro, o que também acontece na experiência de criação da criança, na medida em que ela pode ultrapassar o que se demanda dela e tocar naquilo que vive como problemático – por exemplo, sua destrutividade, seu desejo, sua maldade.

Não se trata de garantir que a sublimação apague os restos de gozo do encontro do sujeito com o Outro, mas de que ela possibilite que, ao entrever a castração, ele seja mais do que um objeto, única possibilidade de assunção de uma posição ética.

CAPÍTULO 4 – UM LUGAR ESVAZIADO DE SABER

Pois não é de fatos acumulados que pode surgir uma luz, mas de um fato bem relatado, com todas as suas correlações, isto é, com aquelas que, na impossibilidade de compreender o fato, justamente o esquecemos – salvo pela intervenção do gênio que, não menos justamente, já formula o enigma como se conhecesse sua ou suas soluções (LACAN, 1998d, p.387).

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa em nível acadêmico, fundamentada na psicanálise, é preciso perguntar sobre como a metodologia dessa pesquisa pode ser sustentada.

Freud, em *Dois verbetes de enciclopédia*, define a psicanálise como:

(1) um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos e (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica (FREUD, 1976f, p.287).

A propriedade de ser um método investigativo está na própria definição freudiana de psicanálise: é uma investigação com consequências imediatas para a prática, visto que é ela que dá fundamento ao tratamento clínico, e também serve de fonte para a constituição de um corpo teórico. No entanto, há alguns pontos a serem debatidos quando se trata de legitimar a psicanálise como método de uma pesquisa como esta: realizada em âmbito acadêmico e tendo seu objeto no campo da educação, ou seja, fora do dispositivo da clínica.

O fato de ser uma pesquisa acadêmica implica que ela se justifique por sua inserção social, por sua capacidade de comunicar algo “relevante” à comunidade acadêmica e a seus

entornos, ou seja, é preciso fazer referência ao universal sem perder a singularidade das experiências que serão analisadas. Daí se desdobra a questão da apropriação dessa experiência pelo discurso acadêmico-científico.

A perspectiva do discurso acadêmico é a de nos convidar a descobrir uma parte do saber que completará o todo; é a de tentar apreender tudo no registro de um conhecimento com estatuto de científico. Mas, quando estamos lidando com a questão do sujeito, precisamos sustentar a impossibilidade dessa proposta, pois ele é justamente o que resiste a ser conhecido. Pereira (2008) lança como desafio para a pesquisa em psicanálise manter o paradoxo de inscrever algo no campo da ciência, mantendo a perspectiva do impossível da tradução total.

Fazendo referência à questão da cientificidade, abordaremos aqui um dos pontos em que a pesquisa em psicanálise se distancia da perspectiva positivista da ciência: a objetividade dos dados obtidos por meio do distanciamento entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Partindo do princípio de que nosso objeto não é natural, mas humano, é preciso considerar que sua abordagem se dá a partir da transferência que o sujeito da pesquisa estabelece com o pesquisador e que, a partir daí, o objeto da investigação se delinea. Portanto, não se trata de uma coleta de dados objetiva, que não visa interferir na situação de estudo, mas de uma investigação que constitui e modifica seu objeto no ato da pesquisa. Archangelo reflete sobre o caráter interventivo de uma pesquisa que se dá sob transferência e também sobre seus limites “... acredito que a situação de entrevista não autoriza o pesquisador a interpretar para o entrevistado determinados conteúdos pessoais ali presentes. Entretanto, há um nível de interpretação necessário que é o da relação transferencial” (ARCHANGELO, 2001, p.7).

É preciso também abordar a questão da presença da psicanálise fora do espaço da clínica. No âmbito da pesquisa acadêmica estamos ligados à psicanálise em extensão, aquela que vai para o mundo, diferenciando-se da psicanálise em intensão, aquela que se dedica a formar analistas e

realiza-se através do divã. No entanto, é importante demarcar que, embora esteja fora do espaço clínico, nosso método de pesquisa se pauta pela estrutura da clínica, no sentido de se dedicar a uma escuta singular, sem a previsão de padrões.

Trabalhamos, então, com um método clínico de pesquisa, que tem como modo de operacionalização a escuta sob transferência. Essa escuta se dará a partir de duas modalidades: a intervenção na escola, que o analista realiza por ocasião do tratamento analítico de algum sujeito que é seu aluno, e a conversação com professores dentro do espaço escolar.²⁷

A psicanálise na escola a partir da clínica²⁸

Nas lidas do sujeito com a (des)identificação ao falo materno e com a instauração da metáfora paterna, há um momento em que o que era um drama restrito ao interior da família torna-se um assunto social: a entrada da criança na escola formal. O recorte clínico a seguir aborda essa questão.

A mãe trouxe para atendimento clínico Pedro²⁹, de 7 anos, que não permanecia em sala de aula e pediu uma orientação urgente para saber como fazê-lo ficar, pois não podia mais faltar ao trabalho para acompanhá-lo. Nesse momento, o menino já tinha subvertido todas as regras institucionais: não cumpria o horário de funcionamento da escola e tinha uma estagiária que o acompanhava para ir aonde quisesse, com autorização para fazer o que quisesse. Seu desejo era ir à escola para nela transitar.

Sobre o pai, Pedro contou que havia morrido quando ele ainda era bebê, mas havia o namorado da mãe que ele fingia ser seu pai. O caráter ineficiente da função paterna também foi

²⁷ Apesar do texto ter sido desenvolvido em uma referência à educação em geral, as experiências analisadas se restringem ao âmbito escolar, na medida em que foram as questões ligadas a esse âmbito que conduziram o andamento da pesquisa até certo momento.

²⁸ Experiência desenvolvida pela pesquisadora a partir de seu consultório particular, antes da realização da pesquisa do mestrado.

²⁹ Nome fictício.

reafirmado quando a mãe contou que, apesar de Pedro fazer coisas para chamar a atenção tanto dentro quanto fora de casa, ela não permitia que ninguém chamasse a atenção dele, entrando em conflito com seu parceiro por causa disso, ou seja, nesse caso, a palavra do padrasto era igual a zero.

Nas sessões, Pedro dizia textualmente que ninguém o parava e que ninguém mandava nele. Um jogo era pedido repetidamente: o xadrez, com o qual tinha o intuito de dar xeque-mate na analista³⁰, assim como dava no pai (padrasto) e na mãe. A analista começou a fazer valer as regras do jogo e passou a não se deixar vencer. Pedro, então, usava truques, interrompia o jogo ou dizia que a analista ganhava porque estava roubando. Na iminência de perder, Pedro pedia para parar de jogar para evitar que ele perdesse a vida, ele dizia que a mãe chorava quando ele perdia, pois ela queria que ele fosse o campeão e ganhasse todos os jogos do mundo.

Fica claro que o modelo identificatório relatado pelo menino dizia de sua condição de falo materno, evidenciando os impasses vividos por esse sujeito diante da tentativa de instalação da metáfora paterna. Lacan (1995, p. 214) diz que, em relação à castração, há um jogo da criança com o pai onde *quem perde ganha* e é isso que permitirá uma primeira inscrição da lei para o sujeito. Neste caso, no entanto, perder estava ligado a morrer, não ser mais nada para a mãe, por isso a impossibilidade de perder a identificação com o falo para ganhar, posteriormente, sua posse.

A escola chamou a analista por diversas vezes. Repetidamente, a coordenadora ligava para ela e dizia que não sabiam o que fazer com seu paciente, relatando as dificuldades para fazê-lo ficar na escola e na sala de aula e, a cada vez, a analista se dispunha a ir até a escola para escutá-los. Na primeira conversa com a professora e a coordenadora, ambas argumentaram que o menino estava com problemas com a professora e que pensavam em trocá-lo de turma. A analista

³⁰ Será utilizado aqui somente o termo analista, entendendo que trata-se de uma analista em formação.

pontuou que essa era uma dificuldade de Pedro em consentir com a lei e não dizia respeito à professora pessoalmente. Ainda assim, ficava claro que a posição da professora era passar o menino adiante, ela não queria mais tomá-lo como seu aluno.

O fato é que Pedro sabia se fazer insuportável, não recuava diante das ameaças e seduções das autoridades, tinha uma série de recursos para não ficar no lugar de aluno. Com a analista, no entanto, houve um episódio que mostrou que ele podia deixar-se barrar. Ele resolveu decidir sobre o tempo da sessão, tal como fazia na escola. A analista lhe disse que o tempo ainda não havia acabado, mas sua palavra foi em vão. Então, o paciente foi para a porta e, descontrolado, teve que ser contido fisicamente para que não saísse da sala. Na sessão seguinte, a analista pediu que ele falasse sobre a sessão anterior e ele respondeu que tinha sido a melhor de todas.

Na escola, as coisas continuavam da mesma forma. A analista foi chamada para uma conversa e, na chegada, ao cumprimentar a coordenadora, recebeu como resposta: “é fácil falar que Pedro tem que ser aluno, o difícil é fazer”. A analista escutava todas as propostas da escola para que Pedro fosse segregado – queriam mudá-lo de turma, de escola –, mas não consentia com essa posição, pedia para que fizessem algo além de permitir que o menino ficasse de fora.

Aqui se delineia a questão desta pesquisa: não havia um saber que a analista pudesse oferecer à escola para que a questão fosse resolvida. Estavam lidando com um ponto que resistia a todas as estratégias para educar – negociar, compensar, obrigar, ignorar. Nada tinha surtido efeito. Nesse caso, o saber usual da instituição não estava conseguindo acessar esse sujeito, seria preciso reconhecer esse limite para que houvesse a invenção de algo que pudesse fazer laço com isso que não se deixava articular, que não cedia à ação da palavra. Então, como fazer com que a escola tomasse para si a responsabilidade de criar alguma coisa para lidar com Pedro e não favorecer seu movimento de ficar de fora? A analista se dispôs, várias vezes, a escutar os agentes escolares e, a partir do estabelecimento de um campo transferencial, pôde devolver à escola as

perguntas formuladas. Sua posição era manejar as demandas dos agentes escolares sem responder do lugar de saber, sem se colocar a trabalhar pela escola, apostando que esse outro laço social poderia provocar movimento. Isso diz de uma posição ética, pois a analista não completou com um saber pré-fabricado os buracos que emergiram do encontro da educação com o sujeito. Para sustentar esse lugar foi preciso não buscar o bem-estar a qualquer preço, não ansiar por um resultado demasiado rápido, deixar por conta dos agentes escolares criarem recursos para a resolução da situação. Ao perceber que a analista não resolveria a situação magicamente, houve certa decepção dos agentes escolares, mas como a transferência já tinha sido estabelecida por parte de alguns, ela continuou a ser chamada para acompanhá-los nesse percurso.

Quase na metade do ano, a entrada de uma nova diretora deu outra possibilidade ao caso. Essa mulher ficou surpresa com a dimensão da situação e chamou a analista para discutir. Contou que falaram com uma pessoa da Secretaria de Educação para pedir que Pedro retornasse à Educação Infantil, mas não obtiveram sua permissão nesse sentido. A diretora, então, quis que a analista lhe dissesse o que fazer com o caso e essa reafirmou que Pedro precisava ser aluno daquela escola e que estava na hora de dar um passo quanto a isso, pois a estagiária, que ainda o acompanhava, não podia tomar conta sozinha do aluno. A diretora tomou para si a responsabilidade de fazer algo, e se propôs a pensar em uma forma de resgatar o desejo da professora por esse aluno – ela se implicou como sujeito nessa trama.

Naquele dia, então, Pedro foi carregado à sala de aula e lá permaneceu à força. No segundo dia, foi pedido à mãe que o deixasse dentro da sala de aula antes de ir embora. Ela também precisou carregar o filho, mas ele denegava que sua mãe estivesse fazendo a lei se cumprir, dirigindo-se a ela para pedir socorro e dizendo que quem o carregava era a diretora. A nova fase foi conturbada, mas esse ato deu a ele a possibilidade de ser aluno daquela escola com desdobramentos que lhe permitiram a tomada de um novo lugar subjetivo diante da lei.

O interessante é que a intervenção da escola, nesse momento, auxiliou uma virada no tratamento. Na sessão seguinte à sua inserção na sala de aula, Pedro foi em direção aos jogos e disse: “Estou indefeso”. A analista questionou-o e ele explicou que não sabia qual jogo escolher. A formação do inconsciente produzida aqui não passa despercebida: era de uma posição subjetiva que o menino estava falando. A certeza que o levava a escolher repetidamente o jogo de xadrez havia sido quebrada, pois dar xeque-mate no Outro deixou de fazer sentido para ele, mas o significante que apareceu não foi indeciso, mas indefeso. Agora, ele tomava uma posição de vulnerabilidade em relação ao Outro, algo se perdeu, decaiu de sua identificação com o campeão. A analista construiu essa significação para o lapso do paciente a partir do andamento das sessões. Pedro fez uma colagem e disse que não conseguia colar perfeito, então, explicou que até um dia antes de ter entrado na escola ele era perfeito, mas depois não mais. Parece que o engodo imaginário da identificação ao objeto materno começava a ruir, havia uma fratura se marcando, tendo efeitos de sustentação para a lei paterna.

Assim, um jogo que envolve dinheiro passou a ser escolhido pelo menino, que fazia todas as manobras possíveis para ficar com notas de R\$ 10,00. A partir de uma pontuação da analista, ele disse que se daria nota sete na escola, pois precisava fazer mais tarefas para chegar até a nota dez. Falou que, para ele, ser dez era ser louco, era botar fogo na rua, como ele mesmo já tinha feito, só que naquele momento ele era louco apenas em sua imaginação, em suas invenções.

Na última ida da analista à escola, a coordenadora lhe disse que tinham demorado a entender que Pedro era aluno deles. A posição de segregação – antes assumida pela escola – e o deslocamento que acontecera se marcaram nessa fala, e ficou claro que os agentes escolares envolvidos no caso haviam produzido um saber diante desses acontecimentos.

O menino iniciou o segundo ano letivo sem repetir as dificuldades anteriores, o que fez sua mãe optar por interromper o tratamento. Nas últimas sessões, Pedro deixou de lado a cadeira infantil e, sentando-se na poltrona, explicou que já tinha crescido.

A psicanálise na escola a partir da conversação

O termo conversação faz menção a uma conversa que não comporta a reciprocidade entre quem fala e quem escuta. A partir da transferência, o analista ocupa o lugar para onde a fala dos participantes do grupo é endereçada, mas a sua resposta não está “a altura” de fazer a pergunta aquietar-se, ele visará sustentar a questão, provocando os sujeitos ao trabalho.

Propor um espaço de conversação dentro da escola significa ofertar a palavra aos sujeitos, dentro de um dispositivo coletivo de trabalho, e estabelecer uma escuta sob transferência a partir de um lugar esvaziado de saber. Começamos por pensar sobre o significado de esse ser um dispositivo coletivo e não individual, como é a experiência original da psicanálise. Freud (1976n) pensou que um grupo se forma quando os indivíduos colocam o líder no lugar do seu ideal do eu, o que os deixa em uma condição de submissão, e se identificam entre si, formando uma unidade. Lacan pensou em estratégias para romper com esses efeitos de identificação e submissão esclarecidos por Freud e o fez quando propôs que sua Escola tivesse um modo de produzir saber em psicanálise a partir da reunião em pequenos grupos, os quais estariam “liderados” por alguém que não ficasse totalmente dentro do grupo, nem totalmente fora dele. Esse líder não recusa sua função, mas o faz a partir de um deslocamento em relação à posição do mestre, o qual funciona pelo ideal da garantia do saber, comandando o outro e obturando seu desejo. Essa modalidade de trabalho foi chamada por Lacan de cartel e seu líder de *mais-um* (LACAN, 2003a). Aqui a identificação entre os pares não é desejável, nem a submissão ao líder e para isso trabalha o *mais-*

um, o qual remete cada um ao seu desejo particular, incentivando-os a produzir um saber a partir de suas questões. Assim, o cartel não opera na vertente grupal da unificação entre os pares, mas na lógica do *um a um*.

A ideia do cartel é importante pra referenciar o tipo de grupo de que se trata na conversação, mas é preciso também apontar uma diferença: no grupo de conversação proposto, não se trata de produzir um saber em psicanálise, mas sim de que cada sujeito produza um saber sobre aquilo que o afeta a partir de sua inserção no espaço escolar. Outra questão importante diz respeito a uma diferença entre a conversação e a prática clínica da psicanálise, já que nesse dispositivo, ao contrário da clínica, não se visa ao sujeito do inconsciente. Ou seja, o sujeito do inconsciente se manifesta a partir de formações – lapsos, chistes, sonhos – e é possível que haja algumas dessas manifestações ao longo do trabalho, mas isso não será motivo de interpretação da pesquisadora, por não se tratar de um âmbito clínico, mas coletivo e de pesquisa. Assim, a especificidade da psicanálise nessa conversação se demarcará pela sustentação de um lugar esvaziado de saber pela pesquisadora, por uma posição ética, e não pela convocação do sujeito do inconsciente.

Uma experiência – a escola precisa falar a mesma língua

Diferente da situação clínica relatada, na qual a analista foi procurada pelo paciente por indicação da escola, o que já supõe o estabelecimento da transferência, na situação de conversação, quem procurou a instituição para fazer uma intervenção foi a pesquisadora. Nesse caso, o contato inicial ocorreu no início de agosto de 2008, sendo a instituição uma escola de educação infantil. A diretora da escola recebeu a pesquisadora e encaminhou-a para a coordenadora da educação infantil. Ambas ficaram muito interessadas em ter uma psicóloga conversando com os professores e encontraram um lugar para tal conversa dentro do horário de

estudos do grupo. De acordo com o plano definido pela pesquisadora, ela localizou para as professoras o momento inicial de seu contato como um momento *exploratório* da pesquisa, ao passo que os encontros tomariam uma forma mais definida a partir desses contatos iniciais, segundo as demandas do grupo. Assim, propôs-se um espaço para conversação sem regras a priori.

Foi surpreendente que, no primeiro encontro após a apresentação, o grupo tenha se ocupado, durante todo o tempo, em escolher um tema para a conversa. Várias ideias eram lançadas, surgiam argumentações, mas nenhum consenso. No final, o tema “afetividade e cognição” foi firmado, mas não havia mais tempo para falar disso. No encontro seguinte, as professoras se surpreenderam quando a pesquisadora lhes perguntou sobre o que falariam, pois já tinham escolhido um tema para todos os encontros. Percebeu-se, assim, que a escolha do tema no encontro anterior tinha se dado a partir de um mal-entendido, pois elas tinham pensado em definir um tema para esgotar e não deixar os encontros “em aberto” para abordar as questões que surgiriam, ao longo do tempo. Apesar disso, as professoras rapidamente começaram a trazer questões relativas a dificuldades com alunos.

A pesquisadora foi, inúmeras vezes, chamada a explicar os motivos de algum comportamento ou para dizer se esse comportamento era ou não normal, mas sempre contornou esse viés. Por exemplo, no segundo encontro, ao falar sobre o caso de um aluno e sobre a intenção de chamar sua mãe para conversar, uma professora disse ter medo de orientar os pais. Foi aí que a pesquisadora interveio, demonstrando interesse por essa questão, pedindo que essa professora falasse a respeito e abrindo para o grupo trabalhar essa ideia.

Os encontros continuaram a ter como tônica as questões sobre os alunos e suas famílias, mas houve uma exceção quando a coordenadora não participou: as professoras falaram sobre os relatórios dos alunos. Esses relatórios são produzidos como forma de a escola comunicar à

família o desempenho da criança, uma espécie de avaliação qualitativa do aluno. Alguns professores queixavam-se de serem pressionados pela coordenação a escamotear as dificuldades dos alunos nos relatórios, o que era dito como “falar sutilmente sobre os problemas”. Elas também se sentiam comparadas com as colegas da creche, porque a coordenadora fazia uma referência aos relatórios daquelas como sendo “maravilhosos”. Mas esse discurso não foi unívoco, houve professoras que disseram conseguir expressar o que queriam nos relatórios, o que incluía não aceitar algumas sugestões da coordenadora, e outras que reconheciam em si mesmas uma dificuldade de expressar algo negativo sobre seus alunos, temendo causar um trauma ou perder o afeto da criança e da família. Enfim, um encontro em que questões institucionais vieram à tona e houve uma relativização da ideia de que as professoras eram pressionadas pela instituição a dizer somente coisas boas sobre os alunos para abordar suas próprias dificuldades de fazê-lo.

Na última conversa do ano, a pesquisadora propôs uma espécie de avaliação dos encontros, no sentido de observar se havia uma demanda pela continuidade da pesquisa. Esse pedido não foi atendido diretamente, mas talvez o tenha sido “sutilmente”, pois as professoras falaram sobre a relação entre a imagem de alguém e sua “verdadeira essência”, sobre a doação ao outro como uma forma de ser bonzinho e sobre o medo de que a frustração dos alunos pudesse lhes causar traumas. É importante salientar que as professoras não criticaram essas ideias, mas as endossaram, expressando a posição de evitar contrariar o que supunham ser a expectativa do outro.

No contato telefônico para combinar a retomada dos encontros, a coordenadora da escola disse à pesquisadora que as professoras estavam desanimadas com as conversas e queriam um retorno sobre o que tinha sido trabalhado até ali; a pesquisadora, por sua vez, respondeu que isso aconteceria na próxima reunião. No retorno, a pesquisadora falou sobre o que havia escutado

durante os encontros iniciais: o mal-entendido que se estabeleceu no primeiro encontro quanto ao tema, a demanda pelas questões referentes aos alunos, o encontro em que trataram dos relatórios e a última reunião de “avaliação”. As professoras se espantaram com a possibilidade de a pesquisadora falar sobre esses temas, já que, segundo haviam observado, ela não tinha “falado nada” até então. Expressaram, também, que não tinha havido proveito quanto aos relatos das colegas sobre suas questões com os alunos, dizendo que o que uma relatava dizia respeito somente a ela e não tocava as demais. A questão do estudo *exploratório* voltou com força, elas se colocaram como exploradas, como objetos de pesquisa, queriam saber o que tinham que dizer, o que a pesquisadora precisava saber para o trabalho dela, para a pesquisa. O significante *exploração* deu o tom da transferência dos agentes escolares para com a pesquisadora, foi o significante que os enlaçou e que estabeleceu um lugar a partir do qual as professoras responderam.

Quando questionadas sobre como gostariam que fossem os encontros, as professoras retomaram a questão de definir um tema para trabalhar por certo tempo, a partir de leituras, e contaram sobre um trabalho muito bom que tinha sido desenvolvido por outra psicóloga, há alguns anos, a qual estudava com as professoras uma apostila sobre regras e, paralelamente, dava aulas de Filosofia para todas as turmas, quando estabelecia com todos os grupos os mesmos combinados, permitindo à escola inteira falar a mesma língua.

Esse momento de virada no processo nos leva a algumas questões importantes. As professoras não se implicaram diante da reflexão sobre a singularidade dos casos, não se engajaram em uma proposta de invenção de saber, mas sentiram falta de textos, de conhecimentos sistematizados que pudessem dar uma unidade, uma norma homogênea ao andamento da escola. O próprio entendimento das professoras de que a pesquisadora não havia falado nada até então aponta para o fato de que não havia sido oferecido um estatuto de saber

àquilo que não faz referência ao conhecimento universal e formalizado. Até aqui nada de correr riscos, mas a intenção de obter do saber psicológico uma garantia para o ato educativo.

Assim, para a continuidade das reuniões foi definido o tema “hiperatividade x falta de educação”. A pesquisadora levou ao grupo um texto com o discurso médico sobre hiperatividade e outro que fazia uma crítica à produção da hiperatividade pelo próprio discurso médico³¹. As professoras criticaram ambos os textos e contaram seus sucessos para lidar com as dificuldades com os alunos.

Uma diferença começou a surgir quando, para discutir a falta de educação, a pesquisadora levou um texto que dizia que a indisciplina é necessária para a disciplina e não propriamente a contradiz (GUIRADO, 1996). Esse texto não era da área pedagógica e nem escrito para leigos, ele não ia direto ao ponto solicitado pelo grupo, como os textos anteriores. O grupo fez uma leitura e a pesquisadora trabalhou alguns termos específicos do texto, os quais não eram de domínio das professoras, e expôs, então, certo saber. A partir desse ponto algo se produziu de diferença, pois as professoras pediram como tema para o encontro seguinte “o exercício do poder pelo professor na sala de aula”, deslocando, pela primeira vez, o foco dos alunos e das famílias para elas mesmas.

Os últimos encontros voltaram a abordar a questão familiar, mas os pedidos de explicação sobre os comportamentos e conselhos sobre como proceder em cada situação foram diminuindo sensivelmente e houve alguma reflexão dos participantes sobre o andamento dos encontros, por exemplo, quando elas perceberam que houve dificuldade para pensar sobre assuntos importantes como o exercício do poder em sala de aula. Após as férias de inverno, a pesquisadora contactou a escola para dar continuidade aos encontros, mas a coordenadora respondeu que não retomariam

³¹ Os textos referidos aqui são: ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002, p.118-9 e ESTEVES, texto não publicado (anexo 1).

naquele momento, por precisarem do tempo das reuniões. Ficou combinado que a escola retomaria o contato quando tivesse disponibilidade, mas isso não se estabeleceu.

Outra experiência – o nó do ensino é a escrita

A pesquisadora contatou essa escola pública de ensino fundamental e médio em setembro de 2008. Sua proposta de pesquisa foi aceita com interesse pela diretora e houve um pedido de que o primeiro contato com os agentes escolares se desse a partir de uma palestra em uma comemoração de dia do professor. A pesquisadora aceitou e pediu que discutissem um tema para tal evento quando a diretora sugeriu que falassem sobre “Limites”. A conversa avançou e um deslocamento interessante aconteceu: de “como colocar os alunos nos limites” para “quais são os limites dos professores, no exercício de sua profissão”.

O evento do dia do professor foi importante porque deu um lugar inicial à pesquisadora diante dos agentes escolares, o que teve efeitos sobre o estabelecimento da transferência. A pesquisadora não palestrou, fez um comentário sobre o processo que ocorreu na ocasião da escolha do tema, e pediu aos professores que falassem sobre os seus próprios limites. A conversa foi polêmica e apontou para a continuidade da reflexão por ocasião da pesquisa, a qual se realizaria com os grupos interessados.

A partir desse encontro, houve pedidos de dois grupos de professores pela conversação, um do ensino médio e outro das séries finais do ensino fundamental, mas não houve compatibilidade dos horários da pesquisadora com o segundo grupo. Na realização do trabalho com os professores do ensino médio aconteceram apenas dois encontros no decorrer desse fim de semestre, os quais ficaram tomados por queixas contra o projeto do governo para a educação.

Na retomada da pesquisa, no primeiro semestre de 2009, novamente os dois grupos mostraram interesse em participar do trabalho, mas por vias diversas – a coordenadora do ensino

médio localizou a importância dos encontros anteriores como um momento de desabafo dos professores, já a coordenadora das séries finais do ensino fundamental gostaria de abrir esse espaço para seu grupo porque os professores estavam respondendo à violência dos alunos com agressões e adoecimento, e ela apostava que a pesquisadora poderia ajudá-los. Essa aposta estava fundada no encontro do dia dos professores, pois o que a pesquisadora falou, naquele dia, fez sentido para essa coordenadora. De saída, vemos que as demandas das duas coordenadoras foram bastante diferentes, se uma queria um espaço para desabafar a outra entendia que os professores estavam com um problema – não conseguiam lidar bem com a violência que sofriam em sua profissão – e precisavam de um espaço para trabalhar seu sofrimento. Nesse caso, o estabelecimento da transferência para com a pesquisadora apontou para a suposição de um saber que ela deteria em relação às questões da escola, o que não apareceu em relação à coordenadora do ensino médio.

O fato é que os encontros com o grupo do ensino médio não aconteceram. Quando a pesquisadora chegava à escola, ficava sabendo que não haveria a reunião combinada e lhe explicavam os motivos, ficando claro que ela tinha sido esquecida. Quando perguntada sobre o desejo de seu grupo em participar da pesquisa, a coordenadora confirmava o próximo encontro, pois dizia que era sempre bom ter uma psicóloga para falar com eles. Ficou claro que a pesquisa não era interrompida oficialmente apenas porque a coordenadora não queria perder o que lhe tinha sido oferecido, mas não estava em jogo nenhuma outra implicação subjetiva. Após o terceiro esquecimento, a pesquisadora não aceitou mais remarcar o encontro e encerrou a pesquisa, entendendo que essa seria uma possibilidade de intervir naquele momento.

Em relação aos encontros com os professores do ensino fundamental, o trabalho avançou. No primeiro encontro, os professores pediram que a pesquisadora lhes ensinasse formas de relaxamento para que eles não enlouquecessem diante da pressão que os alunos colocavam,

estabelecendo-se uma divisão entre os professores que usavam remédio e os que não usavam. Os relatos eram muito intensos e versavam sobre violência e sexualidade. Os alunos eram tomados ou como inimigos, os quais sempre ficavam impunes, ou como vítimas de suas condições de vida, totalmente carentes e desprovidos, à espera de salvação. Também houve uma denúncia quanto à mentira que constitui o ensino público e, conseqüentemente, o trabalho docente, e as propostas do Estado para realização e avaliação da educação foram identificadas como uma farsa.

Nesse momento, a pesquisadora foi tomada na transferência como uma igual. Houve uma clara intenção de impressioná-la, fazê-la passar pelo que os professores estavam passando, buscar que ela reconhecesse a condição deles. Isso aconteceu de fato, na medida em que a pesquisadora ficou tomada pela contratransferência, compreendendo tudo o que os professores relatavam, sem conseguir um espaço para colocar questões, para tomar uma distância e desentender-se da situação.

No segundo encontro, o efeito imaginário da transferência tinha cedido um pouco, e algumas questões puderam ser sustentadas. Primeiramente, as professoras se colocavam como aquelas que não podiam responder aos alunos, relatando impedimentos judiciais para tal e reclamavam a ausência de uma Direção que o fizesse por elas. Se não podiam falar com os alunos, registravam o que eles lhes falavam no diário de classe e esperavam que a Direção da escola tomasse uma atitude em seu lugar. Como isso não acontecia, elas formulavam uma queixa veemente contra a Direção da escola. A pesquisadora manteve uma posição de estranhamento em relação a não ser possível às professoras responder aos seus alunos e a fala de uma delas lhe permitiu apontar a inviabilidade de pedirem que a Direção da escola tomasse esse lugar. A professora relatou uma situação em que tinha ficado evidente que as anotações que ela fazia nos diários de classe não cumpriam a função esperada, pois os alunos também faziam coisas erradas na frente da Direção e as sanções não aconteciam.

Professora: “A aluna colocou o pé na cadeira na frente da vice-diretora. Eu fiz a minha parte, registrei, mas achei ridículo porque ninguém vai ler”.

Pesquisadora: “É importante levar em conta que não há ninguém para ler o que você escreveu”.

Isso abriu um espaço para a coordenadora dizer que não era possível a Direção da escola tomar as providências pedidas pelas professoras e a posição maciça de queixa do grupo foi quebrada pela primeira vez, um pouco de contradição e debate entrou em um discurso que tinha sido tão fechado e concordante no primeiro encontro. Ao invés de ficarem denunciando a farsa do Outro que não pode dar conta de tudo, elas passaram a falar da impossibilidade de a Direção cumprir com o que lhe era pedido, o que tinha a implicação de que fizessem algo a partir dessa condição.

Com o andamento dos encontros, um momento se marcou. Primeiro, a revelação de outro lugar transferencial para a pesquisadora: aquela que não é igual às professoras e que, portanto, não as compreende. E foi nesse encontro que surgiram algumas questões sobre a posição de constante queixa mantida por elas. Se o tom até então tinha girado em torno dos alunos, famílias e direção, nesse momento elas perguntaram o porquê de se lamentarem e aonde levavam os desabafos que faziam na sala dos professores. Esse tema foi debatido pelo grupo, mostrando-se diferentes posições entre os participantes e alguns momentos de dúvida. Houve claramente uma ruptura com a queixa grupal, que acontecera até então, e até mesmo algumas posições individuais foram reveladas.

A partir daí as conversas começaram a tocar questões dos sujeitos³². Quando falaram sobre preconceito, algumas pessoas disseram sobre si e não mais apenas sobre os alunos. Em relação à sexualidade, isso ficou ainda mais claro. Elas pediram para utilizar o espaço para

³² Não se trata aqui do sujeito do inconsciente.

montar um projeto que tinham que fazer sobre sexualidade, e a pesquisadora respondeu que não poderia ajudar com a parte didática, mas acompanhá-las em suas construções sobre o tema, ajudá-las a pensar sobre a questão da sexualidade. Veio à tona o constrangimento de falar do assunto e suas experiências pessoais com os filhos para explicar a mecânica da fecundação. A pesquisadora pontuou que há uma história de desejo para ser contada quando se fala sobre a origem de alguém, e as professoras levantaram duas situações extremas que pensavam ocorrer com seus alunos: estupro e tentativa de aborto. O fato é que elas tinham uma ideia de que seus alunos não haviam sido desejados pelos pais, e de que as histórias quanto à origem deles revelam o acaso, a violência, a tentativa de destruição, e, nessas condições, não existiria desejo possível. A conversa andou e uma das professoras contou como ficava afetada com algumas atitudes dos alunos a ponto de ter vontade de matá-los. A pesquisadora marcou que a vontade de matar os alunos – tomada com surpresa pelas professoras quando relativa aos pais – não era assim tão estranha a elas, e que o fato de não realizá-la fazia toda a diferença. A partir daí se pôde reconhecer um desejo dos pais dos seus alunos por eles, pois não haviam cedido diante da vontade de abortá-los.

O discurso de que os alunos eram vítimas e carentes foi ficando cada vez mais de lado e uma reflexão sobre isso aconteceu quando eles trouxeram o fato de que os alunos valorizavam mais os passeios pagos do que aqueles que eles ganhavam.

Nos últimos encontros, uma semelhança entre alunos e professores passou a ser constantemente referida e houve um fato curioso: a pesquisadora pediu aos professores que escrevessem uma frase e eles se recusaram, dizendo que não gostavam de fazê-lo ou que tinham dificuldade. No encontro seguinte, a pesquisadora propôs uma discussão sobre o papel da escrita no ensino, e uma professora logo mencionou a resistência demonstrada por eles na reunião anterior. Essa questão deu o que falar, pois reuniu a queixa dos professores sobre os alunos se

recusarem a escrever e aceitarem apenas copiar e a queixa da coordenação de que os professores não registravam a contento suas aulas nos cadernos oficiais da escola. Uma metáfora foi utilizada nesse último encontro: *o nó do ensino é a escrita*, a qual condensou tanto a questão do ponto cego, do tropeço, do inacessível, quanto daquilo que representa um ponto de estabilidade, de referência. Talvez uma menção ao fato de a escrita ser uma das formas de fazer frente ao impossível da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhamos com o encontro entre psicanálise e educação a partir da presença de um analista na escola, observando que a saída da psicanálise do seu dispositivo de origem, a clínica, tem gerado inúmeras discussões entre os analistas na atualidade. Em *Linhas de progresso da terapia analítica*, quando Freud está refletindo sobre a futura ampliação do tratamento psicanalítico, sua extensão para a massa da população, ele reconhece a necessidade de adaptação da técnica e se ocupa de uma questão: como fazer valer a especificidade da psicanálise fora da clínica convencional? Para pensar nisso, refere-se ao que a psicanálise não é, e o faz com uma referência à psicoterapia, a qual atua pela via da sugestão. Em *Televisão*, Lacan também diferencia psicoterapia e psicanálise, e se refere à sugestão, ao sentido e ao bom-senso como modos de operacionalização da primeira.

O que pudemos definir a partir de nosso trabalho foi que tanto na intervenção da analista na escola, quando tratava de um de seus alunos, quanto em sua condução da conversação, o que visava não era intervir sobre o sujeito do inconsciente, mas sustentar a produção de um saber pelos agentes escolares sobre sua posição em relação à tarefa educativa. Diante das questões levadas à analista, sua perspectiva não era nem a de dar respostas e nem a de recusar as perguntas, o que colocava em jogo um manejo particular de cada situação. Percebeu-se que esse lugar só pôde ser sustentado nos momentos de vigência da transferência, a qual esteve ligada a questões relativas à suposição de saber, como nos dois momentos destacados a seguir: quando a coordenadora do grupo de ensino fundamental fez referência ao que a pesquisadora tinha falado no evento do dia dos professores, e quando as professoras da escola de educação infantil passaram a falar sobre suas práticas após o encontro em que a pesquisadora trabalhou com um texto que elas não compreendiam completamente.

O que demarcou a posição da pesquisadora/analista disse respeito a uma posição ética, a qual foi sustentada por uma suspensão do saber teórico, sugestivo, orientador, fazendo circular um vazio. Essa posição repercutiu tanto em momentos de desinvestimento no trabalho por parte dos sujeitos – esquecimento do grupo de ensino médio e desânimo das professoras de educação infantil no intervalo entre os semestres, bem como a não retomada dos encontros por esse grupo no último semestre –, quanto na possibilidade de produção de um saber singular – quando a pesquisadora não se dispôs a ajudar os professores de ensino fundamental a planejar um projeto sobre sexualidade e abriu o espaço para que eles falassem sobre o tema.

Finalmente, pudemos perceber que houve uma diferença no discurso dos sujeitos ao longo das intervenções da analista: os grupos se deslocaram da queixa maciça e da demanda de explicações universais para a presença de momentos de questionamento e expressão de opiniões contrárias, quanto à escola referida no relato do caso clínico, o deslizamento de um pedido de solução imediata para uma tomada de responsabilidade sobre o caso ficou claro quando a coordenadora enunciou que eles tinham demorado a perceber que Pedro era seu aluno.

À parte essas considerações gerais, foi possível perceber diferentes efeitos sobre os sujeitos: alguns foram mais permeáveis a questionamentos, enquanto outros mantiveram uma posição de denúncia ou queixa indiscriminada. Outra questão que ficou demarcada disse respeito à presença de certo ideal grupal, no sentido de que quando alguns professores traziam questões problemáticas, outros respondiam com referências idealizadas sobre como o professor deve ser ou mesmo com conselhos relativos a voltar-se para saídas “mágicas”, como a força do amor, de Deus ou do pensamento positivo. Esses momentos de emergência do ideal grupal se constituíram como um lugar privilegiado de referências morais.

*

Assim, concluímos que tanto psicanálise quanto educação são empreendimentos que carregam em seu cerne uma questão sobre a ética. Pode-se dizer que a ética da psicanálise propõe que o sujeito não ceda de seu desejo pelo bem do Outro, e a ética da educação preconiza que o sujeito ceda de seu desejo pelo bem do Outro, o que a habilita a sustentar um projeto civilizatório e a aproxima mais de uma experiência moral. Quando nos propusemos a experimentar um encontro entre essas duas proposições sobre a ética, não foi com a intenção de que uma substituísse a outra, já que elas visam a coisas diferentes, mas sim de ver como se pode aproveitar da ad-vertência do olhar estrangeiro.

Sabemos que um sujeito precisa ser educado e, num tempo posterior, pode ou não vir a ser analisado. Na própria *Conferência XXXIV* (1976j, p.184-5), Freud diz que, ainda que a experiência analítica contenha em si fatores revolucionários, essa não é uma inspiração que ela oferece à educação. Entendemos disso que a sustentação de um projeto coletivo implica uma ação repressiva e isto está a cargo da educação, ou seja, que o ultrapassamento da lei paterna pode acontecer a partir de um trabalho a ser empreendido pelos sujeitos individualmente e não como um ideal social. A advertência que a psicanálise vem fazer sobre a instalação da lei diz que essa operação gera um inevitável saldo de mal-estar para o ser humano, retirando a educação da perspectiva da pastoral, em que ela se proporia a reintegrar o homem às suas bases naturais e ofereceria tanto mais bem-estar ao sujeito, quanto mais bem aplicada fosse.

Mas o que implica reconhecer que se produza um mal-estar para o sujeito como resto do processo educativo? Sobretudo, isso quer dizer que a educação se realiza em uma tensão e que ela não pode se furtar a sua responsabilidade quanto a fazer entrar em jogo o sujeito do desejo, sem o que seu ponto de chegada seria apenas a instalação da neurose.

É importante, assim, que uma suspeita paire sobre o Bem absoluto e natural para que o mal não fique apenas assombrando o sujeito com suas exigências morais, com seus retornos

sintomáticos ou com suas atuações devastadoras, mas que ele possa se deslocar e ser empregado criativamente pelo sujeito, até mesmo para que este se separe da demanda do Outro e abra mão de ser um adepto convicto da grandiosidade do seu próprio sacrifício. Nada poderia ser mais sublime!

REFERÊNCIAS

- A fita branca (Título original: *Dass Weisse Band*). Direção e roteiro de Michael Haneke. Austria, França, Alemanha e Itália, 2009. 144 min, preto e branco. (filme)
- ARCHANGELO, A. *O lugar da interpretação na metodologia de pesquisa social* (2001). 13p. Artigo posteriormente publicado na Revista *Nuances*, Presidente Prudente-SP, 2008.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA: *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Trad. Dayse Batista. Coord. Miguel Jorge. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BIRMAN, J. Criatividade e sublimação em psicanálise. In *Psicologia clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 11-26, 2008.
- DOGVILLE. Produtora: Zentropa Entertainment, direção e roteiro de Lars Von Trier, França, 2003. 171 min, color. (filme).
- DOSTOIÉVSKI, F. *Crime e castigo*. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- ESTEVES, A. *Crianças inquietas ou hiperativas*. (texto não publicado)
- FAHRENHEIT 451. Produtoras: Anglo Enterprises e Vineyard Film Ltd., direção de François Truffaut, roteiro de François Truffaut e Jean-Louis Richard, Inglaterra, 1966. 102 min, color. (filme).
- FREUD, S. A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. v. XI, p. 193-203.
- _____. A dissolução do complexo de Édipo. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1976b. v. XIX, p. 217-224.
- _____. À guisa de introdução ao narcisismo. In *Obras Psicológicas de Sigmund Freud – Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2004a. v. II. p. 95-131.
- _____. A interpretação dos sonhos. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1987a. v. V.
- _____. A Negativa. In *Obras Psicológicas de Sigmund Freud – Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2007. v. 3. p. 145-157.
- _____. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1976c. v. XIX, p. 179-184.
- _____. Além do princípio de prazer. In *Obras Psicológicas de Sigmund Freud – Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2006a. v. II. p. 123-198.

_____. Análise terminável e interminável. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. v. XXIII, p. 239-287.

_____. Conferências introdutórias sobre psicanálise – conferência X. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976d. v. XV, p.179-201.

_____. Delírios e sonhos na *Gradiva* de Jensen. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1976e. p.17-98.

_____. Dois verbetes de enciclopédia. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976f. v. XVIII, p. 285-312.

_____. Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico. In *Obras Psicológicas de Sigmund Freud – Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2004b. v. I, p. 66-77.

_____. Linhas de progresso da terapia analítica. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976g. v. XVII, p.201-211.

_____. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1970a. v. XI, p. 53-124.

_____. Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976h. v. IX, p.187-208.

_____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise – A questão de uma *Weltanschauung*. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976i. v. XXII, p. 193-220.

_____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise – Conferência XXXIV. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976j. v. XXII, p.167-191.

_____. O ego e o id. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976k. v. XIX, p. 11-83.

_____. O estranho. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976l. v. XVII, p.275-318.

_____. O inconsciente. In *Obras Psicológicas de Sigmund Freud – Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. v. II, p.13-74.

_____. O interesse científico da psicanálise. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, s.d.a v. XIII, p.197-226.

_____. O mal-estar na civilização. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XXI, p.75-171.

_____. O problema econômico do masoquismo. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976m. v. XIX, p. 197-212.

_____. Projeto para uma psicologia científica. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago 1987b. v. I, p. 303-409.

_____. Psicologia de grupo e análise do ego. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976n. v. XVIII, p.91-179.

_____. Pulsões e destinos da pulsão. In *Obras Psicológicas de Sigmund Freud – Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2004c. v. I, p. 133-173.

_____. Rascunho K – As neuroses de defesa. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1987c. v. I, p.241-268.

_____. Recordar, repetir, elaborar. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, s.d.b v. XII, p. 193-203.

_____. Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1970b. v. XI, p. 163-173.

_____. Totem e tabu. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, s.d.c v. XIII, p. 20-191.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. VII, p.123-250.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In AQUINO, J. (org). *Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 57-71.

KEHL, M. R. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LACAN, J. A significação do falo. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a. p. 692 – 703.

_____. Ato de fundação. In *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a. p. 235-247.

_____. Kant com Sade. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 776-803.

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c. p. 96-103.

_____. *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *O seminário, livro 4: a relação do objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.

- _____. *O seminário, livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.
- _____. Resposta ao comentário de Jean Hippolyte. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998d. p. 383 - 401.
- _____. Televisão. In *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b. p. 508-549.
- LANGMUIR, E. *The national gallery companion guide*. Londres: National Gallery Company Limited, 1999. New revised edition.
- MCGOWAN, T. *The real gaze: film theory after Lacan*. Albany: State University of New York Press, 2007.
- MEYER, A. RUBISTEIN, A. RUIZ, G. Metáfora e tempos do Édipo. In: ESCOLA BRASILEIRA DE PSICANÁLISE (orgs.). *Os circuitos do desejo na vida e na análise*. Contra Capa, 2000. p.135-144.
- MILLER, J-A. A criança entre a mãe e a mulher. In *Opção lacaniana – Revista brasileira internacional de psicanálise*, São Paulo, n. 21, p. 7-12, abr. 1998.
- _____. *Conferencias porteñas: tomo I Desde Lacan*. Compilación y edición. Silvia Elena Tendlarz. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- _____. *Silet: os paradoxos da pulsão, de Freud a Lacan*. Tradução de Celso Rennó Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- PEREIRA, M. S. e LAZNIK, M. C. Discussão sobre a articulação entre psicanálise e pesquisa. In: LERNER, R. e KUPFER, M. C. (Orgs.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008. p.13-48.
- POMMIER, G. *O desenlace de uma análise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- Samba do grande amor. Chico Buarque. Disponível: <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45169/> Acesso em: 25 mar. 2010. (música)
- SÓFOCLES. *Édipo rei*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- ŽIŽEK, S. *Mirando al sesgo: Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- _____. *El títere y el enano: el núcleo perverso del cristianismo*. Argentina: Paidós, 2005.
- _____. *Arriscar o impossível: conversas com Zizek / Slavoj Zizek e Glyn Daly*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

Texto utilizado em conversação na escola de educação infantil

Crianças inquietas ou hiperativas?

Ana Lucia Esteves

O momento sócio-cultural em que vive uma criança hoje é certamente diferente do mundo em que viviam seus pais quando crianças.

Antes devíamos lidar com o “não ter”, com o adiamento de uma satisfação. Por outro lado, nos tempos atuais da globalização e da internet, as crianças podem querer e ter tudo de forma mais rápida e descartável, identificados mais ao mercado do que aos referentes do meio familiar que deveriam ser o norte do desenvolvimento e da socialização infantis.

A expectativa dos pais é a de que os filhos sejam felizes e inteligentes, afinal, eles “têm de tudo”. Mas a realidade mostra que não existe garantia prévia de felicidade, e o que vem preencher esse lugar na atualidade é o gozo constante, o consumo imediato e sem oposição. No entanto, as crianças contestam colocando à prova nossos limites, e essa posição às vezes se apresenta por meio de manifestações que se materializam em problemas escolares e de comportamento.

Entretanto, apesar de tantas mudanças no contexto contemporâneo, a escola continua sendo o espaço onde a criança vai expressar o que “não vai bem”, sinalizando com problemas de comportamento ou de aprendizagem o mal-estar infantil.

Inquietude, dispersão ou impulsividade são comportamentos até certo ponto esperados para a idade, mas, mesmo assim, torna-se preocupante a grande quantidade de crianças diagnosticadas, medicadas e unificadas no quadro de TDHA – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

O diagnóstico é fenomenológico, baseado na presença ou ausência de determinados comportamentos: dispersão, impulsividade, dificuldade em aceitar limites, inquietude, problemas escolares e de vínculo social. Supõe-se, na maioria dos casos, uma disfunção cerebral, mas ainda não existe comprovação alguma dessa hipótese. O tratamento medicamentoso como suporte é importante e necessário em alguns casos, mas sem correr o risco de generalizá-lo.

Há muitos fatores que podem fazer com que uma criança apresente problemas de comportamento, podendo relacionar-se a dificuldades escolares específicas, problemas familiares, sócio-econômicos, visuais/auditivos e tantos outros; efeitos dessa nova realidade pós-moderna.

O que uma criança pode estar simbolizando, quando apresenta uma dificuldade motora, ou uma dispersão suficiente para que se torne alheia ao seu entorno? Mas a impressão que se tem é que atualmente muitas das dificuldades infantis acabam direcionadas para o “sintoma” de hiperatividade, onde as crianças acabam enquadradas nessa “nova síndrome” que a investigação científica e a indústria farmacêutica tentam legitimar e intervir, em detrimento de outras formas de intervenção.

Os conflitos neuróticos na criança deveriam ser entendidos como uma mensagem de que algo não vai bem e como um pedido de reconhecimento, num momento de desamparo. Neste sentido, não cabem respostas rápidas ou mágicas para a resolução dos sintomas, com o risco de a criança ter amortecida sua própria singularidade e subjetividade num consumo tão precoce de medicamentos.

ANEXO 2

Parecer do comitê de ética e aprovação do respectivo adendo



CEP, 09/09/08.
(Grupo III)

PARECER CEP: N° 655/2008 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 0524.0.146.000-08

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “O (IN) EDUCÁVEL DA ESCOLA - UMA DEMANDA À PSICOLOGIA”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Gabriela Gomes Costardi

INSTITUIÇÃO: Faculdade de Educação/UNICAMP

APRESENTAÇÃO AO CEP: 20/08/2008

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 26/08/09 (O formulário encontra-se no *site* acima)

II - OBJETIVOS

Analisar a ação do psicólogo diante da demanda escolar de correção do ineducável. Analisar a ação do psicólogo na escola a partir de sua posição ética e discursiva. Verificar os efeitos da ação do psicólogo sobre a posição ética e discursiva da escola diante do ineducável.

III - SUMÁRIO

Será utilizado o método de pesquisa-ação. A partir de uma escuta clínica junto aos agentes de escolas que demandaram a intervenção institucional por parte do psicólogo. Será feita a análise dos discursos com vistas a identificar a posição que ocupam os sujeitos no estabelecimento dos diferentes laços sociais. A pesquisadora utilizará como modelo de intervenção institucional um dispositivo coletivo de trabalho chamado conversação, desde onde os discursos dos sujeitos serão produzidos. Sendo assim, os discursos a serem analisados advirão da própria pesquisadora, enquanto psicóloga que fará a intervenção institucional, e dos agentes escolares que participarem da intervenção. Os dados obtidos serão analisados a partir de uma ferramenta teórica formulada por Lacan, que permite discutir os tipos de laços sociais. Inicialmente, a pesquisadora irá entrar em contato com algumas escolas, na figura do diretor ou coordenador. Após selecionar a escola, dará início a fase exploratória. A pesquisadora irá frequentar o espaço institucional, durante um mês, nos momentos abertos pela escola, para ter um contato inicial com suas rotinas, bem como com sua comunidade. Então, ocorrerão os encontros semanais de conversação, durante 3 meses.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Projeto de mestrado da área de educação. Projeto adequado, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As pendências quanto ao TCLE e autorização da escola foram totalmente atendidas. O ponto que parece vulnerável é quanto à classificação do (in)educável. A resposta poderia ser mais precisa ao apontar que o termo é usado tendo como base sua concepção adotada pela



Psicanálise. Este termo, de maneira geral, gera o entendimento de obstáculos insuperáveis diante de qualquer esforço educativo e, como tal. Considerado um estigma aos alunos, segregação. No entanto, na presente pesquisa, como apontado na introdução do trabalho, o termo está inserido em corpo teórico específico que diverge desta interpretação mais estrita. Também presente em várias publicações, como livros, teses e artigos, refere-se à percepção dos agentes educativos em relação a problemas vividos no contexto educacional como intransponíveis. Propõe-se o questionamento da lógica igualitária, isto é, da ideia de um projeto educacional marcado pela condição “para todos”. Em contrapartida, sugere-se o reconhecimento, por parte dos educadores, dos limites da educação tal como é proposta e, ao invés da desistência, “a invenção” (pág. 13). Fica mais evidente tal concepção no seguinte trecho: “A suposição que sustenta este projeto é a de que, quando a escola se depara com a impossibilidade de realizar sua tarefa educativa “por inteiro”, tendo que se defrontar com o ineducável, ela demanda à Psicologia que corrija essa lacuna, restitua a ordem, com seu suposto sabe neutro-científico. Este pedido, por sua vez, também é impossível de ser realizado, pois desconsidera que a condição humana implica necessariamente num resto que escapa à normatização, derivado da posição desejante do sujeito (Miller, 2005)” (pág. 7). Outro destaque que facilita o entendimento do termo consiste no trecho: “Cohen (2006, pág. 101) compartilha essa visão: “Assim, indicamos na educação a impossibilidade de cumprir sua missão de forma completa, de se fazer toda, pois não há como alcançar uma perfeita harmonia entre o pulsional e as exigências do convívio na sociedade humana” (pág. 9)

Recomendação: considerando que o termo pôde ser compreendido a partir da base teórica que sustenta o estudo e que não haverá uma classificação dos estudantes quanto à sua condição de aprendizes, mas, que o objeto a ser tratado como (in)educável refere-se à percepção dos agentes educacionais, é possível aceitar as respostas encaminhadas. No entanto, considerando que é marcante a representação social negativa sobre o termo, que outras teorias não são convergentes com tal emprego, e que os professores podem, enquanto não dominarem a teoria psicanalítica, apreender de modo inadequado o conceito, seria prudente que o uso do termo fosse empregado diante de cuidadosa reflexão.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve **APROVAR COM RECOMENDAÇÃO** o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado



(Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII - DATA DA REUNIÃO

Homologado na VIII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 26 de agosto de 2008.


Prof. Dra. Carmen Sílvia Bertuzzo
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM/UNICAMP



CEP, 26/05/09
(PARECER CEP: N° 655/2008)

PARECER

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “O (IN) EDUCÁVEL DA ESCOLA - UMA DEMANDA À PSICOLOGIA”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Gabriela Gomes Costardi

II - PARECER DO CEP.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP tomou ciência e aprovou o Adendo que inclui uma outra fonte de dados para essa investigação: material oriundo de atendimento em Psicologia Clínica de crianças, referente ao protocolo de pesquisa supracitado.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

III - DATA DA REUNIÃO.

Homologado na V Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 26 de maio de 2009.


Profa. Dra. Carmen Silvia Bertuzzo
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM/UNICAMP