EUGÊNIA TEREZA CASTELO BRANCO CORREIA MATALLO

PSICANÁLISE E ESCOLA NOVA:
Vínculo ou Ruptura?

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1989

EUGENIA TEREZA CASTELO BRANCO CORREIA MATALLO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Eugênia T.C.B. Correia Matallo e aprovada pela Comissão Julgadora em 31.01.90

Data: 31.01.90

Assinatura:

PSICANÁLISE E ESCOLA NOVA:

Vínculo ou Ruptura?

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1989

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de Filosofia e História da Educação, sob a orientação do Professor Rubem Azevedo Alves.

Dedico a

Heitor Matallo Júnior.

COMISSÃO JULGADORA

AGRADECIMENTOS

A Jairo Gerbase, que desde os anos 70, na Universidade Federal da Bahia, teorizava sobre os impasses da relação psicanálise/educação formal.

A Regina Steffen, Wilza Cunha e Zezé Nogueira, pelo estímulo ao projeto, em Campinas.

Aos analistas do CEF - Centro de Estudos Freudianos do Recife, a Ivan Correia e de modo especial a Carlos Roberto Santos, pela imprescindível interlocução.

A APECH - Associação de Pesquisadores em Ciências Humanas, através de Vilma Chiara, Socorro Tajra e Luís Virgínio M. Santos, pelo apoio técnico e metodológico.

A UFPI pela possibilidade operacional e aos colegas do Departamento de Filosofia, pelo incentivo.

Ao Núcleo de Apoio Acadêmico do CCHL, através da Socorro Magalhães pela revisão no português.

Ao Deumar Castro pela competente datilografia.

Ao Rubem Alves, que concordou em orientar este trabalho, embora nem sempre compartilhando as proposições aqui defendidas.

ÍNDICE

PÁG.

RESUMO

Partimos do pressuposto de que a importância da teoria de Freud para a formação de educadores é, no século XX, uma questão ainda aberta.

Constatamos uma significativa diversidade no modo de interpretar essa teoria e optamos por elaborar, como recurso expositivo, uma comparação entre Psicanálise e Escola Nova. Em relação ao escolanovismo, enfatizamos a obra de Maria Montessori e quanto à teoria freudiana, conservamos em destaque o movimento dos conceitos no processo de construção da teoria.

Concluimos que não há uma ruptura radical entre as duas fases do pensamento freudiano, construídas por nós. Entretanto, explicitamos uma mudança consistente no modo como é formulada a questão educativa: inicialmente é possível elaborar um vínculo entre Escola Nova e teoria freudiana, caso sejam considerados os trabalhos citados. Em um segundo momento, Freud estabelece novos sentidos para os conceitos, em função dos avanços na clínica. Neste "Segundo Freud", uma aliança entre educação e psicanálise supõe uma ultrapassagem, tanto da interpretação escolanovista para a educação quanto do sentido natural - cientificista para a teoria freudiana.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge ao término de uma década de docência nos cursos de Educação e Filosofia na UFPI. Embora as disciplinas ministradas tivessem tido títulos ligados à psicologia da educação ou filosofia da educação, da linguagem, ou das ciências, uma abordagem particular a estes temas, elaborada a partir da obra de Freud foi constantemente solicitada.

Além da prática docente, uma outra ainda, ligada ao trabalho com meninos de rua, tem acirrado o desafio de expor a obra de Freud para educadores. As dificuldades com estas atividades deram margem ao problema aqui trabalhado.

Em função desta pesquisa, percebemos que os entraves sentidos, ao invés de restritos a situações individuais ou geográficas, estão imersos, compõem mesmo, o clima filosófico próprio deste final de século.

Assim como a ciência moderna não se instalou, no século XVII, sem um conturbado período de transição, o final do século XX está sendo caracterizado pela multiplicidade de interpretações das teorias.

Esta proliferação de referências apresenta-se para os educadores de modo especial, quando se interrogam sobre os diferentes rumos que podem tomar as instituições escolares. São diretrizes sociológicas, psicológicas, filosóficas em suas múltiplas variações e, ocupando uma posição importante, as diferentes interpretações da Psicanálise. Trata-se, no entanto, de uma referência polêmica, tanto pelo fato de a Psicanálise colocar em cheque as referências filosóficas até aqui hegemônicas (por ter a dizer sobre a própria noção de razão e de consciência), quanto por ela própria estar sendo alvo das mais diferentes formulações.

Nosso interesse está ligado a esta diversidade de apresentações da teoria freudiana, especificamente aquelas que se dirigem aos educadores. Concordamos com Rubem Alves(1984) quando problematiza a formação deste profissional comparando-a a um ato de despertar e principalmente, concordamos com a referência feita por ele à Psicanálise, como um saber privilegiado a este respeito. "Diz-nos Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor". (R. Alves 1984:18).

O problema que nos ocupa decorre da diversidade encontrada no estabelecimento dos vínculos entre psicanálise e educação. Os autores que o fazem, além de não concordarem entre si sobre esta ligação, constróem a teoria freudiana de modos distintos, destacando certas obras do conjunto da teoria, privilegiando certos conceitos, tal como formulados em determinadas épocas, desconsiderando as reformulações posteriores.

Em função de nosso propósito - que é contribuir com uma apresentação da obra de Freud, especificamente para educadores - é que optamos pelo estabelecimento de um referencial familiar a esta área: o escolanovismo. Inicialmente exporemos uma interpretação da obra freudiana que seja harmônica a este movimento, e em seguida, uma outra perspectiva, constituindo uma ruptura entre Psicanálise e Escola Nova.

É preciso enfatizar que não pretendemos evidenciar um Freud genuíno, do qual essas duas leituras atuais se distanciariam. Esperamos entretanto, mostrar o que nos é acessível, no final do século XX: duas construções contemporâneas de um suposto e inalcansável Freud original.

Ao optarmos por uma divisão da teoria freudiana em duas fases, como recurso expositivo, procuramos evidenciar o movimento interno do próprio pensamento freudiano. Entretanto es

tamos de acordo com as proposições de Monzani (1981) a respeito da dificuldade em estabelecer rupturas definitivas no processo de construção da teoria psicanalítica. Esta delimitação refere-se ao nosso problema que é a articulação da Escola Nova com a Psicanálise. O período inicial corresponde a uma afirmação deste vínculo, encontrado explicitamente no texto freudiano. A fase seguinte, também construída por nós, a partir dos textos indicados, nega esta possibilidade, conforme será esclarecido.

CAPÍTULO 1

ESCOLA NOVA: CARACTERIZAÇÃO

Entre as diferentes teorias da educação contemporâneas que citam a Psicanálise, escolhemos a Escola Nova por nos parecer a que melhor representa o movimento da Filosofia da Educação em direção à Psicologia. Ao mesmo tempo, o primeiro projeto da teoria freudiana era compôr uma Psicologia, havendo portanto uma convergência da Educação e da Psicanálise em direção a este mesmo ponto.

Caracterização Histórica da Escola Nova

Movimento marcante na História da Educação, o escolanovismo irá nos interessar principalmente pela construção que elabora da Psicánalise. Apesar de não ter sido encontrada explicitamente em nenhuma das obras de Filosofia da Educação consultadas, a ligação entre estes movimentos, Escola Nova e "Primeira Psicanálise", nos parece incontestável. Uma das razões é cronológica, por terem Psicanálise e Escola Nova surgido na mesma época: final do século XIX, início do nosso. Outro motivo é que ambas partilham o mesmo solo natural-cientificista, originário no século XVII.

De acordo com Monroe (1985), o final do século XVIII era marcado pela crítica às profundas injustiças sociais existentes na época, assim como pela indignação contra o formalismo insípido predominante nas escolas.

Rousseau é considerado o iniciador de uma revolta contra o artificialismo e a hipocrisia presentes na educação i

luminista. De acordo com Monroe (1985), Rousseau propôs:

> *"em vez da lei da razão, o novo evangelho da fé na natureza, no homem do povo e na capacidade humana de realizar seu próprio bem na vida (...) A tarefa da segunda parte do século, sob a liderança de Rousseau foi a de desenvolver uma nova fé no homem, trazer um novo ideal do homem, uma base para a religião".*

Será uma religião "natural" estando a educação comprometida com essa retomada da cultura através da natureza.

Conforme Charlot (1983:125), a idéia de natureza proposta em Rousseau, retomada mais tarde pela Escola Nova é de fato, "um tipo de laicização da idéia de Deus".

É ainda Charlot quem observa a identidade entre a concepção rousseaunista da natureza e as proposições de Buffon e Diderot. Esses últimos estão de acordo entre si e também com Rousseau, ao considerarem todos os homens unidos pela mesma origem "natural" e anterior a qualquer cultura.

Ao educador escolanovista cabe estabelecer a religação entre o indivíduo e suas fontes. Daí, a presença do adulto como um modelo, ser não apenas dispensável como até prejudicial. A criança já nasce dispondo de tendências inatas que determinarão seu crescimento. Ao lado do naturalismo rousseauniano, um outro patamar filosófico irá definir o movimento escolanovista, construindo sua irupção no final do século XIX: o cientificismo. Este segundo pilar conserva suas raízes na revolução científica do século XVII e passa a influenciar diretamente a educação na medida em que faz suas, temáticas humanas, até então alheias à objetividade científica. Cabe salientar que os fundamentos citados são mutuamente definidos: só é possível traçar procedimentos científicos para as "humanidades", a partir da convicção de que este objeto é tão natural quanto os outros.

A díade ciência/natureza encontra uma formulação que toca mais diretamente a educação na medida em que a teoria da evolução começa a ser mais divulgada e aceita. Como observa Charlot (1983), a Pedagogia Nova utiliza a teoria darwiniana através de uma significação metafísica para a idéia de natureza.

Uma consequência inevitável é a transposição do método científico, em vertiginosa ascensão, nessa época, como forma garantida de acesso ao estudo desta natureza, também para o estudo do ser humano.

No que toca à pedagogia, a perspectiva científica fundamentou a escola em sua oposição à educação disciplinar vigente no século XVIII. Também favoreceu a centralização da escola nos interesses e instrumentos que seriam supostamente úteis para o educando, ao invés de o serem declaradamente interessantes para o educador.

Trata-se, portanto, da mesma diretriz metodológica que, nas origens da ciência moderna, conforme Japiassu (1983) separou o sujeito do conhecimento do objeto a ser conhecido. Neste mesmo sentido, a escola passa a querer conhecer o estudante como um objeto distinto dela prórpia.

Há uma coerência histórica entre este e outros fatores contemporâneos da Escola Nova. Ao mesmo tempo que interesses e instrumentos passam a ser considerados úteis para o educando, o natural-cientificismo vai autorizar o acesso a esta superfície genuina, "humana", conforme os moldes predominantes na ciência da época. Ao privilegiar atividades e conteúdos úteis, invocando esta utilidade para o aluno, não mais para o professor, a escola reforça e confirma as outras instituições - fábricas, hospitais, sanatórios - que sintonizam o mesmo diapasão, ao justificarem suas existências e expansões como interesses da comunidade.

O uso da estatística, amplamente aceito nas ciências naturais, ao ser usado na educação, vai neutralizar as diferenças culturais e sociais em função do padrão exibido pela maioria. Resumindo: na Escola Nova, trata-se de uma concepção natural-cientificista de conhecimento, uma suposição de que o método que então progredia nas ciências naturais também seria adequado para qualquer outro tipo de objeto, o que resultou na predominância da formação científica em detrimento das outras dimensões humanas. Diz Monroe (1985:175):

> *"Enquanto um assunto de interesse humano ou um aspecto da experiência humana não receber uma definida formulação lógica, não pode ter lugar na instrução escolar".*

Reforça-se então o vínculo entre uma abordagem lógica da Ciência, (autorizada pelo uso da quantificação, do controle experimental vigente nas ciências naturais) e a educação de modo geral.

A Psicologia, emergente no início do século, estava inteiramente respaldada neste modelo experimental de ciência. Substituindo a Filosofia, no estudo do homem, a Psicologia volta-se entre outros temas para a análise do comportamento da criança, interesse que encontra raízes novamente em Rousseau. Em seu livro Emílio - Da Educação, Rousseau marcava sua distância em relação à Idade Média, época onde a criança recebia um lugar bem diferente da modernidade que ele contribuía para instaurar. Uma prática comum, a elaboração de retratos, pode ilustrar esta passagem. Na Idade Média os fundos dos retratos ficavam semi-prontos, com as roupas inclusive, que eram usadas com o mesmo modelo, tanto para adultos como para crinças. De acordo com Ariés, estas participavam dos jogos e comemorações em companhia dos adultos, tendo seus limites, marcados antes pelo sexo que pela faixa etária (Ariés: 1973).

É o estudo da Biologia, da Fisiologia, o advento da Medicina como saberes mais legítimos que a Filosofia e a Teologia, que cosntruirão uma idéia de criança, preciosa para o Escolanovismo. A referência a esta perspectiva naturalista, assim como à nova infância, já estavam presentes no trabalho de Rousseau, sem dúvida o precursor mais importante da Escola Nova. Diz Rousseau (1979:87):

> *"O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade dos doze anos. É o momento em que germinam os erros e os vícios, sem que se tenha ainda algum instrumento para destruí-los; quando o instrumento se apresenta afinal, as raízes são tão profundas que já se faz impossível arrancá-las. Se as crianças pulassem de repente do seio, para a idade da razão, a educação que se lhe dá poderia convir-lhes; mas de acordo com o progresso natural (grifo nosso), precisam de uma inteiramente contrária".*

Trata-se, portanto, do advento de uma nova noção de Pedagogia, agora invocando-se a "criança natural", que se desenvolve segundo diretrizes "naturais" a serem conhecidas e respeitadas.

No trabalho **Raizes do Brasil**, Holanda (1935) observa que a presença da pedagogia moderna no Brasil é concomitante à ultrapassagem da família como instituição central, substituída pelas relações de trabalho industrial. A pedagogia moderna contribui para "separar o indivíduo da comunidade doméstica" tornando-o mais apto para o novo modo de relação com o trabalho.

Todos esses pontos convergem, ainda, para a referência teórica já citada por nós, fundamental ao final do século XIX: a teoria da evolução. A partir de Darwin, é possível ser construída uma nova idéia de infância, já que o período da vida a ser privilegiado é aquele que oferecer melhores condições de adaptação. A plasticidade com que as crianças aderem às novidades, o próprio afã com que se dirigem aos adultos procurando mo

delos e referências corroboram a importância atribuída, tanto por Darwin, quanto pela Escola Nova aos primeiros anos de vida.

Alguns representantes da Escola Nova

Destacamos a seguir três representantes da Escola Nova: Claparède, Pestalozzi e Montessori, considerados relevantes por Ulmann (1982) por deixarem claro em seus trabalhos as características já levantadas do escolanovismo. Dentre estas, os três ressaltam:

- o natural-cientificismo como paradigma filosófico, propondo a quantificação e a experiência como pontos de apoio na construção do novo tipo de escola defendido;

- o interesse pela psicologia, ciência emergente que seguia o mesmo paradigma;

- a importância fundamental aos primeiros anos de vida, considerados decisivos para a formação do adulto.

Claparède - Este educador francês é declaradamente escolanovista, por exemplo, quando afirma que a educação deve repousar sobre a psicologia da criança, da mesma forma que a horticultura repousa sobre o conhecimento das plantas. Claparède cita Spencer quando observa os "gentilhomens" que conhecem muitas coisas, visitam seus campos, cavalariças e cuidam da dieta de seus animais de raça, mas desconhecem o que comem e a forma como são criados seus filhos.

Considerando a Ciência como "uma das manifestações do bom senso", sendo, no entanto, uma manifestação especial, Claparède (1961:13) atenta para o fato de que os bons sensos não coincidem exigindo portanto algum outro recurso decisório. Este recurso é a experiência feita com o método próprio, que funciona

tão bem para animais e plantas. É neste sentido que o autor lamenta (o que não deixa de ser um modo de propor), que os cursos de pedagogia de sua época não ensinem "o que é instinto, caráter, inteligência". Essas propriedades são compreendidas como o são outras características dos animais e plantas.

Esta concepção abrangente de natureza pode ser observada também na interpretação feita por Charlot (1983:126) sobre a teoria da evolução:

> *"Compreendemos agora porque as espécies animais cujo período de infância se alongava foram protegidas no curso da evolução: é que essas espécies animais eram as que atingiam, a partir deste fato, um mais alto grau de desenvolvimento. Com efeito, quanto mais longa é a infância mais aumenta o período de plasticidade durante o qual o animal brinca, imita, experimenta, isso é, multiplica suas possibilidades de ação, enriquecendo com o fruto de sua experiência individual o fraco capital que lhe foi transmitido por herança".*

No trabalho **Como diagnosticar las aptitudes en los escolares**, Claparède (1961:7) nos dá outra ilustração do modo como a Psicologia, surgindo no final do século XIX, pode constituir-se como respeitável por seguir os moldes da biologia, química, etc. Diz o autor:

> *"Tomemos uma atitude qualquer, a rapidez de escrita, por exemplo. A fim de ver como se conduz esta atitude em uma coletividade, como varia, tomo cem crianças de doze anos e as faço escrever o mais rápido possível "A terra é redonda, a terra é redonda..." Depois conto o número de letras escritas por cada um no tempo dado. Ordeno os dados começando pelo número inferior de letras escritas, terminando pelo superior. (...)".*

Em seguida Claparède vai explicar, com rigor, o modo de transformar os dados assim obtidos, em percentis, curvas, tabelas, etc, que espelharão o grau de desenvolvimento da crinaça

A escola acumulou, então, a tarefa de contribuir para uma reforma social, o que não é uma novidade tão grande, já que a própria etimologia da palavra educação (ex-fora; duccere--condução) sugere um caminho traçado a partir de um projeto exterior ou paralelo à ação pedagógica.

Desde Platão (1978), é frequente a inclusão de qualquer projeto pedagógico em um outro mais amplo, politicamente dimensionado. Como sublinha Monroe (1985):

> *"Esta idéia porém tinha um significado especial durante a segunda metade do século XVII porque foi um período em que se advogou a maior variedade de remédios para os males sociais. Todas as formas de utopias encontravam adeptos e o meio prático escolhido era sempre a revolução. Durante este período tumultuoso, a voz de Pestalozzi, sugerindo a educação - uma nova educação - como meio para a regeneração social, se faz ouvir de maneira cada vez mais límpida e nítida".*

Montessori - O trabalho da educadora italiana Maria Montessori tem recebido grande adesão entres os brasileiros e conserva todos os traços característicos dos autores citados, exarcebando dois deles: a idéia de que a infância é heterogênea em relação à maturidade e a convicção de que o estudo e um tipo de respeito pela criança poderão modificar todo o rumo que tem tomado a humanidade. São suas palavras (1987:15):

> *"Não é a criança física, mas a psíquica que poderá dar ao aperfeiçoamento humano um impulso dominante e poderoso. É o espírito da criança (grifo da autora) que poderá determinar qual será o verdadeiro progresso humano e, talvez, o início de uma nova civilização".*

Lamentando a insensibilidade absurda com que o adulto se relaciona com a criança, desde o choque do nascimento à consideração de suas defesas como erros de caráter, a autora observa as consequências radicais que podem ser desencadeadas pelo conhecimento da infância, assim como o poder que se poderia vir a

A escola acumulou, então, a tarefa de contribuir para uma reforma social, o que não é uma novidade tão grande, já que a própria etimologia da palavra educação (ex-fora; duccere--condução) sugere um caminho traçado a partir de um projeto exterior ou paralelo à ação pedagógica.

Desde Platão (1978), é frequente a inclusão de qualquer projeto pedagógico em um outro mais amplo, politicamente dimensionado. Como sublinha Monroe (1985):

> *"Esta idéia porém tinha um significado especial durante a segunda metade do século XVII porque foi um período em que se advogou a maior variedade de remédios para os males sociais. Todas as formas de utopias encontravam adeptos e o meio prático escolhido era sempre a revolução. Durante este período tumultuoso, a voz de Pestalozzi, sugerindo a educação - uma nova educação - como meio para a regeneração social, se faz ouvir de maneira cada vez mais límpida e nítida".*

Montessori - O trabalho da educadora italiana Maria Montessori tem recebido grande adesão entres os brasileiros e conserva todos os traços característicos dos autores citados, exarcebando dois deles: a idéia de que a infância é heterogênea em relação à maturidade e a convicção de que o estudo e um tipo de respeito pela criança poderão modificar todo o rumo que tem tomado a humanidade. São suas palavras (1987:15):

> *"Não é a criança física, mas a psíquica que poderá dar ao aperfeiçoamento humano um impulso dominante e poderoso. É o espírito da criança (grifo da autora) que poderá determinar qual será o verdadeiro progresso humano e, talvez, o início de uma nova civilização".*

Lamentando a insensibilidade absurda com que o adulto se relaciona com a criança, desde o choque do nascimento à consideração de suas defesas como erros de caráter, a autora observa as consequências radicais que podem ser desencadeadas pelo conhecimento da infância, assim como o poder que se poderia vir a

ter a descoberta das numerosas ramificações deste conhecimento. Diz Montessori (1987:11): "O problema social da infância é uma planta que mal brotou do solo e que atrai por seu frescor". E prossegue com a analogia, comparando as ramificações destas raízes com labirintos que fortemente encadeados fazem da questão da criança o tema central do próprio século:

> *"Para arrancar a planta seria necessário remover toda a terra. Essas raízes são o símbolo do sub-consciente na história da humanidade. É preciso remover coisas estáticas, cristalizadas no espírito do homem, que o impedem de compreender a infância e de adquirir um conhecimento intuitivo da alma".*

Embora faça referência ao conhecimento como intuitivo, a autora, no decorrer de sua obra, demonstra compartilhar com os autores citados, a adesão ao modelo natural-cientificista como via para a organização do que se pode saber sobre a infância. Ao mesmo tempo que faz uso constante de termos como "inconsciente", "sub-consciente", "consciência", nem sempre presente nos outros autores citados, Montessori está de acordo com o clima escolanovismo, no que toca à associação das descobertas daí advindas a uma mudança na sociedade,

> *"(...) o adulto que ama as crianças, mas que as despreza inconscientemente (grifo nosso), nelas provoca um sofrimento secreto que é um espelho de nossos erros e uma advertência quanto à nossa conduta. Tudo isto revela um conflito universal, ainda que inadvertido, entre adultos e criança. O problema social da infância nos faz penetrar nas leis da formação do homem e nos ajuda a criar uma nova consciência, levando-nos, conseqüentemente, a uma nova orientação de nossa vida social. "(Montessori, 1987:11).*

A exemplo da citação de Claparède com referência a horticultura, Montessori ilustra sua concepção do problema social da infância através da Botânica, demonstrando a coesão do movimento escolanovista em torno da concepção de natureza apre

sentada pelos autores.

Propostas Escolanovistas a partir de Montessori

A obra desta educadora italiana é escolhida entre os representantes citados anteriormente, por constituir um "campo de exploração científica" considerado por ela totalmente novo e autônomo, tendo como "único paralelo (...) a psicanálise", de quem se conserva independente.

Nosso interesse nos tópicos seguintes consiste na comparação entre o campo que esta autora contribui para instaurar com sua obra, e a distância marcada por ela entre este campo e a Psicanálise.

A nosso ver esta distância só aparece no discurso explícito da autora. Como desmonstraremos, há uma coerência marcante entre a Escola Nova, onde situamos a autora, e uma interpretação da obra freudiana que chamamos "primeira fase".

É no capítulo introdutório de "**A Criança**" que Montessori (1987:16) inclui um sub-título - "A Psicanálise e a criança" -, onde apresenta duas posições, a nosso ver, contraditórias, em relação à obra de Freud: Inicialmente esta obra é citada como grande contribuição para a instauração deste campo. "Sem tal descoberta", a que a autora chama sub-consciente, "seria difícil ilustrar a contribuição que a criança psíquica pode prestar ao estudo mais aprofundado dos problemas humanos. Em seguida, Montessori (1987:17) apresenta a obra de Freud sob um outro ângulo, como contribuição quase exclusivamente no campo da patologia". As conclusões deste autor, (p.17) "foram em grande parte deduções pessoais fundamentadas numa base de anormalidade".

Para dar conta desta ambigüidade, procuraremos inicialmente caracterizar algumas posições de Montessori articuláveis com trechos da obra freudiana, demonstrando que sua proposta de educadora, usa, implicitamente ou não, pressupostos básicos da psicanálise. A Psicanálise "montessoriada" é construída pela Autora de modo harmônico ao movimento escolanovista, do qual ela é uma das representantes.

O natural-cientificismo na Escola Nova a partir de Montessori

Um dos capítulos da **A Criança** intitula-se "O embrião espiritual" e é onde a Autora desenvolve a proposição de que o fundamento mais importante de sua nova teoria educacional é o desenvolvimento do espírito. Diferenciando essa instância do que seria o corpo puramente fisiológico, Montessori no entanto, afasta-se pouco da biologia, na medida em que a noção de "espírito" é tomada como sinônimo de "estrutura psíquica", acessível através de um procedimento científico comum às ciências naturais.

Em outra passagem, diz a educadora: "Não é a criança física, mas a psíquica, que poderá dar ao aperfeiçoamento humano um impulso dominante e poderoso". (Montessori 1987:19).

O psiquismo, no entanto, é abordado conforme seu prisma "natural", não sendo, portanto, heterogêneo a dimensão física. Neste ponto reencontramos o naturalismo rousseauniano.

São numerosas as passagens onde a Autora usa analogias com as ciências naturais para ilustrar o processo de crescimento do ser humano, assim como atrevessa toda a obra a referência a um conhecimento científico, nos moldes das ciências naturais, como garantia segura para o estudo da nova idéia de infância.

Em um trecho já citado por nós, Montessori refere-se ao "segredo da humanidade" a ser decifrado através de um trabalho "consciente em favor da criança". Este segredo pode ser desvendado, "assim como o foram" (grifo nosso) "tantos segredos da natureza", sugerindo que o modo de decifração pode ser o mesmo.

No Prefácio de **A Criança**, a higiene é citada como um dos fatores responsáveis pela mudança de postura do adulto em relação à infância, mesmo trecho, já citado, em que compara a uma planta, com suas raízes e frutos, o problema social da infância. Outra passagem marcantemente naturalista é aquela em que Montessori alerta para as repercussões decorrentes da ação do adulto que subjuga e domina a criança sem perceber as consequências maléficas e irreversíveis de suas atitudes, que engendram "no subconsciente, um homem inferior, diferente do que lhe teria sido destinado pela natureza" (grifo nosso). (p.20).

Ainda outro exemplo, bastante esclarecedor do que esperamos demonstrar, encontra-se no capítulo 3 de **A Criança**. (p. 27) intitulado "O intervalo biologico". A Autora descreve as inscrições instintivas portadas pelos diversos animais e que só serão transformadas em ações quando estes animais estiverem amadurecidos. As abelhas, portadoras de instintos que possibilitam sua organização tão complexa, só exercem estas virtualidades quando adultas, não enquanto larvas ou ovos. "O instinto de voar atua no pássaro já nascido, não antes disto. E assim por diante". (p.27).

O homem, portanto, marcado por uma suposta superioridade em relação aos outros animais, também deve ter um padrão de desenvolvimento psíquico. A autora considera "absurda" a idéia de que o homem, em sua grandiosidade, não tenha esta inscrição norteando seu desenvolvimento.

A conclusão deste capítulo é bem representativa da posição naturalista de Montessori, na medida em que retoma a mesma analogia entre desenvolvimento psíquico e desenvolvimento da célula germinativa com que introduzira a questão. O parágrafo final, representa bem a sua ambiguidade em relação ao naturalismo. Por um lado, defende uma diferença entre animal e homem, quando afirma:

> *"O fato de ser movido por instintos-orientações fixos e determinados, como os animais, é sinal de um fundo de liberdade de ação que requer uma elaboração especial, quase uma criação deixada a cargo do desenvolvimento de cada indivíduo e, portanto, imprevisível, muito mais delicado, difícil e oculto". (p.28).*

Por outro lado, essa "elaboração especial", pela qual a educação é responsável, é marcadamente naturalista, na medida em que manifesta-se no decorrer do desenvolvimento, mas refere-se ao "desígnio natural do homem" (expressão grifada pela autora).

Em resumo, para Montessori, o desenvolvimento psíquico, também denominado por ela de espiritual, é análogo ao desenvolvimento físico, e seu estudo é virtualmente capaz de repercutir nos rumos de toda a humanidade. Não é sem fundamento nem por acaso, que sua obra surge em uma época inquieta com as possibilidades de uma reformulação em todos os níveis da vida humana através da ciência.

O lugar da Criança na Escola Nova

No início da sociedade moderna, conforme a autora, não havia lugar para a criança; nem no espaço interior das casas, que a isolavam das dependências dos pais, nem nos móveis desenhados para adultos, nem no próprio urbanismo, que nas gran

des cidades dedicava pouco ou nenhum lugar para a grande quantidade de cidadãos, ignorados enquanto tal, nos seus primeiros anos de vida.

Há um campo novo que a autora contribui para instaurar através da afirmação de um limite, até então despercebido como tal, entre dois diferentes tipos de seres humanos.

> *"Encontramo-nos agora no limite de uma nova era em que será necessário trabalhar em favor de duas humanidades diferentes: a dos adultos e a das crianças. E caminhamos para uma civilização que deverá preparar dois ambientes sociais, dois ambientes distintos: o mundo dos adultos e o das crianças". (Montessori 1987:29).*

A autora salienta ainda os poucos cuidados dispensados a criança nas primeiras horas após o nascimento, dedicando um capítulo inteiro à sua perplexidade diante do que chama de "página em branco" da história da humanidade, omissa diante do encargo de acolher um novo ser humano.

Mas o século XX, diz Montessori, traz novidades e nesse sentido pode ser considerado "o século da criança".

Notam-se mudanças significativas nas áreas citadas: móveis com "design" próprio às dimensões infantis, cidades planejadas de modo a incluirem parques e jardins próprios às crianças e organização das casas prevendo os movimentos dos moradores em seus primeiros anos de vida. Podemos incluir ainda na mídia atual, as campanhas de tipo "trate criança como criança", ou "dê brinquedo de presente".

A obra de Montessori é representativa deste movimento a favor de um respeito pela infância, pela heterogeneidade deste período em relação a maturidade. Ao mesmo tempo em que enfatiza como imperiosa a necessidade de considerar esta diferença radical entre criança e adulto, a autora ressalta as conse

quências sociais decorrentes deste respeito. No livro **A Criança** afirma: "O bom ou o mal do homem na idade madura está estreitamente ligado à vida infantil na qual teve sua origem". Montessori (1987:10).

Em outro trabalho, **Em Família**, Montessori retoma esta mesma associação entre o respeito à especificidade da infância e a potência, daí advinda, na reformulação da sociedade. Ao afirmar que a criança tem necessidades diferentes das dos adultos, e estando a civilização encarregada de facilitar a adaptação do homem ao mundo, o problema da educação é "o mais importante da humanidade" (p.43).

Em **A Criança** não é menos taxativa ao declarar: "Trabalhar conscientemente em favor da infância (...) com a prodigiosa intenção de salvá-la, equivaleria a conquistar o segredo da humanidade (...)". Montessori (1987:11).

Este esforço segue na direção de considerar a criança como um tipo de ser distinto do adulto, ressaltando que os adultos (pais ou professores) devem dar prioridade às razões infantis, mesmo quando pareçam incompreensíveis: "O adulto não deve substituir a criança, mas deve manter-se sempre na passividade e proceder segundo uma compreensão da criança", Montessori (1987:35), inclui aí o respeito integral para com as atitudes infantis, mesmo quando parecem despropositadas.

Neste sentido, Montessori (1987:179) é, sem dúvida, inovadora em relação a pedagogia tradicional na medida em que interpreta os "erros de caráter" infantis como defesas, ilustrando esta posição com relato de vários casos onde aparentes idiossincrasias infantis podem ser superáveis pela atitude compreensiva dos adultos, que percebem nos "caprichos", atitudes que são provas de amor aos pais e professores.

Montessori evoca o episódio bíblico de "um erro original pelo qual toda a humanidade é afetada" (1987:79) para ilustrar as repercussões das punições desavisadas dos adultos que, deste modo, desencadeiam consequências desproporcionais ao suposto delito cometido. Através das boas intenções normalizadoras, o adulto suprime características infantis que podem ser consideradas como qualidades: ao mesmo tempo que cerceia traços socialmente inadequados, mutila as crianças de outras características que seriam benéficas, caso pudessem ser conservadas.

Com certeza, os adultos sempre se consideram diferentes - superiores - às crianças. A novidade básica proposta pela autora é uma inversão no sentido desta heterogeneidade, que passa a ser considerada a partir da criança; movimento que implica na redescoberta, pelo próprio adulto, da criança que foi um dia. Tarefa difícil, já que o processo de socialização procura justamente elidir esta presença. É, contudo, fundamental para que ocorram mudanças sociais com repercusão na humanidade como um todo. Conforme Montessori: "É uma tarefa na qual todos devem colaborar, sem diferenças de casta, raça ou nacionalidade, pois se trata de extrair o elemento indispensável ao progresso moral da humanidade". (Op. cit. 23). Reencontramos aqui sua fundamentação naturalista, através da proposta de respeito à criança comum a toda humanidade.

Há uma passagem em **A CRIANÇA** que nos é especialmente útil para ilustrar o poder redentor da infância, por ocasião de algum entrave no processo de desenvolvimento.

É na página 184 que a autora discorre sobre as inibições:

> *"As inibições! Barreiras! Um termo tão sugestivo traz à mente associações de idéias com as defesas nas quais o homem encerrou o seu corpo antes que a higiene físi*

ca lhe indicasse um modo de vida mais saudável".

Em seguida, a autora relaciona o vestuário, onde as peças anteriormente eram superpostas como as camadas de uma cebola isolando o corpo do ambiente, assim como as habitações, onde as passagens de luz e ar eram vedadas. O isolamento das famílias é também comparado ao isolamento entre as nações. Ao mesmo tempo em que Montessori afirmou na origem das inibições do desenvolvimento infantil uma construção defensiva contra algum sofrimento psíquico, a distância entre as famílias e as nações segue na mesma direção:

> *"Uma ânsia de isolamento e de defesa reforça as barreiras entre uma nação e outra, erguendo obstáculos à circulação dos indivíduos e das coisas que estes produzem. Por que, se a civilização ocorreu através do intercâmbio? Será que, também para as nações, as barreiras são um fenômeno psíquico, decorrente de uma grande violência suportada? A dor se organizou e foi tão imensa que as barreiras cada vez mais rígidas e profundas limitaram a vida das Nações". (p.189)*

Observamos um vínculo explicativo entre a criança (com seus desvios associados a defesa), famílias isoladas e nações que se distanciam para melhor se defenderem. Há, portanto, uma nítida possibilidade de serem compreendidas estas três instituições, através de um mesmo modelo explicativo. São todas "naturais", degeneráveis em função da recusa aos seus desenvolvimentos originais, genuínos.

Embora, às vezes, considerada "pálida" a influência da biologia na resolução das questões citadas, a postura da Autora no conjunto de sua obra permanece fiel a um projeto de ciência que segue os modelos daquela instaurada no século XVII. É nesse mesmo ponto de partida epistemológico que a autora inclui a Psicanálise, conforme procuraremos demonstrar.

A Dimensão Adaptativa no Escolanovismo

De acordo com Ulmann (1982), há uma antinomia que é característica dos trabalhos educativos do século XX: a separação natureza/cultura. A obra de Montessori, para ele, pode ser classificada entre aquelas que apresentam uma conciliação para esta dicotomia. Liberar a natureza é a forma adequada para permitir o desenvolvimento. Este, como já vimos, engloba tanto uma dimensão diretamente ligada à criança, quanto repercute na sociedade, ou conforme a Autora, na própria humanidade.

Para a mestra italiana, então, a criança é heterogênea ao adulto, mas carrega em si a tarefa de integrar-se a este mesmo mundo, adaptando-se a ele.

De acordo com Montessori, (1986:20) a forma citada de libertação da natureza supõe uma predeterminação do desenvolvimento infantil. Há um "plano psíquico estabecido previamente pela natureza" (grifo nosso) e a educação pode ou não favorecer seu termo.

O campo de exploração científica, frequentemente citado pela Autora, e, para o qual pretende convergir sua obra, tem por meta auxiliar a vida psíquica infantil "e integra-se no contexto da normalização e da educação".

A adaptação em Montessori permanece coerente com seu pressuposto naturalsita: trata-se de permitir à natureza seu desenvolvimento próprio, o que nos leva a concluir que a autora afirma a normalidade como uma decorrência natural. Embora não reduza o processo educativo a sua dimensão exclusivamente fisiológica, Montessori não se afasta muito deste parâmetro, já que os cuidados dos adultos que ultrapassem as necessidades fisiológicas irão despertar um "plano secreto". Este plano, entretanto, é dimensionado, delimitado por uma predeterminação da natureza.

Em um sub-título "O segredo da criança" Montessori apresenta o sofrimento infantil, aquele de natureza psíquica, como fonte das dificuldades sub-sequentes na adaptação social. Este sofrimento, por sua vez, liga-se à "repressão (1987:18) (grifo da autora) da atividade espontânea da criança devido ao adulto que maior influência exerce sobre ela: a mãe". (1).

A autora estabelece também uma distinção entre dois planos de investigação, atribuindo à psicanálise sua descoberta. Estes dois planos nos interessam também por configurarem um limite nas possibilidades de cura, de adaptação, portanto.

O primeiro plano, considerado mais superficial, é formado pelo embate entre "os instintos do indivíduo" e as "condições do ambiente ao qual o indivíduo deve adaptar-se, estando situados neste plano os casos curáveis, que são tratados mediante o esforço de trazer para a consciência as "causas sub-conscientes". (1987:19).

No segundo plano, estão os conflitos formados não mais pelo choque entre indivíduos e ambiente social, mas entre a criança e o adulto que lhe é mais próximo, a mãe.

A probabilidade de adaptação, portanto, fica restrita ao tipo de plano onde o choque ocorra. Os mais graves, mais profundos, são aqueles conflitos resultantes do impacto direto com a mãe; e os menos graves, resultam do embate com o ambiente social.

---

(1) Observemos o vínculo entre estas proposições e as de Rousseau, já citado como precursor da Escola Nova. Para este autor, a mãe também é o personagem fundamental na constituição infantil. Há um trecho em Emílio onde ele justifica a distância dos pais em relação aos filhos, afirmando que, se este fôsse o desejo da natureza, ter-lhes-ia dado tetas.

O método montessoriano é básicamente fundamentado na importância atribuída à permanência no plano onde a adaptação é possível, daí a importância do ambiente, capaz de libertar a criança, desde que seja organizado favoravelmente, isto é, se reconhecer a especificidade da dimensão infantil. Diz Montessori (1987:18). "Eis a verdadeira nova educação: partir primeiro da descoberta da criança e efetuar sua libertação".

O reconhecimento da criança está ligado ao auxílio que o educador lhe pode prestar através de uma boa manipulação do ambiente, que deve facilitar "a expansão do ser em desenvolvimento na medida em que os obstáculos sejam reduzidos ao mínimo possível". (p.130).

Lembramos que as "CASA DA CRIANÇA", instituições construídas à luz dos ensinamentos de Montessori têm como novidade significativa a organização física do ambiente, no que se trata das dimensões dos móveis, das cores alegres, nas proporções das construções com a estrutura infantil. São medidas metodológicas com o mesmo objetivo, a mesma meta: libertar a natureza infantil, cuja repressão terá consequências nefastas. A adaptação, repitamos, está vinculada ao respeito a esta natureza e ao mesmo tempo ao esforço em trazê-la para a cultura. Natureza e cultura permanecem instâncias independentes, e, de certa forma, contraditórias, conciliáveis por intermédio da educação.

É interessante salientar as observações da Autora (p. 130) relativas ao modo como suas propostas foram recebidas pelos educadores tradicionais. Aquelas relativas à proporção entre mobiliário, construção e decoração foram acatadas com facilidade, ao contrário das medidas relacionadas ao desempenho do professor. Este deve permanecer em uma atitude "humilde", "passiva", compreensiva e sempre atribuindo seu evetual sucesso à própria criança que se desenvolve. A este respeito a autora é inci

siva e revolucionária em relação às outras pedagogias: só pode haver adaptação (educação eficaz) na medida em que o professor se reconcilie com a própria criança que foi um dia e da qual conserva a lembrança.

Eis aí o alcance macroscópio da educação: ao invés de restringir-se apenas à criança sob seus cuidados, o professor montessoriano envolve-se no processo, que também engloba o "ambiente social", devendo acatar a heterogeneidade criança/adulto.

Se a normalização dos distúrbios apresentados pela criança supõem uma possibilidade de retorno aos eixos naturais originais, é possível estender esta possibilidade ao conjunto formado também com professor e ambiente, envolvidos no mesmo processo.

A Autora chama explicitamente de "retorno às condições normais" (Op. cit: 172) o esforço do educador no sentido de propiciar aos desvios de comportamento sua expressão normalizada. O adulto e o ambiente podem ser chamados de volta a esse estágio de "retorno a natureza humana", expressa na criança.

Montessori relaciona normalidade a saúde, a condições naturais de existência, a estado de pureza, dificultados pela repressão, mas que podem retornar sempre, a despeito das condições adversas. Diz a autora:

> *"(...) a natureza profunda da criança perdoa e volta a aflorar diante da repressão do adulto. Não se trata portanto, de um episódio passageiro da vida infantil, que reprime as características de normalidade, mas de uma luta contínua devida a um trabalho contínuo de repressão". (Op. cit. 173)*

Através da noção de normalidade, Montessori equilibra a tendência biologizante de sua teoria com uma proposta

de conciliação para a antinomia cultura/natureza.

A educadora usa o termo "repressão" para indicar o fator responsável pela desnaturalização deste crescimento, ao mesmo tempo que articula um isomorfismo entre desenvolvimento infantil e desenvolvimento da humanidade, ambos incluídos na relação normal/saúde. Diz Montessori "(...) A esse equilíbrio harmonioso de energias conjugadas denominamos "saúde", "normalidade". "Saúde! É o triunfo do todo sobre as partes, do objetivo sobre as causas". (p.59).

CAPÍTULO 2

PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO DA PSICANÁLISE:
Vínculo com a Escola Nova

Embora também procure a saúde e a normalidade através de procedimentos declaradamente científicos, (no sentido de ciência posterior ao século XVII), as raízes da teoria Freudiana podem remontar aos gregos, como afirmam alguns autores, entre eles Assoun (1972) e Senett (1988).

Como já foi amplamente divulgado, a teoria psicanalítica é construída a partir do estudo de casos clínicos de seres humanos em crise no desempenho de suas funções normais. Também é bastante conhecida a hipótese inicial do Freud neurólogo que diz respeito à existência de uma etiologia sexual para essas disfunções.

Caracterização Histórica do "Primeiro Freud"

Um histórico desta hipótese, depois elaborada em uma teoria que alcança também o desempenho normal dos indivíduos, não pode deixar de considerar a teoria platônica de atração entre os dois sexos. É ainda no terreno da filosofia que os trabalhos de Schopenhauer, citado por Vallas (1986), no século XIX, divulgarão uma diferença entre os "hábitos instintivos" que encontram uma oposição conservada em Freud: os instintos de reprodução opõem-se aos instintos de conservação.

Conforme Vallas (1986:10), Schopenhauer deixou bem registrado sua crença na atribuição de papel fundamental para a sexualidade na esfera das relações interpessoais.

A filosofia, porém, não examina os desvios desta determinação.

As disfunções da sexualidade encontram suas formulações no terreno médico-legal, sendo consideradas, nesta época, enquanto qualitativamente divergentes da normalidade.

Este prisma vigente, no fim do século XIX, a respeito das disfunções, ocupa uma posição ambígua, já que as ciências jurídicas supõem alguma responsabilidade por parte de quem as pratica.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que atribui responsabilidade a quem pratica os desvios, as ciências jurídicas consideram tais disfunções como aberrações geneticamente formadas, o que traz de volta uma fatalidade irrecorrível.

Ainda no final do século passado, Charcot (citado por Freud: 1980) modifica um pouco esta formulação baseada na genética, quando demonstra a etiologia psíquica dos ataques histéricos através do desencadeamento de crises similares através da hipnose. Embora permaneça presente uma etiologia genética, a questão deixa de ser orgânica e passa a ser psíquica. Entre seus alunos estão Freud e Breuer que trabalham juntos este tema e escrevem, em 1985, Estudos sobre a histeria, onde defendem a hipótese de que os sintomas histéricos são simbolizações de experiências traumáticas. Nestes surtos, uma intensa carga afetiva teria sido desviada de sua formualção habitual para percorrer inervações somáticas inusitadas, produzindo os sintomas.

Percorrendo este caminho inversamente, ou seja, partindo do sintoma presente em direção ao trauma ocorrido, seria possível a cura. Freud, em companhia de Breuer, utiliza a hipnose para demonstrar sua hipótese. Juntos denominam "catarse" a reação de descarga deste afeto retido. Seus trabalhos são rece

bidos com grande resistência ou descaso.

A fundação da Psicanálise, no entanto, é marcada pelo próprio Freud no momento em que a hipnose e a catarse são substituídas pela técnica da associação livre.

Sem dúvida, mantendo uma ligação com a doutrina associacionista na Alemanha, no século XIX, a técnica usada por Freud foi elaborada a partir dos "Estudos sobre histeria". (2) Ouvindo suas pacientes histéricas, o autor elabora, a seu modo, a técnica de associação livre, que pode remontar ao "De memoria et reminiscencia" de Aristóteles, encontrando Hobbes e Locke na modernidade. Mas, somente no século XIX é possível afirmar uma maturidade no conceito psicológico de associação, principalmente no trabalho de Hume e Stuart Mill (citados por Ferrater Mora (1974).

De forma diferente da hipnose e da catarse, a associação livre estabelece uma distância definitiva em relação à Psiquiatria e à Neurologia, que então se ocupavam do estudo das disfunções consideradas mentais, através de abordagens exclusivamente biológicas. Embora Freud desvincule sua técnica do associacionismo e da psiquiatria, permanece, nesta primeira fase, ligado a uma concepção moral das disfunções sexuais.

Além do associacionismo, a teoria da evolução pode

---

(2) O método da associação livre apoia-se na suposição de que, ao ocorrer uma idéia a um indivíduo, aparentemente isolado, é possível reencontrar um núcleo, "grupos psíquicos separados" (cf. Lapanche e Pontalis, s/d) ao qual a idéia está conectada. A força que mantém ligados estes elementos não é constante, mas depende das vantagens econômicas (no sentido de economia psíquica) presentes na ocasião. Este método, portanto, além de compor um modelo de aparelho psíquico, traz consigo uma teoria da memória e uma técnica terapêutica inteiramente originais em relação ao associacionismo.

ser considerada como um outro suporte importante para a comunidade científica, na qual o trabalho de Freud é iniciado. Embora separando-se gradativamente da psiquiatria, o vínculo explícito com as ciências naturais atravessa a obra freudiana do início ao fim.

Como já mencionamos anteriormente, a teoria da evolução também compõe o escolanovismo, estando presente praticamente em toda produção teórica do início do século XX.

Com o intuito de demonstrar o impacto provocado pela noção de inconsciente, tal como deduzida por sua nova técnica, Freud (1980) cita Darwin comparando o estranhamento provocado pela idéia de evolução à recusa inicial à psicanálise.

De acordo com Freud, nas "Cinco lições de Psicanálise" (1905) a ciência moderna tem desfechado sérios golpes ao narcisismo da humanidade. O primeiro deles foi o de Copérnico, retirando a terra do centro do universo; Darwin constituiria o segundo, relacionando a descendência humana aos primatas; e Freud estabelece o terceiro, deslocando a sinonímia então vigente, entre consciência e razão.

Neste trabalho, Freud encadeia sua descoberta a duas obras referentes à física e à biologia, compartilhando também com a escola nova, o clima natural-cientificista predominante no início do século XX.

Este clima compõe também movimentos políticos como é o caso do nacional-socialismo alemão. É inegável a presença do álibi de "científico" nas pesquisas nazistas. A força desta justificativa encobriu qualquer preocupação ética, sendo capaz de dominar, com a força das armas, grande parte do continente europeu na primeira metade do nosso século.

Outra referência histórico-filosófica do final do século XIX, como assinala Japiassu (1983), é o monismo epistemológico que pode ser representado pela obra de Ernst Haeckel: O monismo, profissão de fé de um naturalista.

Conforme H. Japiassu (1983), Haeckel fundamenta Freud no que se trata de recusar a separação entre "Geistwissenschaft" (ciências do espírito) e "Naturwissenschaft" (ciências da natureza), reduzindo as primeiras às segundas.

Em sua História Ilustrada da Ciências, Ronan (1987) trata de Freud no volume IV referente aos progressos na fisiologia e neurologia. Conforme Ronan (1987:85): "Os estudos de Freud da mente inconsciente baseados em sua experiência psiquiátrica clínica e sua teoria da importância da experiência sexual infantil fundamentaram uma escola de psicologia de grande significação no século XX, completando os métodos de caráter mais experimental dos seguidores de Pavlov".

O dualismo que separaria os dois tipos citados de ciências, seria definido por Dilthey e Rickert, citados por Japiassu, 1983).

Freud (1980) posiciona-se claramente a favor de um monismo epistemológico, por exmeplo, em "Novas conferências introdutórias à psicanálise", quando afirma a identidade de sua teoria com a natureza, identidade a ser melhor descrita posteriormente.

Cabe citar, ainda, como referência importante para situar o clima intelectual do início do século XX, a obra de Mach, identificado por Japiassu (1983) como um "best-seller" na época e que muito influenciou a formação da teoria freudiana. O trabalho de Mach "Conhecimento e Erro é o preferido por Freud

e sua referência fundamenta a inclusão da Psicanálise entre as ciências naturais, distanciadas da Filosofia.

Depois de concluir o curso de medicina, Freud trabalhou no laboratório de fisiologia de E. Brucke até 1882.

Começou, em 1983, a trabalhar no Hospital Central de Viena, interessando-se desde então, por pacientes histéricos, acompanhando os trabalhos de Charcot que se destacava nesta área.

Encontrando em Breuer um companheiro com quem compartilha o interesse e respeito pela histeria, Freud escreve com ele, em 1896, os **Estudos sobre a histeria**. Produto do tratamento efetuado por Freud em quatro pacientes histéricos, (Breuer trata um dos cinco casos), este trabalho encontra grandes resistências no meio médico, que considerava a histeria ou como simulação ou como patologia orgânica.

A postura de Freud diante de qualquer sintoma era diferente da que os médicos geralmente adotavam. Além da cura, ocorria-lhe sobretudo, conforme Kupfer (1989:43), "observar, analisar, encontrar origens", manifestando a persistência de sua original pretensão de ser pesquisador, função que abandonara por causa da clínica, que lhe parecia mais rentável financeiramente. A teoria freudiana no entanto, é o testamunho de um esforço permanente de fazer da clínica o fundamento de sua pesquisa.

Fugindo do nazismo, Freud muda-se de Viena para Londres, morrendo nesta cidade em 1939. Nascido em 1856, de família judia, sua obra tem recebido grande atenção em nossos dias, há 50 anos de sua morte.

Propostas do "Primeiro Freud" para a Educação

Como é largamente divulgado e escrito por Serge André (1988), a construção da obra de Freud foi acompanhada por sua correspondência com Fliess. Ambos eram médicos, assim como Breuer e Charcot, com quem Freud trabalhou nos primeiros anos de sua profissão. É justificável, portanto, que o Projeto para uma psicologia científica, escrito entre 1890 e 1895 tenha um estilo e uma pretensão inteiramente voltadas para as ciências médicas, ou melhor, para o modelo de ciências naturais então predominante na formação dos médicos. Freud afirma na Introdução do Projeto.

> *"A finalidade deste Projeto é estruturar uma psicologia que seja uma ciência natural: isto é, representar os processos psíquicos como estados quantitativamente determinados de partículas materiais especificáveis, dando assim a esses processos um caráter concreto e inequívoco". (1980, vol. I, p.395).*

Trata-se, nessa obra, de um compromisso claramente formulado com o modelo das ciências naturais. Essa posição relativa à questão do conhecimento trará inúmeras consequências para a Educação. É o que pretendemos articular, destacando os mesmos tópicos já mencionados na Escola Nova.

O natural-cientificismo no "Primeiro Freud"

Na carta 27 para Fliess, citada na Introdução ao Projeto, Freud (1980, vol. I:382) declara suas surpresas em relação a este trabalho: "Afinal de contas, queria apenas explicar a defesa, mas quando vi estava tentando explicar algo que pertence ao próprio núcleo da natureza". (grifo nosso).

O Projeto seria o ápice de uma tentativa de formular

a psicanálise através da neuroanatomia e da neurofisiologia; sistematização do trabalho que fora iniciado com J. Breuer no terreno da patologia neurológica.

A publicação dos **Estudos sobre histeria** ocorreu no final do século passado e, sem dúvida, é possível encontrar nestas duas obras a procedência justificável das referências à psicanálise feitas por vários autores, entre eles M. Montessori. Estas referências definem a teoria analítica como uma construção científica seguindo os moldes do natural-cientificismo, predominante no limiar do século.

Como observa Rubem Alves (1981:167), "Kant, Comte, Freud, Marx, todos eles acreditavam no advento de uma ciência livre de emoções".

Em seu trabalho "Os movimentos de um pensamento", Monzani (1981) enfoca este mesmo aspecto naturalista na psicanálise, quando descreve o trabalho de outro intérprete de Freud, Binswanger. O que este antropólogo vai destacar em 1936, ao publicar A concepção freudiana da Antropologia é a dimensão naturalista da concepção freudiana. De acordo com Binswanger, (citado por Monzani (1981:42) as representações tradicionais indicando o homo aeternus ou homo caelitis, ou as modernas, indicando a dimensão histórica ou existencial como essência do ser humano, são contrastadas pela concepção freudiana, científica, o homo natura, criatura natural.

Monzani (1981:43) destaca em Binswanger:

> *"O processo dialético de redução que Freud utiliza como meio metodológico para a construção teórica de sua idéia de homem é, até nos seus menores detalhes, aquele das ciências naturais".*

Esta redução estaria relacionadas a uma unilateral-

dade na construção da dimensão humana, que para Freud, conforme Binswanger, estaria circunscrita a sua corporalidade, onde o aparelho psíquico ocuparia a posição de um órgão a mais.

Ainda de acordo com Monzani: "(...) captado em sua imanência, o homem seria como uma natureza, um objeto natural, e por esta razão, a psicanálise estaria construída segundo o modelo das "Naturwissenschaften", isto é, a idéia de um "homo natura" seria uma construção naturalista da mesma ordem que a idéia biológica de organismo ou a idéia física de luz.

A pertinência da psicanálise a uma "Naturweltanschaung" permanece afirmada, inclusive, em 1932 nas "Novas conferências sobre a psicanálise". Na Conferência XXXV, intitulada "Sobre a questão da Weltanschaung" (3) Freud dedica-se a demonstrar que sua teoria não constitui uma nova "visão do mundo", mas está subordinada à perspectiva científica.

Diz o autor no trabalho citado:

> *"Na qualidade de ciência especializada, ramo da psicologia - psicologia profunda, ou psicologia do inconsciente - ela é incapaz de construir por si mesma uma Weltanschaung: tem de aceitar uma Weltanschaung científica".*

A própria psicanálise, conforme o autor, estaria desfalcada caso nada tivesse a dizer sobre o próprio sujeito do conhecimento. A psicanálise, então, teria todo o direito de falar a respeito da Weltanschaung científica já que seu objeto é o próprio homem,

---

(3) A palavra "Weltanschaung" é mantida em alemão pela Editora Imago. Há uma dificuldade é conseguir uma expressão correspondente em português, já que o tradutor se mostra insatisfeito com o termo "cosmovisão".

sua produção, da qual a ciência é uma variante.

Freud conclui (1980, vol. XXII:194): "Se (...) a investigação das funções intelectuais e emocionais do homem (e do animal)" (grifo nosso) "é incluida na ciência, então verá que nada é modificado na atitude da ciência como um todo, que nenhuma nova fonte de conhecimento ou novo método de pesquisa daí resultou".

Reencontramos aqui o monismo epistemológico característico de muitos cientistas alemães do final do século XIX.

Uma das consequências desta concepção naturalista de ciência é a de tratamento, que lhe é subjacente. Na medida em que o homem seja considerado um tipo de ser, cuja natureza poderá ser conhecida da mesma forma que a natureza dos seres biológicos ou físicos, a forma de reintegrá-lo, quando defeituoso, seguiria os mesmos trâmites. O primitivo interesse de Freud pela psicopatologia, exclusivo no início de seu trabalho, pode ser sintetizado de modo interessante na metáfora escolhida para ilustrar o poder de generalização desencadeado pelo estudo dos desvios e anomalias. (conforme Kupfer 1989:40): "Um vaso de cristal quebrado". No formato especial de cada pedaço, a estrutura característica do cristal inteiro é repetida, conservada. As moléculas do vaso se organizam de tal modo que é possível recompor as linhas, de forma a construir seu traçado original. O estudo dos desequilíbrios, das rupturas, pode contribuir para uma compreensão do indivíduo normal que apresenta uma natureza equilibrada e íntegra, mas conteria a virtualidade de se quebrar.

Nesta fase do trabalho de Freud, ele ainda considera pertinente uma delimitação entre estes dois estados (normal/patológico), também presente nas referências de Montessori à psicanálise.

Em relação à sexualidade, no primeiro período da teoria freudiana, o limite normalidade/patologia é marcado muito mais pela moralidade do que por um espírito de investigação científica.

Patrick Vallas (1976), em seus estudos sobre as perversões em Freud, constata um sucessivo deslocamento nesta posição. Inicialmente, a abordagem de Freud sobre as perversões é fundamentada na biologia, que aliada ao tipo de normal então vigente, encara as perversões como uma forma de bestialidade. Conforme veremos posteriormente, este ponto de partida se modificará, embora Vallas (1986:9) afirma como permanente o traço naturalista: "Freud sempre conceptualizou seus diferentes modelos de aparelhos psíquico no quadro de uma teoria evolucionista".

Percebemos aqui, novamente, a identidade já marcada por nós entre a primeira fase desta teoria e a escola nova que como já vimos, também está vinculada à teoria darwiniana, em destaque no início do século.

Esta identidade, no entanto, não é definitiva, já que uma das críticas de Montessori à Psicanálise, é a pouca validade da passagem efetuada por Freud, de casos indivíduais para o gênero humano.

Conforme Vallas (1986), esta generalização encontra justificativa na base darwiniana da teoria. Os americanos foram os primeiros a aplicar a abordagem darwiniana às questões da sexualidade e Vallas (1986:16) resume nos termos seguintes as propostas do americano Krafft - Ebing: "se o desenvolvimento individual recaptula as etapas da filogênese, as aberrações sexuais aparecem como disfunções do comportamento ontogenético".

São disfunções, portanto, que assumem esta conotação a partir de uma referência a um padrão de normalidade determina

do pela filogênese.

Conforme Vallas (1986:16), "Freud está inscrito na corrente evolucionista e vai dar ao desenvolvimento ontogênico uma prevalência em relação à filogênese".

Esta predominância, no entanto, não transborda o quadro naturalista onde a teoria da evolução está contida.

Um exemplo pode ser encontrado no trabalho de Freud, escrito em 1905, "Três ensaios sobre a sexualidade". O ensaio II trata do desenvolvimento sexual infantil. Neste trabalho, ao mesmo tempo que Freud aponta fatores externos que interferem no processo, afirma a predominância da filogênese. O trecho transcrito a seguir faz parte do ítem que descreve o período de latência sexual na infância, período em que, conforme Freud (1980 vol. VII. p.181), "se constróem as forças psíquicas que irão mais tarde impedir o curso do instinto sexual e, como barreiras, restringir seu fluxo - a repugnância, os sentimentos de vergonha e as exigências dos ideais estéticos e morais. Tem-se das crianças civilizadas uma impressão de que a construção dessas barreiras é um produto da educação, e, sem dúvida, a educação muito tem a ver com ela. Mas, na realidade, este desenvolvimento é organicamente determinado e fixado pela hereditariedade e pode ocasionalmente ocorrer sem qualquer auxílio da educação. A educação não estará indo além de seu domínio apropriado, se ela se limita a seguir as linhas que já foram traçadas organicamente, a imprimi-las um pouco mais clara e mais profundamente". Freud então reencontra a fundamentação filogenética que faz a primeira parte de sua teoria harmônica ao escolanovismo.

Ambos, Freud e Montessori, compartilham o mesmo pressuposto como "ancestral comum". Para a psicanálise, a natureza infantil é configurada por uma dispersão das pulsões alojadas em diferentes zonas erógenas, que a cultura ajudaria a reunir

em um ego coeso, na fase genital. Para Rousseau, como sabemos, o processo é inverso, sendo a cultura responsável pela deterioração do "bom selvagem".

Enfim, o ponto de vista do natural-cientificismo está presente como pano de fundo, tanto em Montessori como em Rousseau e Freud. Ainda que de forma invertida para este último, está conservada a idéia de uma determinação filogenetica, de desenvolvimento.

A nova idéia de criança à luz do "Primeiro Freud"

Em relação a outras teorias que procuram explicar o funcionamento psíquico, há uma novidade sobre a qual Freud não muda de idéia no transcorrer de toda a sua obra: é a importância atribuida à sexualidade na vida de qualquer ser humano. Independentemente de classe social, cultura ou faixa etária, trata-se de um sentido novo para a noção de sexualidade, que vai encontrar diferentes lugares no transcorrer da construção da obra de Freud, conservando, no entanto, o mesmo papel principal.

Nosso trabalho interessa-se, em especial, pelas repercussões deste novo sentido de sexualidade na prática educativa. O impacto da nova construção de aparelho psíquico tem sido absorvida com grande dificuldade pelos educadores. Esta dificuldade contribui para que a teoria freudiana receba diferentes formulações - ponto fundamental de nosso problema.

A novidade que a primeira fase da obra de Freud traz para os educadores pode ser resumida na afirmação de que o desenvolvimento de uma criança, em seus diferentes aspectos - cognitivos, motores, etc. - é função do desenvolvimento sexual. Procuraremos esclarecer esta proposição através de uma análise mais detalhada da idéia de criança, privilegiada no trabalho dos edu

cadores em geral.

Depositária de uma herança atávica de inocência e pureza a noção de criança própria à teoria analítica será bem diferente, e trará grandes resistências por parte dos educadores ao conjunto da teoria.

Para o "Primeiro Freud", o processo educativo é formado através do sucessivo deslocamento da energia sexual, que parte de objetos sexuados para outros culturalmente elaborados e não mais diretamente sexuados. A libido (4), energia que movimenta este processo está presente desde os primeiros contatos com a figura materna e permanecerá atuante mesmo quando o objeto se modificar. A educação acontece através do deslizamento do ambiente familiar para as outras instituições sociais.

Tomemos um exemplo para ilustrar, sabendo do risco de caricaturar ao invés de esclarecer. Consideremos uma criança que apresenta dificuldades crescentes na relação com sua professora. Da proposição freudiana podemos concluir que essas dificuldades não acontecem à revelia do tipo de vínculo que une a criança a sua mãe. A concepção freudiana de aprendizagem supõe que este tipo de laço irá se repetir com os adultos que sucessivamente ocupem a função materna, sendo inútil, portanto, enfocar o problema exclusivamente a partir de seu desempenho na escola.

---

(4) Definição de libido na primeira fase: Utilizado a primeira vez em 1898 na correspondência com Fliess, a noção de libido muda de sentido no decorrer da construção da teoria freudiana. Freud pretende também no ***Projeto****, que a libido venha a ser mensurável. Nos "Três Ensaios sobre a sexualidade", firma que este termo é homológo, quanto ao amor, da fome quanto ao instinto de nutrição. (cf. Laplanche, Pontalis, s/d: 344:)*

Conforme a descrição do autor, as pulsões (5) seguem em direção a objetos socialmente valorizados e chamou sublimação ao processo de derivação do objeto sexuado para outro cultural. A energia que impulsiona o processo, o tipo de vínculo entre sujeito e objeto permanece sexual, mas o objeto deixa de sê-lo.

Vejamos a ilustração apresentada por Kupfer (1989:42) para exemplificar o desenvolvimento da pulsão anal rumo a objetos culturais:

> *"No momento em que a pulsão anal está sendo construída, a criança concentra sua atenção em tudo o que diz respeito a essa região do corpo. Descobre então que há matérias identificadas a princípio como partes de seu próprio corpo, que dele se desprendem: as fezes. É natural (grifo nosso) que muitas dessas crianças desejem manipulá-las, coisas que a cultura se apressa em impedir. Caso o desenvolvimento da criança seja bem sucedido, o que vai ocorrer é um conjunto de movimentos: parte dessa pulsão será reprimida (a criança deixará de manipular fezes), parte irá compor a sexualidade genital (estará presente nas preliminares do ato sexual através do prazer anal) e parte será sublimada. Ou seja, poderá se transformar, por exemplo, na atividade de esculpir em argila. Há, contudo, uma energia*

---

(5) Definição de pulsão - Este é outro conceito cujo sentido é revisto por Freud. Conforme Laplanche e Pontalis (s/d:507) pulsão surge como recusa à noção clássica de instintos. Para este último, o comportamento humano seria fixado previamente por hereditariedade, tal como nos animais. "O termo trieb, embora só apareça nos textos freudianos em 1905, tem sua origem como noção energética na distinção que desde cedo Freud opera entre dois tipos de excitação a que o organismo está submetido e que tem de descarregar em conformidade com o princípio de constância. Ao lado das excitações externas a que o indivíduo pode fugir ou de que pode proteger-se, existem forças internas portadoras constantes de um afluxo de excitação a que o organismo não pode escapar e que é o fator propulsor do funcionamento do aparelho psíquico."

orientando a atividade à libido, um prazer a ela correspondente, cuja origem, ou apoio, é a antiga atividade de manipular fezes".

Um excedente da libido vai ocasionar a transferência do interesse das fezes para objetos culturalmente aceitos, e neste caso ilustrado por Kupfer, o desenvolvimento da criança seguiu um processo favorável. Caso não lhe seja facultado este movimento, fezes - areia - escultura, por repressão excessiva, por exemplo, uma das possíveis consequências pode ser uma neurose obssessiva, com uma infinidade de sintomas possíveis. Só para ilustrar, podemos citar o mais clássico de todos que é a "tradicional" mania de limpeza.

Observemos que o sintoma no sentido psicanalítico pode ou não corresponder ao sintoma no sentido educativo. Uma criança fixada na fase anal poderia apresentar como sintoma uma persistência no tipo de contato estabelecido com a própria produção teórica, aferrando-se a seus trabalhos, negando-se a concluí-los, retardando os desenlaces entre seu corpo e o produto em forma de trabalho.

O que faz o sintoma, portanto, desde o "Primeiro Freud", é uma forma de vínculo sujeito/objeto, em vez de ser uma listagem de comportamentos pré-fixados como patológicos. Mas, as perversões, assim como as psicoses, ainda constituem exceção, escapando a qualquer tratamento já que são hereditariamente constituídas.

Neste sentido, a obra freudiana, desde a primeira fase, dificilmente pode estar incluída no quadro médico, que usa uma nosografia estável para definir os sintomas.

A dimensão adaptativa da educação conforme o "Primeiro Freud"

O bom ou mau desenvolvimento está, em qualquer caso, ancorado na hipótese de que a criança é um ser sexuado, dotado de libido, que é um tipo de energia deslocável em qualquer faixa etária. Uma das consequências importantes para a educação é uma modificação no conceito de aprendizagem que não pode mais ser circunscrito a um desenvolvimento cognitivo onde o intelecto seguiria seu curso independentemente das outras funções. Já que o adulto é aquele que encontra com mais facilidade as condições que torna possível o deslocamento da libido, de objetos sexuais para outros "espiritualmente elevados"; já que estes objetos culturais são eleitos e conservados a partir desta constituição original, é difícil demarcar onde termina a criança e onde começa o adulto.

Depois de Freud, a criança não pode mais ser definida através de sua ignorância cultural, na medida em que o adulto também pode "ficar" criança quando estabelecer vínculos arcaicos com objetos culturais, isto é, vínculos próprios das primeiras fases da existência humana.

O limite infância/maturidade, entretanto, é estabelecido em outro ponto, que é a ocasião onde o sintoma se forma, estabelecendo uma dobra, um degrau em que uma diferença qualitativa pode ser percebida.

A delimitação infância/maturidade fica evidente, portanto, quando o desenvolvimento não ocorre em sua linearidade prevista, o que pode ser constatado através dos sintomas (no sentido psicanalítico de sintoma). O tratamento analítico constituiria a ocasião de retorno ao ponto recalcado. Nessa primeira fase, Freud acreditava ser possível o alcance real deste incidente que desencadeará o entrave.

A história de Ificlo, retirada da mitologia grega pode ilustrar a noção de criança presente no Primeiro Freud. Esta versão foi feita por Luís Forbes (1985): Melampo, o homem dos pés pretos, além de ser o primeiro a praticar a medicina também podia compreender a linguagem dos bichos, já que algumas serpentes a quem salvara a vida lhe agradeceram lambendo-lhe os ouvidos, purificando-os.

Ao tentar ajudar seu irmão Bias que devia cumprir certas tarefas para casar-se com a bela Pero, Melampo acaba sendo preso e para ser livre lhe é dado como condição, pelo rei Filaco, a cura de seu filho Ificlo, que era impotente.

Sacrificando a Apolo dois touros, conforme os ritos, e deixando as carcaças no altar à espera das aves de carniça, Melampo ouve a conversa de dois abutres. (Forbes 1985:11):

> *"Comentou um abutre: a última vez que estivemos aqui faz anos: naquele dia Filaco estava castrando os carneiros". "Bem me lembro", diz o outro, "nesse dia, Ificlo, ainda bem menino, viu o seu pai dirigindo-se a ele, com a faca ainda toda ensanguentada e ficou apavorado; de certo ele pensou que ia também ser castrado, e gritou o mais forte que pôde; Filaco então fincou a faca na pereira sagrada ali perto e correu a confortar Iflico. O medo aterrorizante explica a impotência. Veja, Filaco até esqueceu de recolher a faca: ainda está lá, quase encoberta pela casca da árvore, que cresceu nestes anos". "Sendo assim", diz o primeiro, "o remédio para a impotência é fácil: é pegar a faca, raspar-lhe o sangue com a ferrugem e dar a Ificlo esta crosta, em água, durante dez dias".*

Depois de seguir a receita de Melampo, Ificlo ficou completamente curado. Tanto que o significado do nome Ificlo é "potência famosa", tornando-se também conhecido por sua rapidez.

A causa da impotência era o medo diante da castração iminente, real comprovado pela faca fincada na árvore. Trau

ma, portanto, é um acontecimento real, datável, alcansável pelo recurso da rememoração. A infância é a etapa da vida a ser alcansada mediante esta técnica; criança é o tipo de ser humano caracterizado pela vulnerabilidade ao trauma, provocado por um outro tipo de ser, o adulto, o que nos remete à heterogeneidade criança/adulto aludida por Montessori.

Os casos clínicos apresentados nos **Estudos sobre histeria** demonstram a presença da mesma perspectiva de Melampo sobre o trauma. O tratamento de Ificlo é análogo aos tratamentos na primeira fase da teoria. Nesta época, através do relato das pacientes, localiza-se um acontecimento - empírico, real, datável - a partir do qual o sintoma se desenvolveria tendo como sustentáculo o esquecimento da cena ocorrida. Este acontecimento traumático, teria sido de natureza sexual, o que justifica a denominação de "teoria da sedução" para esta primeira tentativa de dar conta da histeria.

A criança é concebida de forma passiva, o adulto ocupa um lugar virtualmente sedutor. Este fascínio seria usado pelo adulto, no sentido de torná-la gradativamente integrada.

A criança é um "perverso polimorfo", que a socialização tentaria sintetizar em um "eu" coeso.

No "Primeiro Freud", construído por nós, a principal característica da etapa infantil é a suscetibilidade à sedução. Ao mesmo tempo, a libido infantil é difusa e desorganizada. Embora a libido ocupe certas regiões privilegiadas conforme as fases de desenvolvimento, a criança conserva uma tendência à plasticidade, maleabilidade também marcada por Montessori.

Esta mesma posição, retirada dos **Estudos sobre histeria**, em 1895, reaparecem em 1909 nas "Cinco Lições de Psicanálise": Freud (vol. XI p.39) "Só os fatos da infância explicam a

sensibilidade aos traumatismo futuros e só com o descobrimento desses restos de lembranças quase regularmente olvidados, (...) adquirimos o poder de afastar os sintomas". Ou em outra passagem: "(...) foram os desejos duradouros e reprimidos da infância que emprestaram à formação dos sintomas a força sem a qual teriam percorrido normalmente a reação contra traumatismos posteriores". (grifo nosso).

A noção de criança é, portanto, o ponto de partida da concepção psicanalítica de neurose e ao mesmo tempo o ponto de formação do sintoma. Do mesmo modo a volta à infância é condição para a cura.

Estas formulações psicanalíticas, advindas da prática clínica, sem dúvida compõem o clima teórico onde pode sustentar-se o escolanovismo, que por sua vez também privilegia a infância.

Os resultados terapêuticos dos primeiros casos clínicos de Freud corroboram a relação efetuada por ele, entre estes tratamentos feitos com adultos e as diretrizes educativas daí deduzidas. A nova noção de criança pode dar conta do alcance profilático da educação à luz do primeiro Freud.

Educação e sexualidade no "Primeiro Freud"

Antes de procurar explicar como as crianças aprendem, Freud interessou-se em compreender as razões que motivam qualquer aprendizagem. Partiu então da constatação, baseada na clínica, de que a gradativa construção de objetos de desejo independentes do corpo infantil trazem consigo a necessidade de uma referência inicial de si próprio em relação a este objeto.

Conforme Kupfer (1989:81): "Para Freud as primeiras

investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade da criança de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E este lugar, a princípio, é um lugar sexual".

Lembremos que a noção de sexualidade em Freud é muito mais abrangente do que reconhece o sentido comum desta noção, incluindo, como já sabemos, atividades que vão desde a amamentação até os diferentes tipos de sintomas. É importante distinguir "sexual" de "genital". Os sintomas neuróticos, neste sentido, são simbolizações da sexualidade, a qual está presente sempre que houver relações entre seres humanos. O que procuraremos elucidar agora é um vínculo entre esta concepção de sexualidade e uma idéia de educação que lhe seja coerente.

Mas não é fácil compreender a ubiquidade desta instância, tanto na época de Freud quanto na nossa, que embora fale exaustivamente sobre este tema, não absorveu o sentido de sexualidade próprio da psicanálise.

Esse sentido inclui o aparente paradoxo de que as crianças, intuitivamente, já sabem muito mais a respeito deste assunto do que estamos prontos a admitir e, ao mesmo tempo, é o desconhecimnento a este respeito que mobiliza na criança a vontade de saber.

Observamos que o início da escolarização coincide com o período de entrada no que Freud chamou "fase de latencia". Nessa etapa de desenvolvimento, a criança demonstra grande interesse pelas atividades culturais, afastando-se do auto-erotismo característico dos primeiros anos de vida.

A fase de latência é uma noção forjada para explicar as razões pelas quais os adultos esquecem suas vivências infantis. Convicto de que as crianças mereceriam ser melhor esclare

cidas sobre a sexualidade, Freud constata que não é muito útil instruir os pais a respeito desta necessidade. Mesmo cheios de boas intenções, eles não conseguem deixar de tratar como tabus as questões ligadas à sexualidade.

A primeira teoria freudiana da aprendizagem surge a partir destas questões: por que os pais esquecem suas vivências sexuais infantis? Por que há um período em que é mais fácil a escolarização?

Ao lado destes, como vimos, há um outro enigma curioso: Freud constata que a educação sexual é praticamente inútil, ao contrário do que inicialmente acreditara. As crianças constroem suas próprias teorias e estas variam de acordo com o momento de desenvolvimento sexual em que se encontram. Há um exemplo interessante, que é dado por Freud para ilustrar esta imunidade, separando explicações puramente intelectuais daquelas que são aceitas de fato. As crianças seriam como selvagens, que fingem adorar os deuses dos colonizadores, mas que permanecem cultuando suas divindades originais às escondidas.

Observamos também que o processo de escolarização não ocorre homogêneamente em nenhuma escola. Embora submetidos aos mesmos "rituais" há significativas diferenças entre as crianças, mesmo de faixas sócio-econômicas semelhantes. Estas e outras questões podem ser acrescentadas às que permanecem abertas a partir da história de Ificlo: por que a castração dos carneiros (operação de natureza sexual) favorecera o temor de Ificlo? Por que não a tosquia ou qualquer outro procedimento? E por que um acontecimento infantil desta natureza conserva seu poder patogênico até a maturidade?

Nesse ponto é inevitável observar que o desenvolvimento intelectual é um sub-conjunto, uma função do desenvolvimento sexual e que ainda estamos longe de situar o alcance desta

noção para a teoria freudiana e para o que nos interessa: a questão da educação.

Algumas respostas podem ser buscadas nos **Estudos sobre histeria** (1895) e **Psiconeuroses de defesas**, (1896); visto que, de acordo com os autores do primeiro trabalho - Freud e Breuer -, o acontecimento traumático tem o poder de desencadear o sintoma. Ao mesmo tempo, não percamos de vista que estamos falando de trauma no sentido mais genérico possível; daquele acontecimento que funda uma fase, da qual nenhum ser humano escapa e que descrevemos a seguir como relativa a angústia de castração. Esse fato é geralmente esquecido (por isto o uso da hipnose para recordá-lo) e é justamente o mecanismo de esquecer, afastar da mente a lembrança do trauma, que vai constituir o sintoma no "Primeiro Freud".

A este respeito, um dos casos clínicos famosos, Elizabeth Von R., pode ilustrar alguns pontos que merecem destaque. A análise permite a rememoração de um evento de natureza sexual, também relacionado à culpa sentida pela paciente por estar distante do pai que se encontrava enfermo na ocasião.

O esquecimento ocorre concomitantemente a uma paralisia das pernas que, por sua vez, desaparece quando a cena culpável é relembrada.

A dor, portanto, ocupa o lugar da lembrança e Freud (citado por Kupfer 1987:36) diz: "tratava-se de um exemplo do mecanismo de conversão com finalidade de defesa".

Em Montessori, reencontramos os mesmos termos, quando no capítulo já citado a respeito dos desvios de comportamento, a Autora considera o desvio como sinônimo de defesa.

No entanto, educadora não cita a psicanálise como fun

damento desta sua proposição, assim como desloca o sentido sexual do mecanismo. Ora, se há defesa, é por haver algum ataque, mas a Autora "descontamina" o perigo formado pela proximidade das questões sexuais.

A associação livre, portanto, não é fluida nem desliza sem um objetivo já fixado pelo analista. Na Etiologia da Histeria (p.219) Freud chama atenção para este propósito: o método "deve fazer a atenção do paciente retroagir do seu sintoma à cena na qual e através da qual o sintoma assomou; e tendo assim localizado a cena, removemos o sintoma, realizando, durante a reprodução da cena traumática, uma correção subsequente do curso psíquico que então ocorrera".

A rememoração, portanto, tem por objetivo explícito reencontrar uma cena determinada, aquela que adquire sua potência traumática por ser relativa à angústia de castração. Reencontramos aqui um traço característico do escolanovismo já salientado por Saviani, que é a consideração da anomalia como uma eventualidade normal. Conserva-se, entretanto, uma conotação de desvio, que embora previsível, permanece anormal.

A vida sexual é composta através desta facilidade para o deslocamento, a conversão da energia libidinal, na medida em que é impossível uma descarga completa dos investimentos sexuais.

Ao mesmo tempo que é deslocável, a libido na primeira leitura não pode se afastar por completo de suas raízes, afirmadas na diferença sexual, favorecendo a sedimentação de traumas, origens de sintomas futuros.

Esta facilidade pode ser compreendida pelo processo

de formação do eu (6). Ao mesmo tempo que há uma construção de identidade, há inevitavelmente um escolho, um resto que é delimitado como não-eu.

Existe, portanto, uma ligação entre a construção da identidade, o eu, e um excesso de libido que estará disponível para a formação de sintoma. Ao mesmo tempo, seguindo a trilha inversamente, o sintoma é alcançável através do desdobramento da libido.

Este ponto nos interessa especialmente, por constituir o primeiro elo de uma cadeia, articulando a teoria freudiana do desenvolvimento: Quanto mais forte, mais coeso, mais fácil é para o ego a manutenção do equilíbrio psíquico.

O estado pré-trauma é inevitavelmente ameaçado pela constatação da diferença sexual. Ao perceber que há pessoas que têm pênis e outras que não têm, a criança se depara com a angústia de castração, que é, no menino, o temor de vir a ser castrado, como pode supôr que tenham sido as meninas. E, nas meninas, há o temor de ser repetida uma operação mutiladora do pênis da qual teriam sido vítimas.

A identificação com um dos dois sexos é o primeiro ponto de onde decorre a inevitável angústia pelo fato de não se poder ser homem e mulher ao mesmo tempo. Daí por que a visão da cena que foi traumática para Ificlo só ter efeito entre 5 e 7 anos, quando o eu já está forte o suficiente para recusar o que lhe desequilibre.

---

(6) Anteriormente as traduções brasileiras usavam a expressão latina ego para designar a palavra alemã Ich. Os trabalhos mais recentes têm preferido o termo eu por conservar o tom coloquial, comum, do Ich no texto freudiano.

O processo identificatório, portanto, ao mesmo tempo que possibilida a construção do eu, traz como consequência a potência deste eu afastar idéias incompatíveis com seus interesses.

A ameaça de castração, enfim, só vai constituir perigo na medida em que o eu esteja apto a detectar algum perigo nesta área. É o que podemos observar no caso de Hans, que será descrito mais adiante. Sua mãe ameaça cortar-lhe o pipi, caso ele se masturbe (vol. X p.17) e pergunta-lhe como fará xixi. Ele responde, quando tem três anos e meio, indiferentemente: "Com meu bumbum". Mas no futuro, a neurose fóbica que apresenta aos cinco anos demonstra os danos causados pela ameaça.

Este perígo conturbado da infância estava ligado ao processo de construção do eu, envolvendo a identificação com um dos pares do casal e é tão inevitável de ocorrer quanto é inevitável a existência de homens e mulheres.

Estas conclusões, Freud elaborou a partir da análise de adultos, e, procurando confirmá-las, solicitou a seus colaboradores que observassem o desenvolvimento de seus filhos. Desse interesse, surgiu a análise de uma fobia em um menino de cinco anos, feita indiretamente por Freud, que orientava seus pais.

Os pais de Hans eram ligados ao círculo psicanalítico e foram os intermediários entre Freud e seu filho, que ficou inteiramente curado de sua fobia. O caso do pequeno Hans constitui a primeira ocasião em que a abordagem de Freud à infância deixa de ser exclusivamente teórica, encontrando na clínica, a cura de uma criança fóbica na própria faixa etária onde ela se encontra.

Desse caso, que será retomado por nós, cabe destacar aqui a confirmação da convicção de Freud de que qualquer criança (com raras exceções) está envolvida em uma onda de sintomas

neuróticos no final da primeira infância. O educador, como veremos, precisa estar ciente desta etapa, e ao mesmo tempo, habilitado para lidar com os inevitáveis sintomas formados neste período.

O mais importante para o educador, entretanto, é que essa angústia é o próprio motor do processo da aprendizagem. Nas palavras de Kupfer (1989:80) "É essa angústia que faz querer saber". (grifo da autora).

Retomemos o percurso. A criança tem então, perguntas que envolvem o processo de construção de sua identidade. Esta identidade é formada a partir de sua relação com os modelos e com às expectativas, que lhes são apresentadas por seus pais. Reconhecendo este lugar simbólico antes mesmo de nascer, a criança passa a lidar com uma angústia que, em última instância, pode ser reduzida à sua forma mais básica possível. Esta forma, protótipo de todas as outras, é uma decorrência da diferença sexual a que lhe impõe como passe o conhecimento da impossibilidade de ser homem e mulher ao mesmo tempo. A Angústia de castração está diretamente associada à maior ou menor capacidade da criança em lidar com as diferenças em outros níveis, aquelas outras diferenças que compõem o processo da escolarização.

É por volta dos 7 anos que a latência passa a provocar um gradativo esquecimento das primeiras investigações sexuais. Freud é taxativo: este esquecimento não depende da educação, mas de modo coerente com sua perspectiva naturalista, é uma decorrência inerente a sua constituição. De acordo com Kupfer (1989: 82):

> *"Não é porque lhes dizem que é "feio" mas porque precisam renunciar a um saber sobre a sexualidade. Precisam nada saber sobre isso. É porque não podem mais sa*

ber sobre a sexualidade procedem (não de modo consci ente, é claro) a um deslocamento dos interesses se xuais para os não-sexuais. "(...) Perguntam sobre ou tras coisas para poder continuar pensando sobre as questões fundamentais".

Todo o desenvolvimento subsequente estará condiciona do ao modo como a criança ultrapassar esse período. Freud (1980, volume X:16) relata, neste trabalho, a disposição dos pais de Hans, que estavam entre seus "mais chegados adeptos", de não u sarem "de mais coerção do que a que fosse absolutamente neces sário para manter um bom comportamento".

Apesar desta ligação pessoal com Freud e destes bons propósitos, nem os pais escaparam de retomar seus próprios con flitos através da educação dos filhos, nem o pequeno Hans deixa de apresentar os sintomas próprios deste período como qualquer outra criança.

O lugar do educador, correlato ao da criança, é con firmado, para o primeiro Freud - empiricamente - pela análise do pequeno Hans. A infância para ele é como a matriz, a confor mação original de onde a maturidade é dedutível. O tratamento de um adulto consiste na reconstrução de certas etapas da infân cia, conforme as observações de Freud na análise do pequeno Hans, em 1909: (vol. X p.16) "é nos componentes da sexualidade infantil do paciente, que se acredita haver descoberto as for ças motivadoras de todos os sintomas neuróticos da vida poste rior."

A motivação para aprender, dificilmente, pode ser considerada um sintoma, mas para Freud, o estudo de seus desca minhos, no caso do pequeno Hans, são esclarecedores das forças que regem um desenvolvimento valorizado pela cultura.

Cumpre ressaltar que a posição sugerida para o pro

fessor é, afinal, de manter uma tranquila passividade e como consequência, o desenvolvimento acontecerá à revelia de qualquer intervenção educativa. Neste ponto há uma perfeita coincidência com a proposta de Montessori, quanto a imprescindibilidade do educador estar avisado, atento para a importância fundamental deste período. Freud e Montessori estão mais uma vez de acordo ao situarem o próprio educador como passivo no processo de aprendizagem. Assim, como Freud propõe o mínimo possível de repressão, Montessori afirma a necessidade do educador ocupar uma posição de humildade em relação à criança. Estão, contudo, em total desacordo quanto à natureza da infância, período privilegiado por ambos. Para Montessori, a infância é fundamental por estarem enraizadas aí todas as instituições da cultura. Para Freud, a infância é importante por essas raízes determinarem a forma - mais ou menos neurótica - como o indivíduo vai se deparar com essas instituições. A diferença fundamental é que, para Freud, os desejos infantis sobrevivem - transformados - na maturidade: "Estes potentes desejos da infância hão de ser reconhecidos, porém, em sua absoluta generalidade, como sexuais". (1980 Volume XI: 39)

É no Segundo Freud, que podemos encontrar melhores esclarecimentos sobre os mecanismos presentes na transformação ininterrupta, operada pela libido que, partindo de seus objetivos diretamente sexuados, construiram as civilizações que conhecemos.

Confronto entre Escola Nova e "Primeiro Freud"

Para concluir, podemos usar como resumo da proposta educativa do Primeiro Freud o aforismo "Lá onde estava o Id, deve o Ego advir", enfatizando o movimento do Ego em substituição ao Id. Ou seja, a educação é o processo através do qual o Ego (culturalmente constituído) substitui o Id (naturalmente consti

tuído).

Este movimento em direção ao ego forte, suplantando os instintos, corresponde a uma gradativa circunscrição da sexualidade à genitália. Há um equilíbrio social a ser alcançado através desta deserogenezação das zonas "infantis" da sexualidade, que cedem lugar a um amadurecimento genital. O equilíbrio é possível de ser alcançado com ajuda da teoria freudiana, a partir da educação da sexualidade que, para Freud, é o protótipo do exercício das outras funções.

Como lembra Millot (1987), noção recalcada leva à pulsão culturalmente inutilizada, daí a crítica de Freud à educação, principalmente àquela dada às mulheres. Delas é exigida uma castidade maior que a dos homens, assim como total ignorância dos temas. Por isso as mulheres seriam mais resistentes à cultura, demonstrando, neste exemplo, a consideração da sexualidade como matriz das outras funções.

Neill (citado por Millot: 1987) pode ser considerado adepto desta mesma posição, na medida que propõe em sua escola "Summerhill", a precedência da curiosidade sobre o ensino, assim como inteira liberdade da ação das crianças. Os resultados desta experiência, citados por Millot, são incertos no que se trata de um êxito social imediato. Nenhum gênio saiu de Summerhill, mas Neill aponta um traço comum aos seus alunos: sua independência de espírito.

Conforme observa Holanda no trabalho já citado (1975), não deve ser por acaso que esta tendência educativa prolifera enquanto predominam os mecanismos próprios do processo de industrialização. Para o autor, a pedagogia nova incentiva padrões educativos antagônicos aos tradicionais como um valor a ser legitimado pela criatividade e a competição.

Para Holanda, "a crise de adaptação dos indivíduos ao mecanismo social é, assim, especialmente sensível no nosso tempo, devido ao decisivo triunfo de certas virtudes antifamiliares por exelência, como são, sem dúvida, aquelas que repousam no espírito de iniciativa pessoal e na concorrência entre os cidadãos".

O trabalho de Montessori pode ser interpretado como participante desta situação histórica. Ao tempo em que lança mão de várias teórias, põe em evidencia os traços que lhe interessem mais de perto, entre eles, o caráter adaptativo que foi destacado por nós na teoria freudiana.

Cabe ainda ressaltar que, na absoluta totalidade das referências de Montessori à psicanálise, a educadora procura destacar um certo ponto fulcral, recôndito e misterioso, que teria ficado encoberto pela socialização e que ela chama de sub-consciente. Com referência ao termo "Subconsciente" usado pela autora, vale citar este verbete do Vocabulário de Psicanálise de Laplanche e Pontalis (s/d: 636):

> *"Subconsciente - Termo utilizado em psicologia para designar, ou o que é fracamente consciente, ou o que está abaixo do limiar da consciência atual ou mesmo inacessível a ela; usado por Freud nos seus primeiros escritos como sinônimo de inconsciente, o termo é depressa rejeitado em virtude dos equívocos que favorece".*

Enfim, o sub-consciente de Montessori afirma a presença de uma instância diferente da consciência a que até então fora reduzido o trabalho educativo. Há também referência a uma conotação de equilíbrio na prórpia instabilidade dos desvios, de forma inovadora ao modo como os distúrbios infantis eram considerados.

Concluimos, portanto, que pode haver procedência na

construção escolanovista da psicanálise, caso consideremos relevantes ou representativos desta última, apenas os textos de Freud já citados até o momento. Como veremos, esta posição não é a única, nem necessariamente a mais vantajosa para a formação do educador.

CAPÍTULO 3

SEGUNDA INTERPRETAÇÃO DE FREUD

Efetuaremos agora o movimento inverso ao que nos propusemos nos capítulos precedentes. Ao invés de demonstrar a coerência existente entre o escolanovismo e uma primeira interpretação da obra freudiana, abordaremos a questão sob o ponto de vista que nega a pertinência desta relação.

Essa segunda abordagem estará fundamentada, principalmente, nos últimos trabalhos de Freud (ao invés dos primeiros, como no capítulo dois). A delimitação cronológica, entretanto, não foi nosso critério mais importante. A segunda interpretação pode atravessar toda a obra, desde o final do século XIX, já que sempre é possível localizar trechos precursores das posições destacadas. No entanto, são as obras posteriores a 1914 que nos orientarão com maior firmeza.

Nosso esforço se dirigirá a um esclarecimento das razões que justificam uma mútua autonomia, uma heterogeneidade de interesses e objetivos entre psicanálise e educação.

É importante frisar que, embora declaremos essa impossibilidade, defendemos que o esclarecimento do sentido dessa divergência é fecundo e indispensável para a formação do educador contemporâneo.

Procurando conservar em relêvo essa intenção, é que mantivemos em um ítem separado, uma segunda posição de Freud a respeito do conhecimento científico, tal como proposto na perspectiva naturalista de ciência. Acreditamos que marcar esta distinção é fundamental para o educador que tem sido formado à

luz da ciência tradicional. Ou seja: consideramos que as novas idéias de criança, adaptação e prática clínica, denominadas de "Segundo Freud" em seu conjunto, impõem uma mudança do ponto de vista epistemológico, para que possam ser apreendidas como novas. É inútil, portanto, situar esta mudança, caso permaneçamos fixado em um paradigma próprio das ciências naturais. É este movimento no interior da própria psicanálise que repercutirá nos vínculos com a prática educativa.

Caracterização Histórica do Segundo Freud

Para situar historicamente nosso Segundo Freud, tomemos as referências de um conceituado historiador da filosofia, François Châtelet (1982), que intitula de "O século XX" o último volume de sua História da Filosofia. É no contexto próprio ao nosso século, que Châtelet considera pertinente a obra de Freud. Se a primeira fase era coerente com um modelo naturalista de ciência, própria do século XIX, é esta mesma ciência que se volta sobre si, reflete a respeito de sua própria produção, e o que retorna, em outra forma, é o discurso filosófico. Nosso Segundo Freud é mais filósofo que cientista.

Trata-se, agora, portanto, de um Freud contemporâneo ao pós-guerra, que se corresponde com Einstein e que compartilha, com alguns filósofos de ciência, a crítica à concepção positivista de neutralidade do conhecimento.

O início do século XX é marcado pela idéia de crise que, embora presente em qualquer época, tem uma característica própria em nosso tempo:

> *"(...) o século XX se ilustra pelo fato de mundializar os conflitos e de estender a todo o planeta os sucessos e as mazelas da realidade industrial. Desde*

1900 as coisas não vão bem. Os grandes princípios que serviam para o florescimento dos Estados modernos (capitalistas, burgueses, parlamentaristas), no momento mesmo em que obtêm seu máximo êxito, encontram-se duramente questionados. O presidente Schreber está gravemente enfermo; a matemática - modelo de racionalidade há vinte e cinco séculos - vê sua autoridade comprometida; apesar das demonstrações e das garantias positivistas, as ciências físicas sofrem transformações fundamentais; no domínio político, o próprio marxismo - doutrina de oposição ao capitalismo - deve mudar de estatuto (não estão os primeiros escritos de Lênin em contradição com os últimos textos de Engels?)".

Embora longa esta citação de Châtelet (1982), nos parece colocar bem algumas das características históricas que constroem nosso "Segundo Freud". Trata-se, principalmente, de uma situação de luto, de elaboração, resultante do terceiro golpe desferido pelo próprio Freud ao narcisismo da humanidade, que é um questionamento radical à razão como instância suficiente para diferenciar os seres humanos dos outros animais.

Este questionamento, tanto ao racionalismo quanto ao empirismo, encontra respaldo na obra de outros autores que se apresentam como filósofos. Ao contrário das previsões positivistas que previram um definhamento progressivo da filosofia, a própria obra dos cientistas contemporâneos apontam para uma renovação do objetivo da filosofia. Châtelet nos indica os nomes de Trotski, Saussure e Lévi-Strauss, acompanhados de Freud, como representativos deste momento histórico, marcado por uma fragmentação do saber universitário e ao memo tempo capaz de reformular os objetivos da filosofia e da ciência. Não mais enfocados como conhecimentos puros, mas sim como práticos, o saber próprio à segunda metade do século XX remete à questão da multiplicidade de interpretações que convivem nas instituições, motivo deste nosso trabalho.

Cabe ainda salientar, para ser coerente com o pró

prio sentido da psicanálise, a influência de acontecimentos ligados especificamente à difusão do movimento psicanalítico.

> *"Foi especialmente após a Primeira Grande Guerra que afluíram de todos os cantos do mundo, discípulos de Freud. (...) Exilados de suas pátrias, isto era compensado por serem membros de um movimento internacional. Este aspecto da história da Psicanálise tem sido omitido pelos críticos "culturais" de Freud. Os pacientes também não provinham apenas da Europa Central, e os discípulos que difundiram os ensinamentos de Freud representam muitas tradições nacioncis diferentes".* Roazen (1973:68).

Roazen (1973:698) observa ainda que foi nos Estados Unidos da América que a psicanálise encontrou adesão mais fácil, e, curiosamente, Freud manifestava um claro desdém pelo "american way of life". "Como aconteceu com Marx que detestava a Rússia, Freud detestou o país que o escolheu como profeta".

Como é largamente divulgado, foi nos Estados Unidos que esta acolhida aparente transmutou o sentido psicanalítico do inconsciente em uma psicologia da adaptação, apologia do ego.

O "Segundo Freud" é marcado pela ênfase no caráter inadaptável do inconsciente, e talvez os acontecimentos históricos ligados a Segunda Grande Guerra tenha contribuido para esta formulação.

Como veremos, essa inadaptabilidade do inconsciente, ou seja, o caráter sempre transgressor do desejo, corresponde à retomada de uma dimensão ética para o conhecimento, principalmente através de uma crítica interna da ciência.

É neste mesmo sentido que, após descrever todo um percurso histórico do conhecimento científico desde Pitágoras, Koestler (1989) indica como fator característico de novos descobrimentos em qualquer época, um "amadurecimento" da época como um todo, ao invés de apontar para os movimentos de alguma área es

pecífica. Conforme Koestler (1989: 363), "o amadurecimento" do século XVII para Newton, ou do século XX para Einstein e Freud, foi causado por uma disposição geral de transições de crise, que abrangia todo o espectro humano de atividades, organização social, crenças religiosas, arte, ciência, modas".

Desde a formulação inicial de nosso problema, nos dirigimos para esse mesmo ponto também ressaltado por Koestler (1989): só é possível aprender, como nova, uma proposição, se for através de um prisma que envolva aspectos aparentemente desconectados da teoria em questão. Com Galileu, por exemplo, em suas lutas com a Igreja, aprendemos que as descobertas, por mais técnicas que pareçam, exigem (para ser aprendidas como descobertas) uma mudança de posição que repercute em inúmeras áreas. Koestler (1989), A.M. Andrade (1980), Santos (1988) e Rubem Alves (1985) são autores que indicam uma confluência entre epistemologia e ética como espaços privilegiados para este questionamento à modernidade.

Além da questão do conhecimento, uma outra noção com a qual o educador lida cotidianamente é a noção da infância, já discutida em relação ao Primeiro Freud. Como veremos, há uma mudança significativa a este respeito, principalmente depois da análise clínica de um caso que ficou famoso como "Homem dos lobos".

Vários autores corroboram a nova concepção de infância, descrita no próximo capítulo. Ariès (1978), Charlot (1983) e Zilberman (1985), entre outros, são unânimes em chamar atenção para a historicidade deste conceito e em criticar a visão escolanovista.

Conforme Zilberman (1985:17): "Nada mais contraditório que esta concepção de infância, que o adulto elaborou depois de abandonar tal período. Depurada por um idealismo que

ignora as circunstâncias presentes da vida infantil, seu caráter utópico foi apregoado e difundido pelos poetas românticos, que a conceberam como o período por excelência da vida, sendo que, pela mesma razão, patentearam tanto a impossibilidade de recuperá-la, quanto a irreversibilidade do tempo".

A pedagogia nova surgiu ao mesmo tempo que se propagou uma literatura específicamente infantil, observando-se concomitância entre este novo tipo de escritura, com um público delimitado cronologicamente, e a implantação de um novo tipo de família.

A noção de família, na modernidade, provém da ascensão da burguesia, desvinculando-a do grupo social e dedicando-a à preservação dos filhos, do afeto, e da intimidade do casal.

O "Segundo Freud", como veremos, concebe a família de modo diferente, situando a criança em um novo cenário, onde a cultura e a educação também estão incluídos.

É o que tentaremos esclarecer a seguir.

"A noção de criança no Segundo Freud"

O que é uma criança? O que quer?

De que modo uma leitura da obra de Freud, privilegiando seus últimos trabalhos, pode contribuir para uma compreensão do desenvolvimento infantil?

Como vimos, as primeiras propostas de Freud incidiam diretamente na infância, supondo que o modo de tratá-la, com o mínimo possível de repressão, pudesse favorecer uma profilaxia das neuroses. Este ponto de vista se modifica, e um dos momentos delimitando a segunda posição, pode ser considerado o trabalho "Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci", de 1910.

Conforme Freud (1970:77), as lembranças infantis,

> *"(...) não se fixam no momento da experiência, para mais tarde serem repetidas; somente surgem muito mais tarde, (...); neste processo, sofrem alterações e falsificações de acordo com os interesses de tendências ulteriores, de maneira que, de modo geral, não pode não ser claramente diferenciadas de fantasias".*

A partir desta fase não haverá mais uma infância real, esquecida, a ser recuperada através da memória, com ajuda do analista. Embora, cronologicamente adultos, os educadores estejam sempre às voltas com sua própria infância que, afinal, corresponde a um período que é recriado de modo difernte, a depender do ponto de vista contemporâneo do adulto em questão.

A nova idéia de infância, é, portanto, um sucedâneo das modificações a nível da clínica, que serão melhor esclarecidas nos próximos ítens. Por enquanto, sublinhemos que a nova con

cepção de análise situa o desenvolvimento do ser humano em função da gradativa organização de uma estrutura, um "tipo libidinal" que está pronto por volta dos primeiros cinco anos de vida. O ponto de partida desta formação não é fixável na primeira infância e nem sequer na ocasião do nascimento. Antes mesmo de nascer, a criança já ocupa uma posição no cenário familiar e é deste cenário que o "Segundo Freud" vai dar conta.

Trata-se de uma perspectiva particular da psicanálise, irredutível a qualquer outra abordagem. A infância, neste sentido, será construída pela clínica, não fazendo nenhuma diferenaça, por exemplo no caso do homem dos Lobos, se o incidente traumático tivesse ocorrido ou não na realidade. Para o analista, a veracidade do dado não está contida na dimensão empírica de sua ocorrência. Freud esclarece este ponto, comparando-o com o percurso da própria historiografia, que surge em determinado momento da história da humanidade e que procura referências de estágios anteriores dos quais não tem registro algum:

> *"Era inevitável que essa história primitiva fosse a expressão das crenças e desejos do presente e não a imagem verdadeira do passado (...)"* Freud (1970:77).

Ao contrário do escolanovismo, a infância não é o paraiso a ser recuperado, mas o espaço mítico de onde nunca saimos por completo. Não se trata mais, na análise, de um processo de relembrar a infância, mas do esforço de esquecer, de metaforizar, os personagens que a estruturam.

A forma como estes personagens se relacionam uns com os outros na dinâmica familiar não mais se modifica. O que denominamos "maturidade", portanto, não é nada menos que uma retomada dos processos vividos neste período estruturante, desta vez em um cenário mais circunspecto. Na vida adulta vamos substituindo, metaforizando, os lugares desejantes, os papéis, que

foram desempenhados nos cinco primeiros anos.

A infância, portanto, não é deixada para trás com o transcorrer dos anos. O que a análise favorecerá será o deslocamento dos personagens infantis, embora o tipo de peça a ser encenada prossiga estruturalmente o mesmo.

Édipo entra em cena - Vejamos agora o modo como Freud teorizou a formação do novo sujeito - a criança - a partir da noção de Édipo. Observamos a este respeito, um traço do escolanovismo coerente ao dessa noção: os métodos de aprendizagem não são determinantes para o desenvolvimento intelectual. Há uma expectativa de que a criança desperte sua curiosidade para os assuntos escolares, mas não há uma teoria deste despertar.

De acordo com nossa segunda interpretação da obra freudiana, o desempenho intelectual da criança é um desdobramento (um sub-conjunto) de sua formação enquanto sujeito: sozinha ela não pode se desenvolver. Freud denominou "Complexo de Édipo" ao conjunto de "linhas de força" presentes na situação onde se forma um novo ser humano. (7).

Trata-se de uma situação mítica, uma composição inspirada na tragédia de Sófocles (que segundo Luiz Forbes está presente também em lendas egípcias) para explicar o surgimento do desejo.

---

(7) Conforme os estudos de Laplanche (s/d: 117) o termo Édipo só aparece nos trabalhos de Freud em 1910, embora tenha sido usado nos "Três Ensaios", em 1905, a expressão "complexo nuclear". Mas desde 1897 na correspondência com Fliess há referências explícitas do autor em relação à observação de que a forma estrutural do mito grego persiste inconscientemente em todos os seres humanos, independentemente de cultura, classe ou etnia.

Neste sentido o mito de Édipo é o relato da origem do sujeito desejante (distinto de um indivíduo) e que começa bem antes de seu nascimento. A origem do sujeito, portanto, transcende sua origem biológica e vai encontrar seus pontos iniciais no discurso daqueles que compõem a comunidade onde ele estará inserido.

O novo ser encontrará sua dimensão desejante, sua forma particular de escolher os objetos de seu amor, a partir da posição ocupada por ele em uma estrutura onde sua posição é contraposta aos dois outros ângulos correspodentes ao seu pai e sua mãe.

De acordo com Laplanche (s/d: 117) "Foi sob sua forma chamada simples e positiva que o complexo de Édipo foi descoberto (de resto é assim que ele aparece no mito). Mas, como Freud notou, não se trata senão de uma "simplificação ou esquematização relativamente à complexidade da experiência: "..." o rapazinho não só temuma atitude ambivalente e uma escolha objetal terna dirigida à mãe, como se comporta ao mesmo tempo como uma menina ao mostrar uma atitude feminina, terna, para com o pai e a correspondente atitude de hostilidade ciumenta para com a mãe". Na realidade, verifica-se entre a forma positiva e negativa toda uma série de casos mistos em que estas duas formas coexistem numa relação dialética, e em que o analista procura determinar as diferentes posições adotadas pelo indivíduo na assunção e na resolução do seu Édipo".

Embora este conceito tenha sido formulado em função da tríade pai-mãe-filho e apesar de ter sido divulgado na mídia contemporânea associando estes elementos aos genitores presentes no casal monogâmico ainda prevalente na sociedade em que vivemos, a noção de Édipo, mesmo em Freud, transborda qualquer biologia.

O complexo, então, pode ser resolvido ou complicado, en

volvendo outros personagens que no entanto assumem as posições de ângulos opostos em relação ao terceiro.

Podemos tomar como exemplo uma outra tragédia, não tão antiga, o Hamlet de Shakespeare, a que Freud também fez referências.

Hamlet é um exemplo de hesitação e dúvida, ao mesmo tempo que lhe é referido um período de depressão e suposta loucura.

Antes da morte de Ofélia, o discurso de Hamlet é caracterizado pela dificuldade em optar por algum encaminhamento objetivo a sua vida, perseguido pela dúvida referente à vingança da morte de seu pai. Durante o enterro de Ofélia, Laert, (irmão de Ofélia) profere um discurso enfurecido contra todos os que contribuiram para sua morte; louva sua irmã, para ele um modelo de beleza e virtude, chegando a jogar-se no cova onde ela seria enterrada.

Neste momento, Hamlet recobra seu entusiasmo pela vida e põe-se a lutar com Laert, no interior da cova onde Ofélia seria enterrada. O desejo, motor da ação, é produzido por um embate estruturado de forma a contrapôr um ângulo a outros dois que estão ligados entre si. No caso, o desejo de Hamlet é desencadeado pelo contraste em relação ao pacto entre os irmãos Laert e Ofélia, anterior à relação Hamlet/Ofélia.

As histórias de Édipo, Hamlet e Ificlo podem ilustrar o aspecto central para a nova teoria do desenvolvimento em Freud: a criança se desenvolve em função do modo como é levada a experimentar o corte, a falta, em relação a completude suposta entre ela e sua mãe.

Sua potência para aprender é um dos indícios por onde pode ser reconstruída a forma pela qual ela vivenciou a cons

tatação de que pai e mãe formam um par, já composto antes de seu nascimento.

Procurando formular teoricamente a função deste elemento de luto, resultante de uma falta, em 1910, no texto "Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci", Freud traz à cena um novo conceito importante para compreender o bom ou mau desenvolvimento infatil. Estudando o tipo de sublimação característico de Da Vinci que planejava obras belíssimas, sempre inacabadas, Freud associa a uma identificação com a figura materna (mãe fálica) este tipo de sublimação que também impossibilitará a sexualidade de Da Vinci.

Trata-se da construção do conceito de falo, (aquilo que falta), em oposição ao de pênis, para caracterizar uma nova idéia de sublimação a partir do estudo deste caso específico.

Certamente "sublimação" não é uma idéia fácil, conforme reconhece o próprio Freud. Tomemos um trecho no trabalho citado:

> *"A percepção indica bem que há qualquer coisa de diferente, mas a criança não é capaz de extrair o conteúdo desta percepção e aceitar a impossibilidade de descobrir o membro viril entre as meninas. O membro falta, aí está uma coisa inquietante e insuportável".*

O bom desenvolvimento colocará neste lugar desconcertante, o símbolo de uma falta, o falo, e este será o ponto para onde a sublimação vai se dirigir.

Observemos aqui uma analogia possível entre a formulação da diferença homem/mulher e outra entre adulto/criança. Ambas as diferenças recebem nova equação a partir da noção de falo.

Se antes era a presença ou não de pênis que mobiliza

va a angústia responsável pela aprendizagem, se a criança era definida por uma maior plasticidade em relação a este exercício de ser levada a aprender para compensar o temor da castração; agora é um novo elemento, a presença ou não da representação da falta, que norteará o processo.

Estabeleçamos uma comparação procurando ilustrar este ponto. Sabemos que os outros animais carregam uma marca hereditariamente definida, em função da qual "caçam" seus parceiros sexuais. Não há dúvida, nem romances ou desencontros muito elaborados. Alguns têm ainda o período próprio para o acasalamento, o cio, também desconhecido por nós humanos.

Ao situar a representação da falta - o falo - como elemento em função do qual a criança e o adulto se desenvolvem, o "Segundo Freud" transborda o enquadre biológico, situando a infância como uma etapa tão marcada pela sexualidade quanto as outras.

Podemos dizer que, deste modo, não existe "a criança", heterogênea ao adulto, mas sempre uma criança, e outra e outra, agrupáveis de acordo com a posição dedutível do modo como suportam a representação da falta.

O falo, por sua vez é um conceito que só adquire sentido no contexto edípico. A criança componente deste triângulo amaroso só é desvendado no palco da análise. É só por ouvir dizer que equacionamos sua existência, tal como o astrônomo que, acreditando nos dados que lhe são fornecidos por seus instrumentos de pesquisa, infere a posição de um planeta invisível a olho nu.

Já vimos que esta configuração cênica situa a criança em desenvolvimento a partir de uma tensão em relação ao par formado pelos pais.

O processo de identificação da criança, sua posição quanto à diferença sexual, dependerá de como ela atue nesta circunstância de perda em relação a mãe. Em troca desta perda há um ganho que é a permanência em um lugar desta cena.

Passando de um tipo de exercício auto-erótico de sua sexualidade, para um outro que suporta a presença da ausência do objeto, a situação infantil não é delimitável pela biologia, e só pode ser definida a partir de uma permanência no exercício auto-erótico da sexualidade: a ausência do símbolo da falta. Independentemente da faixa etária, qualquer sujeito pode ter sua maturidade conferida por esta nova formulação.

Suportar a tensão edípica, portanto, corresponde à maturidade, enquanto o lugar da criança é marcado pela desistência ou impossibilidade de entrar nesta cena.

Na medida em que situamos a posição desejante de um novo ser humano, desde antes de seu nascimento; na medida em que o cenário desejante de seus pais participa ativamente da estrutura infantil, não há como interferir diretamente na aprendizagem escolar, mas há sim, alguma possibilidade de interferência neste cenário edípico através da análise.

O alcance da psicanálise incide sobre as relações estruturantes da família, da qual o educador pode participar, já que não se trata da família geneticamente determinada. Participa também enquanto herdeiro destas relações da criança com seus pais e ainda mais, participa de posições diferentes daquela institucionalizada como a de mestre. O educador nunca deixa de estar envolvido com sua própria infância.

Esta abordagem, provavelmente, poderá deixar desorientados alguns educadores, uma vez que, partindo desse ponto de vista, não se conceberá mais diferença qualitativa entre crian

ça e adulto. O professor não pode mais defender sua posição a partir de uma maturação cronologicamente dada. Ao mesmo tempo, a infância não é o lugar do desconhecimento, já que conhece inclusive a sexualidade.

O conhecimento intelectual, sustentáculo básico de nossa superioridade, assume um valor diferente. O acesso à racionalização está marcado por esta dinâmica desejante, portanto, condicionada, ou melhor, contida, na tipologia libidinal.

São do próprio Freud as palavras seguintes, no texto "O futuro de uma ilusão":

> *"... a tarefa da ciencia ficará plenamente atrangida se a limitarmos a demonstrar como o mundo nos deve aparecer em consequência do caráter específico de nossa organização".* (1987:70)

Em outras palavras: cada tipo estrutural organiza a própria razão, inclusive em sua versão científica, a partir e em função desse mesmo tipo libidinal. (8).

A infância, portanto, não estaria qualitativamente diferenciada da maturidade, já que os adultos permanecem presos

---

(8) Conforme o trabalho "Tipos Libidinais" de 1931, podemos distinguir três tipos libidinais (no âmbito do aparelho mental): erótico, narcísista e obsessivo. Erótico são aqueles cujo principal interesse se dirige para o amor. O tipo obsessivo distingue-se pela predominância do superego. No tipo narcísista não existe tensão entre ego e superego, assim como não há proponderância das necessidades eróticas. O principal interesse do indivíduo é dirigido para a auto-conservação, ele é independente e não se deixa intimidar. Podemos concluir que, em nenhum dos três tipos, é possível situar uma normalidade definitiva. Também não é possível relacioná-los a uma maior ou menor proximidade da infância, nem há indicação de que haja vantagem em "retornar" à infância como recurso para escapar à pertinência em um dos três tipos.

ao prisma interpretativo estruturado em seus primeiros anos de vida, embora a maturidade lhes ofereça elementos mais diversificados e aparentemente desconectados com aqueles da infância.

Esse mesmo ponto de vista que dilui qualquer superioridade do adulto em função de desempenhos mais oragnizados racionalmente, pode ser destacado nos trabalhos "O mal-estar na civilização" e "O futuro de uma ilusão", escritos entre 1927 e 1931.

Embora esses estudos tratem de questões específicas, ligadas à religião ou à cultura de modo geral, suas idéias repercutem no sentido com que a infância é concebida. O educador, por exemplo, não modifica sua atuação junto à criança através de esclarecimentos intelectuais, nem de material puramente bibliográfico. Como veremos, a formação do educador tem a ver com esta estrutura libidinal a que nos referimos, e a estrutura da criança é uma resultante, um produto das posições de quem cuida dela.

Enfim, a nova idéia de infância não pode mais ser delimitada cronologicamente, visto que permance viva em cada adulto. Ao nos referirmos - convictamente - a essa etapa como algo pregresso, estamos construindo e, ao mesmo tempo, relatando, sua concretude.

Aos educadores, portanto, não cabe enfatizar como determinante nenhum período da vida, mas todos, inclusive aqueles prévios ao nascimento, situando o fator primordial, decisivo no desenvolvimento humano, o tipo de relação com o objeto do desejo. É o que tentaremos esclarecer a seguir.

Adaptação no "Segundo Freud"

Como já vimos nos ítens anteriores, o "Primeiro Freud" acreditou poder contribuir para uma adaptação do indivíduo à sociedade, na medida em que fossem adotadas as medidas profiláticas em relação ao desenvolvimento da sexualidade infantil. O esclarecimento da curiosidade das crianças sobre temas sexuais, ao lado de um mínimo de coerção nas práticas disciplinares foram diretrizes supostamente capazes de evitar o trauma e a neurose futura.

Vimos que este conjunto de medidas encontra ressonância nas propostas escolanovistas e que uma diretriz para a educação pôde ser traçada a partir de um retorno, uma retomada da infância, que fora definida como etapa caracterizada pela pureza e harmonia.

E o "Segundo Freud"? Sabemos que se depara com o fracasso das propostas educativas da primeira fase, ao mesmo tempo em que conta com novos conceitos provenientes das análises da cultura e da religião.

Sabemos que, a esta altura, (relativa ao "Segundo Freud"), a psicanálise não está mais restrita a seu fundador. Muitos outros, médicos ou não, acompanham Freud aos Estados Unidos a convite de Stanley Hall por ocasião do aniversário da Clark University. Consta que, na ocasião de sua chegada, Freud teria dito a Jung: "Coitados, não sabem que lhes trago a peste".

No entanto a suposta virulência de sua teoria vai encontrar ali mesmo, sua mais famosa vacina: a "ego psychology", da qual o trabalho de Hartmann é um exemplo bem representativo.

Nosso objetivo, ao contrário, é demonstrar que na segunda fase da obra de Freud não há adaptação possível, qualquer que se

ja o tipo de sociedade em que se encontre o ser humano. (9).

O inevitável mal-estar - Uma das características da construção da teoria freudiana é a forma dualista como é formulada. Já vimos que inicialmente as pulsões do "eu" foram contrapostas às pulsões sexuais. A neurose era produzida pelo embate entre as primeiras, construída a partir das injunções morais, formadoras da identidade do novo indivíduo. As pulsões sexuais são consideradas antagônicas às anteriores, por não suportarem nenhuma adequação a fim outro que não o exercício da sexualidade.

O princípio do prazer, por sua vez, foi contraposto ao princípio da realidade. Em 1920, em "Mais além do princípio do prazer", Freud estabelece uma nova dicotomia: pulsões de vida versus pulsões de morte. As de morte seriam relativas ao ego, à cultura, à preservação do equilíbrio, enquanto as de vida estariam relacionadas às pulsões sexuais.

Em 1933, na famosa carta a Einstein sobre a guerra, o mesmo dualismo é outra vez retomado: "De acordo com nossa hipótese, os instintos humanos são de apenas dois tipos: aqueles que tendem a preservar e a unir - que denominamos "eróticos" exatamente no mesmo sentido em que Platão usa a palavra "Eros" em seus "Symposium", ou "sexuais", com uma deliberada ampliação da concepção popular de "sexualidade"; e aqueles que tendem a destruir e matar, os quais agrupamos como instintos agressivos ou destrutivos".

---

(9) Por esta razão optamos pelo sub-título "Adaptação" no Segundo e Primeiro Freud, evitando "Política". Supomos que esta última tem assumido a conotação de poder ligado a poder administrativo ou partidário. O aspecto que nos interesse destacar - lembrando que nosso problema é a formação do educador - justamente enfatiza uma estrutura que não se modifica em função deste fator, mas de outros, conforme estamos procurando esclarecer.

Freud observa que, além da impossibilidade de separação desses instintos como já foi dito, há necessidade de evitar a colocação de valores éticos - amor/ódio, bem/mal - sobre estes dois tipos de pulsão. Eles estão presentes, de modo conjunto, por exemplo, nas operações de auto-preservação ou de conquista do objeto de amor.

Esta colocação é fundamental tanto para a demonstração do pessimismo a nível individual, quanto para a impraticabilidade de um compromisso definitivo entre esta segunda leitura do texto freudiano e uma noção comum de justiça social.

Sabemos que uma das características mais discutidas da teoria freudiana é a vinculação da ontogênese à filogênese, ou como observa Ricoeur (1977:253):

> *"O jogo de ambivalência próprio à situação edipiana - amor e ódio com relação à instância parental - faz também parte do jogo mais vasto das pulsões de vida e de morte".* (10).

Cabe ainda repetir que, na sequência da formulação das dualidades que vão sendo construídas pela teoria, a pulsão de vida estará classificada do mesmo lado que as pulsões sexuais, enquanto a pulsão de morte seguirá o rumo do desprazer e da construção da cultura.

A cultura, portanto, ao mesmo tempo que exige as renúncias pulsionais através da proibição do incesto, exigência de monogamia, etc, alimenta-se desta própria energia retida por seus dispositivos.

---

(10) Esclarecemos mais adiante, como é estruturada a situação edípica e seus desdobramentos em relação à formação do educador.

Até aí, contudo, seria possível algum equilíbrio. A dimensão "trágica" da cultura, conforme nos indica Ricoeur (1977:250) consiste justamente na impossibilidade da permanência deste "armistício ou composição" entre a libido individual contida, e a cultura. O pior é que mesmo estando preso e alimentando as malhas da civilização o ser humano não pode fugir de um outro imperativo que lhe é constitucional e o condena a cultura. Ou seja, ao mesmo tempo que o exercício da razão forja representações que possam dar conta das diversas conjunturas, sempre haverá um escolho, um resto nesta operação. Sempre haverá uma parte do psiquismo escapando à representação, alimentando o movimento: a propriedade de formar metáforas e transpor a forma vigente de representação através de condensações e deslocamentos, responsáveis pela construção de novas formas culturais.

Este imperativo é comparado por Freud (1982) ao frio sentido pelos porcos-espinhos, que os faz se aproximarem uns dos outros para se aquecer. Seus espinhos, porém, lhes causam mútuos ferimentos, obrigando-os a se separarem novamente, de modo inexorável.

Existe então, uma hostilidade primordial no interior, na própria constituição de cada homem e também de um homem para com outro. Este fato leva a um pessimismo, tanto a nível de equilíbrio individual (já que nesta perspectiva não existem indivíduos, mas sempre sujeitos edipicamente estruturados), quanto a nível de cultura.

A este respeito, Ricoeur (1977:251) nos lembra um trecho do Mal-Estar na civilização que pode bem resumir o poder deste imperativo: "a desrazão de uma pulsão que escapa a uma simples erótica".

> *"A parte de verdade que tudo isto dissimula e que negamos, sem dificuldade, se resume assim: o homem não*

é absolutamente esse ser benevolente, com o coração sedento de amor, do qual se diz que se defende quando atacado, mas, ao contrário, um ser que se deve alinhar entre os dados pulsionais, uma boa soma de agressividade... o homem é, de fato, tentado a exercer sua necessidade de agressão contra seu próximo, a explorar seu trabalho sem compensação, a utilizá-lo sexualmente sem seu consentimento, a apropriar-se de seus bens, a humilhá-lo, a infligir-lhe sofrimentos, a martirizá-lo, a matá-lo. Homo homini lupus..."

Este texto, escrito em 1929 procura definir a pulsão de morte a partir da destrutividade inerente ao ser humano. Trata-se de um princípio de desequilíbrio, que também é relativo ao estado de sofrimento. O autor considera, por exemplo, as lembranças de guerra que compulsivamente remetem o neurótico de volta ao pesadelo de onde saíra, e critica a suposição de que as sociedades, assim como os indivíduos, (que para ele são regidos por leis semelhantes) tendam para o equilíbrio:

"(...) o universo inteiro está em conflito com este programa. Ele é absolutamente irrealizável (...) principalmente porque a busca de prazer inclui o risco da dor e evitar a dor implica em poupar-se do gozo".

A especificidade de nossa espécie consiste justamente em produzir cultura. Em Futuro de uma ilusão, "cultura" é defendida como tudo aquilo através de que a vida humana se eleva sobre as condições animais. No entanto, esta supremacia não autoriza uma superação definitiva da agressividade. É impossível separar pulsão de morte da própria luta pela sobrevivência, ou seja, da luta pela vida. Ao mesmo tempo, esta pulsão está presente, simultaneamente, na conquista (posse, fixação) do objeto de desejo, capaz de reproduzir a vida gerando outro ser humano.

É apenas teoricamente que Freud consegue separar estes dois tipos de pulsão, constituintes da cultura, mas que não se harmonizam, nem mesmo no campo da própria cultura.

A provisoriedade da eventual adaptação - Uma outra característi ca importante do "Segundo Freud" é uma superação da antinomia normal/patológico, o que vai permitir uma generalização de suas conclusões para todo o gênero humano, inclusive para aqueles in divíduos considerados normais. Normalidade que implica necessa riamente em adaptação.

Sabemos que todo seu esforço continua a ser o de de monstrar a existência e o tipo de organização próprio aos pro cessos inconscientes. Uma das consequências desta existência é a condição para a solidificação de qualquer cultura. Toda e qual quer produção cultural é formada através do recalque destes mes mos processos. Esta conclusão advém da prática clínica e é dida ticamente demonstrada através dos diversos gráficos criados por Freud para formalizar o aparelho psíquico.

Podemos resumir a dimensão adaptativa do "Segundo Freud" através de um duplo movimento: por um lado, a civilização não pode mais ser compreendida como instância de equilíbrio e progresso. Conforme "O Ego e o Id", de 1923, o ego é compreendi do como tendo uma parte inconsciente, que também vai modificar o sentido deste último. Vale dizer que nem o ego é o lugar da adaptação, nem o id é o espaço do caos, já que temos acesso a essa instância através de representações organizadas. Embora per maneça um constructo, cuja existência empírica é deduzida de suas expressões via ego, a conotação de animalidade, anterior mente associada ao "inconsciente", é modificada.

É importante sublinhar que entre a primeira e segun da tópicas (11) as diferenças são marcantes, em relação ao pro

---

(11) Maiores esclarecimentos sobre as diferenças entre as diver sas formalizações do aparelho psíquico em Lacan (1983).

blema da formação do educador. Ao invés de inconsciente/pré-consciente/consciente (1900), temos id/eu/supereu (1923). As "forças instintivas" que encontrariam repouso no exercício genital da sexualidade, passam a ser interpretadas como "pulsionais", tendo um ponto de origem e um objetivo, mas nenhum alvo fixado definitivamente pela espécie. (12).

Em "Uma breve descrição da psicanálise", de 1924, Freud observa que sua teoria, sozinha, não pode explicar tudo, mas deixa bem claro que

> *"a psicanálise deve ser descrita como psicologia do id (e de seus efeitos sobre o eu). A psicologia do eu pode e deve complementar as informações daquela, mas a "essência dos fatos" está inscrita nos processos inconscientes".* (Freud 1978).

É à luz destas considerações que estabelecemos uma nova interpretação para o aforismo freudiano já citado no capítulo dois e fundamental para a formação do educador: "Lá onde está o id deve o ego advir".

Como vimos na primeira interpretação, o id era compreendido enquanto conjunto de forças instintivas a serem domadas pelo ego, representante da cultura. Caberia à educação "domar" o id usando as forças egóicas.

Conforme nosso segundo ponto de vista, não é o id que deve ceder lugar ao ego. É o ego que é deslocado de sua proeminência para ceder lugar aos processos do id, reconhecidamente predominantes. Como já vimos, estes dois conceitos - id e ego -

---

(12) A passagem de "instinto" para "pulsão" pode ser melhor esclarecida no texto de Freud (1978) de 1915, "A pulsão e suas vicissitudes".

recebem novos sentidos.

Em "Mais além do princípio do prazer" (1920), as pulsões de morte são associadas ao ego, enquanto as pulsões vitais são agrupadas ao lado do id. Modifica-se, portanto, a perspectiva anterior propondo um inconsciente (primitivo, desorganizado, caótico) que deveria ceder lugar ao ego (organizado, estruturado).

Conforme nosso novo sentido, a predominância deste último corresponderia à prepondência das pulsões de morte, que já sabemos, estão formadas conjuntamente às de vida. Já o id, em sua segunda interpretação, está longe de ser caótico, por se deixar conhecer sempre através de manifestações que são decodificáveis pela análise, conservando o papel de determinante da vida consciente. Se o id é passível de representação, e se as leis que regem a forma destas representações, são leis comuns, tanto ao id quanto ao ego; se há uma predominância dos movimentos do primeiro sobre os segundos, é possível concluir pela pertinência de nossa segunda forma de interpretação do aforisma. Neste sentido, o acesso à cultura é sempre <u>através</u> do id.

Situar a cultura - e a educação - em relação ao inconsciente freudiano, implica em reconhecer esta forma indireta de conhecimento; reconhecer a função do recalque, da censura, separando as duas instâncias.

Este recalque, entretanto, é sempre provisório, por mais sólida que possa parecer a produção cultural. (13)

Em "<u>Mais além do princípio do prazer</u>" há um trecho

---

(13) Mais detalhes sobre a noção de "recalque" na "Metapsicologia", de Freud.

bem representativo deste impasse a que chega a teoria freudiana ao refletir sobre a cultura, de onde deduzimos sua posição frente à educação:

> *"Pode também ser difícil, para muitos de nós, abandonar a crença de que existe em ação nos seres humanos um instinto para a perfeição, instinto que os trouxe a seu atual alto nível de realização intelectual e sublimação ética, e do qual se pode esperar que zele pelo seu desenolvimento em super-homens. Não tenho fé, contudo, na existência de tal instinto interno e não posso perceber por que essa ilusão benévola deva ser conservada. (...) Aquilo que, numa minoria dos indivíduos humanos, parece ser um impulso incansável no sentido de maior perfeição, pode ser facilmente compreendido como resultado da repressão instintual em que se baseia tudo o que é mais precioso na civilização humana".* (Freud 1970:60 - Vol. XVIII)

Esta repressão, canalizando a libido para fins culturalmente elevados, não consegue neutralizar, por completo, as formas assumidas anteriormente. Na mesma obra, Freud continua:

> *"O instinto reprimido nunca deixa de esforçar-se em busca da satisfação completa, que consistiria na repetição de uma experiência primária de satisfação. Formações reativas e substitutivas, bem como sublimações, não bastarão para remover a tensão persistente do instinto reprimido, sendo que a diferença de quantidade entre o prazer da satisfação que é exigida e a que é realmente conseguida é que fornece o fator impulsionador que não permite qualquer parada em nenhuma das posições alcançadas, mas nas palavras do poeta, "pressiona sempre para a frente, indomado"".*

E segue-se a frase mais importante, sintetizando uma postura ética fundamental para os educadores:

> *"O caminho para trás, que conduz à satisfação completa, acha-se, via de regra, obstruído pelas resistências que mantêm as repressões, de maneira que não há alternativa senão avançar na direção em que o crescimento ainda se acha livre, embora sem perspectiva de levar o processo a uma conclusão ou de ser capaz de atingir o objetivo".* (Freud 1979:60 - Vol. XVIII).

Trata-se, portanto, de um posicionamento explícito, em relação à cultura de um modo geral, alcançando o ser humano, em qualquer de suas classes sociais ou étnicas, estando ou não doente.

A interpretação do inconsciente a partir do cotidiano - Nossa hipótese a respeito da contribuição do pensamento freudiano aos educadores pode ser corroborada por posicionamentos éticos como os citados, assim como pelos trabalhos posteriores a 1900.

Desde o início do século, com a Interpretação dos sonhos, a demonstração da existencia do inconsciente passa a ser elaborada por Freud a partir de materiais comuns a todos os seres humanos. Além deste trabalho, sem dúvida inovador e original, a respeito dos sonhos, Freud vai trabalhar com outros fenômenos inevitáveis na vida diária de qualquer cidadão. Em Psicopatologia da Vida Cotidiana, seu material é composto pelos lapsos, equívocos aparentemente descomprometidos com as intenções de seus autores; atos falhos, esquecimentos de nomes próprios ou de expressões coloquiais. Nestes dois textos a conclusão é inequívoca: o engano pode ser considerado um erro apenas a partir do ponto de vista consciente, mas, a partir da hipótese de existência initerrupta e cotidiana de processos inconscientes, é possível descobrir nestas manifestações, a evidência de que alguma coisa é dita através de uma linguagem cifrada. Há um ato bem sucedido, ao invés de um erro, um acerto, ao invés de falha.

Observemos que entender as expressões do inconsciente como um acerto, permite ainda situar este acerto como um trato, um acordo, entre instâncias que se deixam conhecer. Mas este conhecimento de uma através da outra, não faz com que deixem de ser instâncias heterogêneas.

Deixemos para depois a explicitação das consequências desta conclusão para o trabalho dos educadores. Continue

mos juntando dados.

Outro tipo de produção analisada nesta fase é a literatura. O texto de Jansen, Gradiva, é alvo de um estudo detalhado, ilustrando a possibilidade de ser construída, como uma elaboração subterrânea, uma rede de articulações que passa desapercebida na superfície da história. Através de várias análises de obras literárias, assim como de citações de frases de autores clássicos no decorrer de toda sua obra, Freud indica a literatura, ainda melhor que as manifestações artísticas, como um espaço privilegiado na compreensão dos processos inconscientes.

Concluimos então, que o material utilizado está cada vez mais distante do depoimento das histéricas e do ambiente hospitalar.

Um outro ponto que nos interessa destacar, e que será retomado depois especificamente em relação à educação, é o modo como estes trabalhos de Freud são recebidos, no começo do século.

Se as primeiras apresentações dos resultados teóricos construídos a partir da clínica foram seguidas de reação de desagrado e até repúdio por parte da comunidade médica, os trabalhos desta segunda são menos difícieis de serem aceitos, aparentemente, pelo menos. No entanto, nada indica que o sentido freudiano de inconsciente tenha sido apreendido em sua originalidade e alcançado todas as suas consequências.

Os fenômenos inicialmente rejeitados, como é o caso daqueles provenientes da teoria da histeria, passam a ser considerados como pertencentes ao domínio pré-consciente. Seriam personagens com os quais nos habituamos a conviver e que fazem parte de nós próprios. Essas intenções e atitudes censuráveis não são tão difíceis de aceitar, já que são idéias, de certo modo,

próximas à consciência. No entanto, as resistências proliferam quando é abordada a instância inconsciente, através da constatação, ou melhor, do reconhecimento, de atitudes e intenções completamente insuspeitadas e inadmissíveis pela consciência (13).

Desdobramento relativos à educação - Consideremos aqui a prática educativa como um sub-conjunto da cultura, que já vimos ter um sentido muito específico, de acordo com a ética freudiana.

Da mesma forma que os médicos ainda hoje não aceitam facilmente esta perspectiva, também os teóricos de outras áreas demoram a reconhecer o peso dos processos inconscientes em nossa vida cotidiana. Para os educadores, entretanto, a dificuldade ainda é maior, por várias razões. Uma delas, a nosso ver tão importante que merecerá um capítulo à parte, é aquela que desloca o conceito de razão da sua posição central na determinação da "natureza" humana.

Outros fatores presentes na resistência dos educadores à psicanálise podem ser resumidos nos três pontos já apresentados até aqui: - a provisoriedade das eventuais adaptações; - o reconhecimento de processos inconscientes irredutíveis à consciência (processos estes independentes de qualquer caracterização de normalidade ou patologia); e o reconhecimento da impotência da civilização para realizar a felicidade humana.

Este último item é especialmente difícil de ser apreendido pelos educadores, que se habituaram (principalmente com a escola nova e outras teorias análogas) a incluir no processo e

---

(13) A este respeito há informações interessantes no documentário "Freud além da alma", filme dirigido por John Huston.

ducativo a esperança de que possam vir a contribuir para a justiça social.

Freud não discute diretamente este fator, mas sua obra tem inspirado diversos trabalhos evidenciando a relação entre neurose e tirania, deixando entrever um tipo de libertação, de cura mesmo, dos processos imaginários presentes nos mecanismos responsáveis pela alienação e a dominação.

No entanto, em nenhum ponto de nossa segunda interpretação, é possível encontrar um projeto de harmonia, felicidade e integração total do homem, nem consigo mesmo nem com seus semelhantes. No texto Mal-estar na civilização Freud inicialmente define sua concepção deste último termo:

> *"O termo civilização designa a totalidade das obras e das organizações onde a instituição nos eleva sobre o estado animal de nossos ancestrais e que servem a dois fins: a proteção dos homens contra a natureza e a regulamentação dos homens entre si".*

Neste mesmo trabalho, entretanto, ficam explícitas as razões pelas quais a cultura (para ele sinônimo de civilização), é incapaz de levar adiante seu projeto conciliatório.

Em outro trabalho de 1915, Freud analisa as repercussões da guerra, sempre presentes na história da humanidade, e que provocam o sentimento de desilusão generalizada em relação à própria cultura. A questão da agressividade é sempre retomada no trabalho educativo. Tanto do ponto de vista do educador, que se ressente da agressividade das crianças, quanto sob outro ângulo, da própria educação, ao incidir sobre culturas diferentes.

Um dos fatores ligados à desilusão quanto ao poder redentor da cultura e da educação sobre a agressividade é a surpresa de saber que cidadãos semelhantes a nós são capazes de cometer as mais absurdas atrocidades com outros seres humanos u

sando o estado de guerra como álibi. São "(...) indivíduos que, enquanto participantes da mais alta civilização, não julgaríamos capazes de tal comportamento." Freud (1982:137 - Vol. XIV).

Seriam, portanto, chefes de Estado ou cidadãos que poderíamos considerar bem adaptados, entre os quais, (por nosso risco), incluimos também os educadores.

O autor procura, em seguida, esclarecer que nossa perplexidade diante da guerra (ou da violência por parte dos processos educativos), advém do nosso desconhecimento dos mecanismos responsáveis pela época de paz, pela suposta adaptação, que, para ele, como estamos vendo, é inevitávelmente provisória.

> *"(...) nossa mortificação e nossa penosa desilusão em virtude do comportamento incivilizado de nossos concidadãos do mundo durante a presente guerra foram injustificados. Basearam-se numa ilusão a que havíamos cedido. Na realidade nossos concidadãos não decaíram tanto quanto teríamos suposto porque nunca subiram tanto quanto acreditáramos".* Freud (1982:321 - Vol. XIV).

A cultura é formada pela renúncia - sempre provisória e parcial - aos instintos que consideramos vis ou maus. As circunstâncias de guerra favorecem uma regressão da libido a etapas pregressas do desenvolvimento, quando o indivíduo não renunciara ainda a grandes partes dos seus interesses instintivos. Esta regressão é mais fácil de ocorrer do que o desenvolvimento.

Embora longa, a citação vale a pena pela clareza do exemplo.

> *"Quando uma aldeia se transforma numa cidade, ou uma criança num homem, a aldeia e a criança ficam perdidas na cidade e no homem. Só a memória pode descobrir as antigas feições nesse novo quadro; e de antigos materiais ou formas que foram abandonadas e substituídas por novos. O mesmo não ocorre com o desenvolvimen*

to da mente. Aqui, pode-se descrever o estado de coisas que não encontra termo algum de comparação, com a mera afirmativa de que, nesse caso, cada etapa anterior de desenvolvimento persiste ao longo da etapa posterior dela derivada (...)". (grifo nosso) Freud (1982:322 - Vol. XIV).

Para o educador, a criança citada não é aquela da qual a fisiologia sozinha pode dar conta; trata-se, na verdade, da noção de desenvolvimento incluida no ato de educar. Neste sentido é que podemos reencontrar aqui a idéia básica desenvolvida no item anterior a respeito da noção de infância. Na medida em que nenhuma cultura expurga por completo a presença de formações anteriores, também a nível ontogenético, o sujeito conserva por toda a vida os traços dos períodos denominados infantis.

Ainda no "Mal-estar na civilização" Freud marca bem que houve uma mudança na própria teoria a este respeito:

"Desde que superamos o erro de supor que o esquecimento com que nos achamos familiarizados significava a destruição do resíduo mnêmico - isto é, sua aniquilação - ficamos inclinados a assumir o ponto de vista oposto, ou seja, de que na vida mental, nada do que uma vez se formou pode perecer - o de que tudo é, de alguma maneira preservado e que, em circunstâncias apropriadas (quando por exemplo, a regressão volta suficientemente atrás), pode ser trazido de novo à luz". (Freud 1970:87 - Vol. XXI)

Um determinado estado da mente, embora já ultrapassado, pode tornar-se a única forma de expressão como se todo o desenvolvimento posterior tivesse sido anulado.

"Essa extraordinária capacidade dos desenvolvimentos mentais não se restringe ao que diz respeito à direção; pode ser descrito como uma capacidade especial para a involução - para a regressão - de uma vez que pode muito bem acontecer que uma etapa posterior e mais elevada de desenvolvimento tão logo abandonada, talvez não seja alcançada de novo. Contudo, as etapas

primitivas sempre podem serrestabelecidas; a mente primitiva é, no sentido mais pleno desse termo, imperecível". Freud (1970:87) - Vol. XXI).

Estabelecendo a existência de etapas mais desenvolvidas, este texto indica a irredutibilidade deste processo a qualquer outro. Trata-se de uma concepção de aparelho psíquico "que não encontra termo algum de comparação" e que foge aos princípios mais elementares da lógica, já que indica a existência de elementos "imperecíveis" ocupando o mesmo lugar de outros.

A civilização produzida pela renúncia pulsional, jamais poderá ter seus rumos definitivamente traçados pela lógica. A preponderância do modo greco-ocidental de organização, por sua vez, depende das condições emocionais vigentes na ocasião do raciocínio, conforme demonstra o texto sobre a guerra. Voltemos a ele, lembrando sua valorização para a formação do educador, eventualmente imerso na convicção de que seu trabalho possa deixá-lo imune às injunções citadas:

> *"A psicanálise" pode indicar que, de repente, as pessoas mais sagazes se comportam sem compreensão interna (insight), como se fossem imbecis, tão logo a compreensão interna (insigh) necessária se defronta com uma resistência emocional, recuperando, porém, inteiramente a compreensão uma vez superada a resistência".*

A guerra, portanto - assim como as ocasiões onde a agressividade aflora - é um tipo de circunstância onde fica evidente a fragilidade da conciliação supostamente adaptativa entre as exigências pulsionais e as exigências da civilização.

Enfim, assim como a guerra não está ausente dos tempos de paz, a criança não deixa de existir na maturidade nem a aparente noramalidade do sujeito adaptado é garantia de um equilíbrio permanente. Da mesma forma, a neurose e a perversão não são definidas hereditariamente, mas correspondem a uma estrutura subjetiva tão deslocável quanto a norma.

Durante nosso percurso até aqui, observamos significativas mudanças em relação ao "Primeiro Freud" e a Escola Nova. A sexualidade, entretanto, permanece a instância privilegiada na compreensão deste novo modo de formular as questões. O que procuramos esclarecer agora é o novo sentido desta noção, na segunda parte da teoria freudiana, tal como tem sido construída por nós.

Educação e Sexualidade - segunda abordagem

Retomemos o que já ficou estabelecido anteriormente sobre a relação entre sexualidade e educação. Sabemos que, para o Segundo Freud, o aspecto mais importante a ser abordado diz respeito aos mecanismos presentes na aprendizagem. Não é fundamental manipular este processo, torná-lo mais intenso ou dirigido para certos fins previamente estabelecidos, mas compreender como ocorre.

Já sabemos que o desempenho intelectual decorrente desta perspectiva está contido na posição inconsciente da criança. Freud acredita que, para explicar o mecanismo responsável pela aprendizagem, é imprescindível considerar a noção de sexualidade proposta pela psicanálise: o desenvolvimento sexual é constituído, não é "natural" e, no seu processo de formação, destaca-se um tipo de angústia, concomitante à construção do eu. Trata-se da angústia de castração.

Temos, então, como primeira assertiva que <u>sexualidade e eu</u> são forjados recíprocamente, em função de determiandos fatores que examinaremos a seguir.

Um destes fatores importantes para a compreensão da aprendizagem é o modo como o sujeito lida com o próprio "resto" da operação onde o "eu" é formado; com a sobra que vai se juntado

o início do processo: o "não-eu", o que falta ou excede a essa instância.

Há um momento básico neste percurso onde o professor sempre entra depois dos pais. Este instante, o primeiro, será como um protótipo do modo como o sujeito vai reagir às perdas subsequentes.

Para o "Primeiro Freud" este momento diz respeito à diferença sexual, à constatação de não ser possível pertencer ao gênero masculino e feminino ao mesmo tempo.

Resumindo: a constituição da sexualidade supõe a constituição de eu. Este processo envolve a formação de um escolho, um "não-eu", que por sua vez desencadeia a angústia de castração; o sentimento de uma perda pelo que fica de fora no processo identificatório. Esta primeira identidade funciona como um pivô, é capaz de favorecer ou não outras identificações. O processo da aprendizagem é estruturado em função deste primeiro momento onde a identidade sexual fica estabelecida pela primeira vez.

Finalmente, o "Primeiro Freud" acredita que o fator responsável pela aprendizagem é a tentativa da criança de suturar esta diferença entre os dois sexos. Essa tentativa será desdobrada, receberá novas formulações correspondentes a uma substituição da questão mais básica, que é aquela relativa à sexualidade. A curiosidade intelectual seria então formada a partir da curiosidade sexual e haveria uma proposta básica da psicanálise subsidiando a educação: promover o desenvolvimento da sexualidade através de informações nesta área. Essa posição vai ser modificada justamente em função das modificações sofridas pela noção de sexualidade a partir da clínica.

A sexualidade no "Segundo Freud" - Nossa intenção continua a mesma: demonstrar de que forma a noção de sexualidade permanece servindo de paradigma para a concepção freudiana de educação. Seguiremos a mesma ordem da primeira abordagem, partindo da teorização do desenvolvimento sexual e tendo a educação como uma das possíveis consequências.

Procuremos situar em um trabalho de Freud muito valorizado por Roazen (1973) e Monzani (1981), um momento onde está mais visível a mudança que nos interessa demarcar: "Narcisismo - uma introdução" - (1914.)

Esse texto delimita uma concepção diferente de desenvolvimento, permanecendo válida, entretanto, a suposição de que a libido tem o eu como ponto de partida, desenvolvendo-se gradativamente em direção a investimentos objetais.

> *"(...) vemos, em linhas gerais, uma antítese entre a libido do ego e a libido objetal. Quanto mais uma é empregada, mais a outra se esvazia".* Freud (1970:93 - Vol. XIV).

O ego, portanto, continua sendo uma instância construída, não nasce pronta nem é natural, tendo como desdobramento, a construção de objetos de desejo, que serão investidos da mesma libido anteriormente formadora do eu.

Mas, neste artigo, Freud esclarece também que a carga de libido auto-erótica, capaz de desdobrar-se e, portanto, propiciar aprendizagem, poderá seguir o caminho inverso, narcisista, caso não ocorra a clivagem do ego, favorecendo o deslocamento para objetos.

Não há mais vantagem em suturar diferenças, mas sim, em promover a clivagem do ego, evitando o narcisismo.

Conforme esta nova intepretação, a história de Ifi

clo toma um sentido diferente. Ao invés do temor à castração ser compreendido como um dano a ser evitado, esta angústia, este luto em relação à completude do corpo é imprescindível para que o super-eu seja introjetado. Ificlo não tenta suturar esta clivagem através de seu sintoma, mas tenta reviver, repetir a forma como o ego foi dividido.

A história, portanto, ao invés de relatar um acidente prejudicial e evitável, pode dar conta de uma divisão mal completada. Significa dizer que Ificlo reencontra na cena de castração do carneiro, uma alusão a uma completude (perdida) que se apresenta, para ele, de modo excessivamente próximo. A impotência posterior pode ser intepretada justamente como um eco, desdobramento da libido em sua forma narcísica, incapaz de investir objetos de desejo.

Nos casos de melhor desenvolvimento (embora não haja indicações de um ideal), o ego desdobra-se em "ideal do ego", passando então a suportar (mesmo no sentido de suporte, alicerce), o encalço a um modelo, admitido como tal. O supereu é introjetado.

Nos casos contrários, não se formando o impulso necessário ao salto, a libido volta-se sobre si formando o "eu ideal", investindo narcisicamente a si próprio.

Em relação aos descaminhos da libido, ressaltemos ainda um outro aspecto onde Primeiro e Segundo Freud são diferentes. Trata-se do modo como são situadas as anomalias. É só a partir do Segundo Freud, com os "Três Ensaios sobre a sexualidade", em 1905, que as aberrações sexuais transpõem o modelo médico-legal e passam a uma formulação inteiramente nova. Em vez de bestialidade, taras genecticamente determinadas, as anomalias recebem uma abordagem a partir do prisma descrito, relacionadas, portanto, a uma estrutura subjetiva passível de modificação.

Observemos ainda que os termos "ego-ideal", "ideal--do-ego" fazem parte de uma nova concepção de aparelho psíquico.

A "primeira tópica", descrita em 1900 em Interpretação dos sonhos descreve o psiquismo enquanto formado de consciente, pré-consciente e inconsciente. (14).

A "Segundo tópica" descrita em "O Ego e o Id" supõe novamente três instâncias, sendo que parte do ego e o id compartilham a propriedade de permanecerem inconscientes. O superego, por sua vez, é um desdobramento possível do ego, estando então, o inconsiciente, de certa forma, presente nas três instâncias.

A nova abordgem aos desvios - Vejamos agora algumas consequências da nova forma de compreender as anomalias sexuais, procurando em seguida traçar seus desdobramentos em relação à prática educativa.

Em "Três Ensaios", fica evidente a estruturação subjetiva dos desvios, assim como a presença virtual dessa disposição em qualquer ser humano, mesmo aqueles aparentemente adaptados.

Vejamos como Freud resume seus ensaios, polêmicos até os dias de hoje, a respeito das razões - inatas ou adquiridas - das aberrações sexuais:

---

(14) O inconsciente de 1900 é compreendido como reservatório dos instintos sexuais e agressivos. O pré-consciente funciona como superfície refratada, quando a luz atravessa duas superfícies diferentes. Faz papel de mediação, classificando, transformando as forças inconscientes em representações compatíveis com a identidade. O consciente corresponde ao que é associado à sociedade e à cultura.

"Chegamos a uma resposta a esta indagação partindo da compreensão, (...) da influência do instinto sexual nos psiconeuróticos, classe numerosa de pessoas. Verificamos que neles se pode mostrar que as tendências a toda espécie de perversão existem como forças inconscientes e que elas traem sua presença como fatores que levam à formação de sintomas. Foi possível, então, afirmar que a neurose é por assim dizer, o negativo da perversão". Freud (1970:238 - Vol. VII).

O neurótico, então, defende-se da perverso através dos sintomas. Estes últimos, portanto, passam a ser considerados como expressões privilegiadas do desejo que não foi totalmente recalcado. Logo a perversão está latente em todo e qualquer ser humano:

"(...) fomos levados à conclusão de que a disposição para as perversões é uma disposição original e universal do instinto sexual humano e que o comportamento sexual normal se desenvolve a partir dela como resultado de alterações orgânicas e inibições psíquicas que ocorrem durante a maturação, (...) estando esta disposição original presente na infância". Freud (1970:238 - Vol. VII).

A respeito da infância, Freud declara neste trabalho uma posição explícita, que dificilmente é absorvida com todas as suas consequências:

"Julgamos lamentável que a existência do instinto sexual na infância tenha sido negado e que as manifestações sexuais não raro observáveis nas crianças tenham sido descritas como irregularidades. Pareceu-nos, ao contrário, que as crianças trazem ao mundo com elas, germes de atividade sexual, que já gozam de satisfação sexual quando começam a alimentar-se e que persistentemente buscam repetir a experiência na conhecida atividade de "sugar o polegar". Freud (1970:239 - Vol. VII).

As aberrações sexuais, a partir deste trabalho, mudam de figura e carregam consigo uma modificação em seu antípoda, que seria a pureza infantil, cara ao Primeiro Freud e ao es

colanovismo.

Na medida em que toda e qualquer aberração sexual correspode a um retorno às formações originárias infantis, perde-se completamente a referência ao paraiso perdido, que deveria ser recuperado conforme o escolanovismo montessoriano.

No "Segundo Freud", nem a criança é sexualmente inocente nem as aberrações adultas são bestialidades. Nos dois casos - nos dois conceitos - Freud introduz uma diferença através de um outro novo conceito: o inconsciente. Este conserva a particularidade de ser uma decorrência da clínica e só através dela poder ser devidamente comprovado.

Antes de prosseguir, façamos um resumo do que ficou estabelecido como próprio dessa nova aboradagem à sexualidade.

Vimos que a única coisa inata no ser humano é uma quantidade de libido auto-erótica. Esta pode ser gradativamente diferenciada em libido objetal a depender da forma com que os pais estabeleçam seus investimentos sobre seus filhos. Voltaremos a este ponto mais adiante, por ser precioso para nosso problema. Por enquanto, ressaltemos que o narcisismo é uma decorrência da impossibilidade da libido investir em objetos externos ao ego.

Uma das consequências destas proposições diz respeito ao modo como são compreendidas as chamadas aberrações sexuais, que passam a ser consideradas um tipo de fixação nesta forma original de libido auto-erótica, comum a todos os seres humanos. Sejamos mais precisos: Sempre que houver escolha objetal (conforme o trabalho de Freud sobre Leonardo da Vinci, por exemplo), não há necessariamente aberração. O crivo determinante da patologia se desloca e temos por consequência que, mesmo em um casal hetero-sexual, pode não haver escolha objetal, logo a a

berração não estar excluída.

Vejamos, agora, as consequências desses desdobramentos relativos à concepção da sexualidade, em relação a nosso problema. A partir da analogia básica da teoria freudiana da aprendizagem, mesmo um aluno aparentemente bem sucedido no seu desempenho escolar pode não ter feito desta atividade uma saída sublimatória fecunda. Da mesma forma, um aluno pode parecer medíocre em certas disciplinas, conservando entretanto, uma estrutura libidinal menos comprometida com mecanismos neuróticos.

Enfim, se a sexualidade humana não tem alvo fixo, nem a forma genital constitui necessariamente sua característica definitiva, se este tipo de desenvolvimento não permite periodizações (como os cios) nem objetos fixos pré-determinados como normais, e ainda, se aceitarmos como básico, a hipótese de que a aprendizagem escolar é uma decorrência do desenvolvimento sexual, então não podemos estabelecer alvos fixos para todas as crianças ao mesmo tempo, e muito menos periodizações definitivas, nem fases ou cronologias neste sentido.

É preciso observar, entretanto, que a noção de desenvolvimento não está descartada. Há uma ética, uma diretriz, há o que aprender com a psicanálise a respeito de escolarização: a ausência de critérios biológicos ou "naturais" para uma norma sexual pode ser ultrapassada com o estabelecimento da diretriz traçada como parâmetro de desenvolvimento: partir do auto-erotismo, em direção a escolha objetais.

Conforme "Três Ensaios", o fator principal a ser considerado como indicador de patologia ou saúde é o <u>tipo de relação</u> estabelecido entre o sujeito e o objeto de seu desejo.

Novamente podemos traçar o paralelo com a educação, com o professor. Muito mais que uma formação intelectual, como

sinaliza Rubem Alves em suas obras, é o tipo de relação entre o professor e os alunos, que estabelece as condições necessárias à aprendizagem.

Uma relação entre objetos, portanto, supõe uma dimensão subjetiva, um entre-dois, cujos movimentos Freud teorizou através na noção de transferência.

Revisão das Propostas Freudianas para a Educação

Transferência - Da clínica para a filosofia da educação - A noção de transferência é um dos desdobramentos dos conceitos de pulsão e de Édipo. Retomemos alguns dos pontos já trabalhados, articulando-os ao trabalho do educador através da noção de transferência.

A principal formulação do "Segundo Freud" quanto a sexualidade é seu caráter subjetivo. O desejo é produzido através da estrutura edípica e seu exercício desconhece objeto predeterminado, estando ainda marcado pela insatisfação. O desejo não se realiza: se reconhece.

Essa forma errante da pulsão não corresponde, entretanto, a um irracionalismo, embora sua insatisfação estrutural possa ser lida como pessimista. A pulsão é uma representação e através de seu percurso é possível conhecer o sentido oculto do desejo. A transferência é justamente o mecanismo através do qual a pulsão, na clínica, investe a figura do analista com as mesmas cargas libidinais dos objetos de desejo anteriores.

A deriva da pulsão, (15) portanto, eventualmente encontra uma forma, observável na clínica através do modo como o analisando projeta no analista seus sentimentos relativos a outros personagens. Conforme Laplanche (s/d:668) este termo:

> *"Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos incosncientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica".*

Para o educador é um conceito fundamental na medida em que pode esclarecer seu papel no processo ensino-aprendizagem, embora seja sempre um esclarecimento indireto.

Apesar de ser um conceito proveniente da clínica e específico a seu exercício, pode-se falar em transferência toda vez que houver deslocamento da pulsão. Conforme Miller (citado em Kupfer 1989:89) transferência

> *"Sentido; muitas vezes são até insignificantes, que o desejo do sonho investe (...) É na análise dos sonhos que Freud fala pela primeira vez de transferência de sentido. O desejo opera um deslocamento: utiliza formas estranhas a ele, apodera-se delas e as infiltra (com seu próprio sentido) dotando-as de uma nova significação".*

Aproveitamos esta referência de Miller aos sonhos, como primeiro espaço de teorização da transferência, para observar um traço de mudança entre as duas fases da teoria freudiana. Inicialmente interpretar os sonhos envolvia estabelecer equivalência pré-fixadas entre um símbolo e seu significado. Permanece comum às duas fases o sentido de um deslocamento entre duas representações, ou dois níveis de representação: o 1º cor

---

(15) Como já foi sinalizado, a forma assumida pela pulsão (o que chamamos "vontade", "querer") é sempre derivada de outra, sendo impossível reencontrar o ponto original, genuíno, de sua formação, a não ser através de um mapeamento desta própria deriva.

respondente ao relato do sonho (a lembrança, portanto, envolvendo elaborações e não contato puro com material inconsciente); e o segundo correspondente a interpretações deste relato a partir da teoria manipulada pelo analista.

As interpretações da primeira fase eram tão fixas, estando o analista tão descomprometido com o processo que, no final da obra, Freud chega a estabelecer um pequeno dicionário dos símbolos com seus respectivos significados.

A partir da segunda tópica, entretanto, esse deslocamento não encontra repouso a não ser em forma de "flashes". Ao invés de substantivo, o inconsciente passa a ser usado com maior frequência em sua forma adjetiva. Ou seja, o ego também tem uma parte incosnciente, e o superego é um desdobramento deste primeiro. É possível estabelecer um sentido para o caráter inconsciente das representações através da construção consciente das "pegadas" observáveis nos sonhos, atos falhos, sintomas etc. No entanto, esta percepção consciente ocorre em função da própria estrutura do ego; só serão reconhecidas, concatenadas, aquelas representações que tenham afinidade com sua estrutura.

A partir deste segundo momento, o conhecimento do inconsciente passa a ser uma relação entre dois, onde o analista sabe que ocupa, necessariamente, um lugar. É um conhecimento sempre indireto, "contaminado" pelo analista.

Quanto à educação, podemos fazer um percurso análogo. Inicialmente o professor era depositário, herdeiro das vivências das crianças para com seus pais. Era possível, portanto, usar esta propriedade de deslocamento pulsional para agilizar o processo educacional. No entanto, a segunda leitura traz uma desistência em relação a esta expectativa, já que a relação educativa inclui necessariamente o professor. Este não pode mais usar a transferência, já que seu prórpio desejo está envolvido, tan

to quanto o do aluno.

Do ponto de vista do aluno, (se fosse possível isolá-lo), há uma visível transferência de desejos e de poder em relação ao professor. Este será sempre captado a partir do prisma em que a transferência o coloca. Positiva (sentimento de amizade, ternura) ou negativos (aversão, antipatia), os sentimentos que o aluno dirige ao professor constituem derivações desta matriz original, que já vimos não ter seu ponto de partida nos genitores, mas, no tipo de relação estabelecida entre a criança e uma configuração familiar, onde todo um universo simbólico de expectativas é construído e onde o professor participa de modo ativo.

O professor, portanto, atua na relação com o aluno, fortalecendo ou neutralizando certos efeitos do modelo estrutural de relação que a criança traz para a escola.

Neste sentido, há uma mudança importante na posição ocupada pelo professor. Se antes ele detinha o poder de estabelecer a ordem, o ritmo do que deveria ser aprendido, agora o processo da aprendizagem é constituído por uma relação onde o professor está envolvido sem saber em qual posição. Ou seja, o fato de estar consciente de que sua autoridade e seu poder didático advém de uma posição que lhe é exterior, não possibilita ao professor a manipulação do desejo do aluno.

Ele não sabe, afinal, em qual posição o aluno o coloca.

Conforme Kufper (1989:92): "Esse desejo e seu sentido do singular escaparão sempre ao professor. Dele, (...) poderá ter por vezes alguns "flashes", se estiver especialmente atendo a sua emergência. Poderá também saber como esse desejo se construiu da maneira descrita anteriormente. Mas, conhecer de

modo singular como se realiza esse desejo naquele aluno em especial é, na verdade, tarefa do analista. Nem o aluno quer, no fundo, que seu professor saiba do desejo que o move (nem mesmo, por sinal, pode saber dele, já que se está falando sempre, não se pode esquecer, de desejo incosciente, e não do desejo, por exemplo, de se tornar geógrafo, pois esse é consciente). Tudo o que esse aluno quer é que seu professor "suporte" esse lugar em que ele o colocou. Basta isso".

O professor, nesta segunda fase, aceita ser "esvaziado" (termo de Kupfer) de conotações que afinal eram mesmo derivadas em relação a um ponto mítico original. Mas ele aceita também ocupar um lugar que é estipulado pelo aluno, formando, portanto, um tipo de relação em que nenhum dos dois detém a chave de mudança.

Millot (1987) chega a conclusões semelhantes quando estabelece a relação educação/psicanálise na forma de uma impasse. Por um lado, sabemos a partir de Freud que o motor principal da educação é o amor e que para consquistá-lo ou conservá-lo o adulto sustenta uma imagem de si coerente com a idealizada pelo educando. Nas palavras da autora (p.154):"O processo educacional repousa fundamentalmente sobre essa relação imaginária, ela própria basicamente narcísica e alienante".

Ora, de acordo com as indicações de Freud a respeito de uma profilaxia das neuroses, o educador pecisaria renunciar justamente àquilo que torna possível a ação pedagógica, que são os mecanismos fundados sobre o narcisismo. Millot conclui portanto, que é uma "contradição estrutural" a razão que declara impossível uma contribuição da psicanálise para o processo educaional.

Para Millot (1987:154), "A contribuição da psicanálise à educação, portanto, consistiria essencialmente na desco

berta da nocividade e ao mesmo tempo da necessidade da educação. Não há aplicação possível da psicanálise à pedagogia; não há pedagogia analítica no sentido de que o pedagogo alinharia sua posição objetiva com a do analista, adotando "uma atitude analítica" para com o educando. Tudo o que o pedagogo pode aprender da e pela análise é saber pôr limites a sua ação - um saber que não corresponde a qualquer ciência, mas sim à arte".

A Questão do Conhecimento no "Segundo Freud"

Já chamamos atenção, na introdução à segunda parte deste trabalho, para a importância do posicionamento de Freud em relação à forma como são efetuadas e validadas suas pesquisas. Consideramos este aspecto fundamental para a formação do educador, que se depara cotidianamente com a tarefa de transmitir conhecimentos e, portanto, fortalecer um determinado tipo de saber, privilegiado sobre os demais.

Vimos que no "Primeiro Freud" esse saber tomava a mesma forma das ciências médicas, muito valorizadas em seu tempo. Em vários trabalhos do "Segundo Freud", essa posição é modificada. Entre eles, temos as "Conferências Introdutórias", de 1917, onde podemos notar uma distância, uma diferenciação entre dois tipos de ciências: uma chamada "solene", "tradicional" e outra, capaz de suportar o tipo de pesquisa e de validação de conhecimentos próprios à psicanálise.

Em "Primeira Conferência", o autor é bem claro: ao propor que a consciência é apenas uma parte da vida mental, a psicanálise

> *"perde a simpatia de todos os amigos do pensamento científico solene e incorre abertamente na suspeita de tratar-se de uma doutrina esotérica, fantástica, ávida de engendrar mistérios e de pescar em águas turvas".*

(Freud, 1978:34 - Vol. XV).

Na "Segunda Conferência", é ainda mais explícito, referindo-se não exatamente a uma concepção de ciência, mas a um tipo de vínculo entre cientista e teoria:

> *"Seria um erro supor que uma ciência consiste inteiramente de teses estritamente comprovadas, e seria injusto exigir isso. Somente uma pessoa inclinada a uma paixão por autoridade fará essa exigência, alguém com um desejo insasiável de substituir seu catecismo religioso por outro, embora científico. A ciência tem apenas algumas poucas proposições apodícticas em seu catecismo: o resto são asserções promovidas por ela a um certo grau de probabilidade".* (Freud, 1978:69 - Vol.XV).

Mais à frente, faz referência à historicidade do conhecimento científico, referindo-se a uma mudança em relação às exigências capazes de incluir uma teoria entre aquelas cientificamente comprovadas:

> *"Atualmente, constitui sinal de modo científico de pensamento contentar-se com essa aproximações da certeza e ser capaz de dedicar-se a um trabalho construtivo mais além, apesar da ausência de confirmação final".* (1978:69 - Vol. XV).

Podemos notar, entretanto, que Freud não abre mão de incluir sua teoria entre aquelas reconhecidamente seguras, embora insista na forma diferenciada de validação. O que ele procura é justamente alargar o escopo desta última.

A partir de Monzani (1981), Ferreti (1987), Roazen (1973) entre outros, podemos considerar que há uma modificação no modo como é proposta a inclusão da psicanálise no conjunto das ciências reconhecidamente válidas e seguras.

Neste sentido, iniciaremos questionando a própria existência dessa segunda posição, delimitada conforme nosso problema. Em seguida estabeleceremos um interlocutor priviliegiado,

o natural-cientificismo - já caracterizado enquanto próprio ao escolanovismo e ao "Primeiro Freud" - para compor o indispensável anteparo onde essa novidade posssa aparecer. Concluiremos situando as réplicas do "Segundo Freud" às críticas cientificistas, situando aí uma noção privilegiada para os educadores: a nova conceituação de linguagem, estabelecida a partir das noções de real e de ética.

Onde está a novidade do "Segundo Freud"? - Na medida em que apresentamos anteriormente o natural-cientificismo como próprio do primeiro período da teoria freudiana, sugerimos que se tratava de um equívoco ou um desconhecimento - deliberado ou não - considerar esta fase como a mais representativa do pensamento freudiano.

Sabemos do grande valor conferido às ciências médicas em nosso tempo, de tal forma que são comuns demonstrações de surpresa pela recusa de Freud em prosseguir seus trabalhos nesta linha, a única autorizada pela maioria a reconhecer e legitimar as novidades do conhecimento na área clínica. Qualquer coisa que escape a este crivo da medicina, ou melhor, da orientação natural-cientificista da medicina, tenderia a ser classificada no quadro da filosofia ou das artes, ou pior, do chalartanismo. (16) O valor atribuido a esses outros tipos de saber decorre muito da forma como são incluídos na história da ciência. En

---

(16) No texto "Filosofia da ciência e psicanálise" de Eugênia Matallo, (1989) há esclarecimentos a respeito da comparação entre o modo como teoria freudiana é estruturada (seus conceitos, sua forma de validação) e a física quântica, que como sabemos, mantém grande distância da forma newtoniana de formulação. Este mesmo tema é retomado por Samuel J. Rodrigues na revista Humanidades nº 21/1980, observando idêntica analogia, através de uma análise dos conceitos de causalidade e da relação sujeito/objeto, nas duas teorias.

quanto a ciência moderna é geralmente relatada em uma ascenção contínua, a filosofia e as artes, estagnadas, contribuem muito pouco para o progresso e a melhoria de vida da humanidade.

Para esta posição, a psicanálise, por estar fora dos supostos cânones científicos (17), estaria circunscrita aos saberes cuja reputação não é muito recomendável.

No entanto, se apostarmos na suposição de que há novidades significativas para a própria discussão sobre o conhecimento no "Segundo Freud", a história desta novidade não começa com a ciência moderna. De acordo com Roazen (1973:19):

> *"Em certo sentido, não existe nada de novo sob o sol; virtualmente, para todas as descobertas de Freud, podemos reconhecer muitos precursores e antecipações. O que Freud tem a oferecer e que constitui novidade na história intelectual é uma nova estrutura. É na reestruturação de idéias, muitas das quais em si mesmas muito antigas, que reside a magnitude intelectual de Freud".*

Essa estruturação pode ser esclarecida, através do percurso dos conceitos na construção da teoria freudiana. Sabemos de seu compromisso explícito com a objetivação científica, conservado até o final de sua obra. Contudo, sem ter-se dado o tempo para tanto, Freud interferiu no próprio sentido desta objetivação, na medida em que pôs em evidência que o sujeito que pesquisa e busca conhecer (inclusive usando a computação) está diretamente envolvido no processo.

---

(17) O próprio desenvolvimento da ciência tem questionado tanto a existência quanto a validade atual do método científico, eventualmente definido como único e imutável. A este respeito veja-se o artigo de Bov ntura Souza Santos (1988).

O inconsciente - em sua concepção revisada - não está ausente da consciência; não é possível separar essas duas instâncias nas áreas anteriormente consideradas autônomas, como é o caso da razão.

No texto "Marx e Freud", Althusser (1984:76) observa que nenhum dos dois inventou nada.

> *"(...) os efeitos do inconsciente, estudados por Freud, tinham sido, em parte, reconhecidos desde a mais remota Antiquidade, nos sonhos, nas profecias, nos fenômenos de possessão e de exorcismo, etc., consagrados por práticas definidas de tratamento".*

Para Althusser (1984), portanto, os precursores da psicanálise podem ser encontrados justamente no terreno que Freud insiste em separar de seu. (18).

A própria teoria materialista é invocada por Althusser (1984:76), no intuito de explicitar a formação das teorias. Conforme o Autor

> *"(...) todo descobrimento nada mais fez senão produzir a forma de conhecimento de um objeto já existente fora do pensamento".* (grifo do autor).

Neste sentido, Althusser observa que a construção da teoria freudiana ocorre conforme um movimento de resistência - crítica, revisão, contrário ao racionalismo. A psicanálise porta uma novidade em relação à ciência moderna justamente pela forma cisionista, conflituosa como é construída. Ao invés de progres

---

(18) Althusser observa que esse mesmo tipo de movimento está presente na obra de Marx, que indica os economistas burgueses, de quem procura distanciar-se, como seus percusores, no sentido de reconhecer objetos análogos de estudo.

sos superponíveis, para Althusser a história de psicanálise pode ser resumida na história das resistências que lhe são dirigidas e engendram novas reformulações sucessivamente. (19).

Se o próprio objeto da psicanálise, o inconsciente, é definido em função das resistências que o delimitam na situação analítica, os entraves e conflitos encontrados na comunidade científica já são de se esperar, e devem ser considerados como tais. Estas posturas no entanto, não devem significar uma recusa ao debate, ao trabalho com esta mesma resistência. A construção da teoria assim como a formação do analista "deve encontrar seu ponto de direção mais além do uso interno".(Editorial da Folha da Clínica Freudiana - abril/89).

Trata-se, portanto, de um processo onde as noções passadas são initerruptamente revistas à luz do presente e onde o sujeito do conhecimento está reconhecidamente participando des

---

(19) As palavras de Althusser (p.79) são bem colocadas: "O racionalismo pode perfeitamente aceitar que uma ciência nova (Copérnico, Galileu) se choque com o poder estabelecido da Igreja e com os preconceitos de uma época de ignorância, mas isso ocorre como por acidente e só num primeiro momento, até que a ignorância desapareça: por direito próprio, a ciência, que é a razão, acaba sempre por vencer, já que a verdade é onipotente (...) e mais poderosa que todas as teorias do mundo. Para o racionalismo, a idéia de que possam existir ciências conflituosas por natureza, assediadas ou inclusive constituídas pela contestação e pela luta, é um pouco contra-senso".

ta construção. (20).

O sujeito participa, mas não sabe, necessariamente, como se dá sua participação. De forma esquemática, a novidade da teoria do conhecimento do "Segundo Freud" pode ser situada em função do reconhecimento desta impossibilidade, ou seja, o sujeito cognoscente passa a aceitar que não pode saber tudo a respeito de seu objeto, já que por estar envolvido no processo, também não pode saber tudo de si.

Em outras palavras, a novidade da teoria freudiena, em seu segundo período, pode ser generalizadamente resumida na reorganização de certas práticas, referentes a certos fenômenos que sempre fizeram parte da história da humanidade. Esta reorganização inevitavelmente repercute em uma mudança nos próprios critérios de aceitação dos novos conhecimentos, já que situa o próprio conhecimento racional em outra dimensão, na medida em que reconhece e valoriza as manifestações do inconsciente: atos falhos, sonhos, etc. como produtos do aparelho psíquico, da mesma ordem que a produção teórica.

Esta postura pode ser facilmente reencontrade em Kant, Sade, ou na filosofia grega, da mesma forma que o "Segundo Freud" pode ser reencontrado no primeiro. Esta é a posição de Monzani (1981:19) para quem a postura mais fecunda consiste em não formular a questão em termos de ruptura/continuidade.

Deste modo a segunda posição de Freud em relação aos cânones da ciência tradicional podem ser considerados como desdobramentos de sua primeira posição. Ou seja, se inicialmente

---

(20) Os trabalhos citados de Monzani e Etkin, na bibliografia, são bem claros a respeito da questão de como sub-dividir a obra de Freud.

seu esforço dirigia-se para a inclusão da nova teoria nos padrões clínicos reconhecidos pelos neurologistas - como seu prof. Dr. Meynert - sua posição seguinte foi a de ampliar a própria clínica, ao invez de reduzir a sua teoria.

Portanto, há uma ruptura em relação à ciência, mas é sempre possível reencontrar seus elementos, principalmente na persistência do grande respeito pela instituição científica.

O Natural-cientificismo como interlocutor privilegiado - De acordo com Monzani (1981:71), a grande descoberta da psicanálise é a demonstração de que não há relação intrínseca entre afeto e representação. Esta constatação gera um campo que lhe é próprio, questionando a ciência moderna, onde a verdade científica é determinada pela adequação entre objeto e proposição. Na medida em que este objeto é "naturalmente" estabelecido, o conhecimento segue na direção de uma descoberta da natureza, um desvendamento do real, supostamente atingível. (21).

Porpor que a relação coisa/objeto seja definitivamente mediatizada e incluir neste processo as próprias determinações inconscientes, (lembrando ainda que neste conceito não se

---

(21) Esta postura é conservada sempre que o professor expõe as "descobertas" científicas, geográficas, etc. como acontecimentos capazes de desvendar um real finito e fixo.
A crítica que endossamos repercute na postura geral do professor, na relação com o objeto do conhecimento. Conforme as observações de Rubem Alves (1984), o educador inspirado tanto em Marx como em Freud, privilegia a relação educando/educador, incluindo-se ele próprio no processo, e desistindo da postura anterior, que separava, tanto o sujeito do objeto a ser conhecido, quanto o educador (e suas técnicas) do educando.

está fazendo referência ao indivíduo, mas a sua constituição enquanto sujeito) não é tarefa simples. Neste sentido, compilemos inicialmente as proposições da ciência objetiva a este respeito para em seguida situar os contra-argumentos do "Segundo Freud".

Ricoeur (19177:286) cita o trabalho do conhecido epistemólogo Ernst Nâgel, (22) de 1958, intitulado "Psicanálise método científico e filosofico". Para Nâgel, citado por Ricoeur (1977), a psicanálise não pode ser considerada uma "teoria" ("conjunto de proposições que sistematiza, explica e prevê certos resultados") por não ser capaz de uma validação empírica, tal como a teoria molecular dos gases ou a teoria dos genes na biologia. Conforme esta exigência, é preciso que a teoria permita a dedução de consequências bem determinadas a partir de suas proposições e ainda, que estas noções teóricas bem definidas possibilitem "regras de correspondência, definições operatórias", que são procedimentos capazes de ligar certos fatos (definidos operacionalmente, sem metáforas ou ambiguidades) às noções teóricas correspondentes.

Conforme Nagel, a psicanálise não apresenta uma estrutura que atenda a estas condições. Seus conceitos conduzem a inevitáveis ambiguidades e imprecisões intransponíveis, ficando suposto, portanto, que outras ciências possam estar isentas de tais "defeitos", definindo seus conceitos com precisão irrecorrível.

Outro critério defendido pela epistemologia de Nagel é uma lógica da prova, que deve ser evidente para qualquer conjunto de pesquisadores. No caso de teoria freudiana a interpre

---

(22) Como observa Ricoeur há uma maior incidência desta tendência epistemológica nos paises de língua inglesa.

tação seria o método principal. Ricouer (1977:286) acrescenta a esse método, o estudo do desenvolvimento infantil e a etnologia. Diz o Autor:

> *"Ora, em que condições uma interpretação é válida? Será porque é coerente, porque o paciente a aceita, ou porque melhora o doente? (...) Seria preciso (...) que houvesse processos objetivos para decidir entre as interpretações rivais; cumpriria ainda que a interpretação desse lugar a previsões verificáveis".* E ainda,

que todo este processo de verificação pudesse ser submetido a prova através do confronto entre o trabalho de diferentes analistas.

Roazen nos lembra uma outra exigência, básica no trabalho dos cientistas, que consiste no emprego da estatística como recurso comprobatório. Conforme a indicação de Nagel, o sucesso terapêutico não pode ser utilizado como prova de validade da teoria. Roazen (1973:25) indica os mesmos fatores: - "o problema da experimentação e dos controles estatísticos" como dificuldades que podem contribuir para resultados fictícios.

Ainda na mesma linha de críticas, considerando improvável a teoria pelo modo como define seus conceitos, Roazen (1973:24) chama atenção para o fato de que Freud tinha grande senso do dramático, o que resultou alguns de seus conceitos (tais como angústia ou trauma de castração) terem um tom erroneamente ominoso".

Em outro trecho, Roazen observa que "No caso de Freud, temos necessidade de combinar os conhecimentos do artista com os do cientista, a fim de chegarmos a sua contribuição principal". (Op. Cit.p.40) Sua teoria, pelo próprio objeto com que lida, tem que suportar uma forma extremamente indireta de estudo. São os efeitos do inconsciente o que temos acesso, não a ele próprio. A observação do comportamento manifesto, portanto, não

pode ajudar quase nada. Roazen cita Freud: "A psicanálise preocupa-se especialmente com a distância entre a palavra e o ato, o tom emocional que torna mentirosa a lealdade ideal, a frase ou o gesto aparentemente descuidado que trai uma intenção desconhecida (...)"

Faz parte, então, do próprio objeto da psicanálise, atentar para aquilo que desliza, que só aparece de vez em quando, e com um tipo de atenção voltada para um sentido que torna inteiramente inócuo o uso tradicional da estatística.

Como já vimos, esse tipo de técnica era largamente usada pelo escolanovismo e não deve ter sido estranho aos primeiros trabalhos de Freud em companhia de Brucke no laboratório de fisiologia. No entanto, o "Segundo Freud", tal como construído por nós, não faz nenhuma referência a estatística como recurso comprobatório de sua teoria.

Adolf Grünbaum (1988:623) é outro reconhecido epistemólogo que estabelece suas críticas nesta mesma direção. Seu artigo "The role of the Case Study Method in the Foundations of Psychoanalysis", de 1988, prossegue o debate iniciado por seu livro The foundations of Psychoanalysis, resumido por ele em duas questões: *"1) As observações dos analistas na situação clínica são realmente "dados"? e 2) se forem podem ainda sustentar a hipótese maior da teoria da repressão do conflito psíquico, que como sabemos é a pedra fundamental do edifício psicanalítico"?* (tradução nossa).

Ambas recebem uma resposta negativa, conforme Grünbaum, que afirma ainda: mesmo se os dados clínicos não fossem contaminados pela ação do analista, não teriam como ser articulados pela teoria em uma relação de causalidade.

Além de considerações a respeito da validação inter

na do método da teoria da prática clínica, Grünbaum levanta questões externas à epistemologia e muito mais relativas à ética. Retomaremos este ponto oportunamente.

Réplicas do "Segundo Freud" ao natural-cientificismo

A despeito das críticas incisivas da ciência, em sua forma experimental, Freud nunca abriu mão da inclusão de sua teoria no conjunto das ciências. Como observa Roazen (1973:38), suas palavras são claras: "*Todos que pretendem investigar a mesma série de fenômenos, empregando os mesmos métodos, terão forçosamente de tomar a mesma posição, digam o que disserem os filósofos*".

Para nós, sua obstinação com a ciência segue paralela a sua rejeição à filosofia, em péssima cotação no pós-guerra. O resultado é um tipo de teoria irredutível a qualquer uma das duas e que não recusa o contraponto em relação a ambas. É este ponto que procuraremos esclarecer a seguir, estabelecendo os limites da psicanálise em relação à filosofia e à ciência.

Podemos resumir as críticas originárias do cientificismo, nos dois pontos destacados por Assoun (1972) "*a articulação entre a dimensão espectativa ou racional e a dimensão empírica ou factual*". Freud não procurava escapar do debate com estes críticos, mas dirigia a discussão para um ponto específico: o estatuto dos conceitos fundamentais (Grundbergriffe). O modo próprio da teoria freudiana compreender estes conceitos - partindo do pressuposto de que não podem ser definidos exaustivamente - pode esclarecer a novidade epistemológica do "Segundo Freud".

Sabemos que o projeto da ciência moderna está baseada na exigência de apriorismo radical: exprime, assim, a dedução universal, a partir de certos "postulados" ou "pressupostos"

(...). É essa pré-posição de princípios primeiros que a psicanálise recusa, quando insiste em demarcar sua distância em relação ao discurso filosófico.

A teoria freudiana escapa do crivo da ciência "solene" (termo de Freud nas "Conferências Introdutórias" de 1914), por não definir operatoriamente seus conceitos. Escapa também da filosofia tradicional, por declarar impossível o resgate da fundamentação última para os fenômenos em estudo.

A psicanálise não é uma filosofia por não estabelecer uma equivalência entre as percepções adquiridas por meio da consciência e os processos mentais inconscientes que constituem seu obeto. (Freud 1978).

É impossível ser fixado um a priori, qualquer que seja, no vínculo entre representação e afeto. Uma amalogia possível pode ser observada na mesma impossibilidade de delimitar infância de maturidade. A pulsão de saber intelectual, por exemplo, característica da maturidade, está ancorada nas investigações sexuais da primeira infância. Mas estas investigações infantis só existem através do enfoque adulto, que num recurso posterior, as constrói de modos distintos conforme as configurações do presente. A categoria "tempo", por conseguinte, não suporta (no sentido de alicerçar) a posição de fundamento último dos processos inconscientes.

A exigência de a priori definitivo , entretanto, é relativa a um modelo de ciência próprio do século XVII, onde a causalidade era o objetivo último. A neutralidade do sujeito em relação a seu objeto de estudo é outro fator, correlato a procura das causas.

Como podemos observar no trabalho de Heisemberg (1981), a física contemporânea não endossa mais, da mesma forma, as ca

racterísticas indicadas. Não há como estabelecer uma causalidade definitiva nos processo estudados atualmente pela física e a interferência dos aparelhos de mensuração nos processos (portanto, a partircipação do sujeito cognocente na construção do objeto de conhecimento) é inevitável.

Da mesma forma, conforme já citamos em ítem anterior, o tipo de raciocínio, de argumentação de um sujeito, tem a ver com o seu tipo libidinal, conforme já descrevemos.

O exercício de pesquisar, validar o conhecimento, a partir deste novo ponto de vista, é uma decorrência deste movimento, que permanece inconsciente.

Lembremos ainda, que ao refletir sobre este tema - a posição do sujeito em relação ao conhecimento, científico ou não - Freud está praticando filosofia da ciência. (23).

É o próprio Freud quem atribui também a sua teoria uma posição intermediária entre a medicina e a filosofia, o que tem resultado eventualmente, em ser recusado por estas duas áreas.

Conforme nosso propósito, que é a interlocução com o escolanovismo, destacamos uma das duas áreas citadas, a ciência de inspiração maturalista, já caracterizada. Procuraremos agora indicar algumas réplicas do "Segundo Freud" às críticas que lhe foram dirigidas, através de um novo sentido para a noção

---

(23) É bem divulgada a posição explícita de Freud a respeito da filosofia, afirmando que seu trabalho deve ser situado no âmbito das ciências. Esta colocação nos permite supor que para ele, estão - ciência e filosofia - irrecorrivelmente separadas.

de real (24). Usaremos principalmente os textos metapsicológicos.

A segunda via para as réplicas do "Segundo Freud", para nós privilegiada no que se trata da questão educativa, é a ética, que também constitui um espaço de discussão, tanto da própria ciência quanto da filosofia.

a) O Real

Sabemos que a história da filosofia pode ser recortada em dois grandes grupos. Por um lado o Idealismo, defendendo a prevalência das idéias sobre a matéria e por outro o Realismo, sustentando a ênfase na dimensão objetiva da construção das idéias. Esta divisão apresentada assim é uma caricatura, já que nenhum filósofo está integralmente incluído em uma única destas correntes.

Sabemos também que o final de nosso século tem construído tentativas de síntese, ou de rigor nas delimitações entre estas duas abordagens. A metapsicologia freudiana pode constituir um exemplo desta posição através da formulação de real como instância construída no "só-depois".

Significa que o espaço sobre o qual a teoria incide é aquele bem específico, formado pela relação entre analista/analisando. A transferência do segundo em relação ao primeiro, a repetição dos seus sentimentos na situação da clínica, é o motor e o objeto da teoria.

No entanto, o estudo desta situação supõe que tenha o

---

(24). Destacamos esta noção por considerarmos que é um espaço aberto nas discussões tanto dos filósofos quanto dos cientistas.

corrido um certo tipo de espaço de tempo, um "só-depois" em relação à ocasião da análise. Lá, na hora de interpretar, o analista está participando, na medida em que fica fixado no lugar do que não participa, a não ser através da transferência, das projeções do analisando.

Mantendo-se nesta posição, participando do jogo como se fizesse o papel de espelho, o analista constrói um real, que surge a partir do analisando, o analista não pode prever e só pode nomear, teorizar, depois da sessão.

A análise do Homem dos Lobos também pode esclarecer o real próprio à teoria freudiana já que não faz qualquer diferença a cena relatada haver acontecido ou não na realidade. A fantasia, a distorção, assim como os espaços vazios nas articulações do discurso, recebem o mesmo peso que as demais construções, passíveis de observação empírica.

Trata-se, por conseguinte, de um objeto novo, que impõe à ciência objetiva uma reformulação de seus pressupostos e condições de validade, mas que está em harmononia com os novos paradigmas, advindos da física, entre outros.

Conforme Roazen (1973), este questionamento à própria ciência em sua forma moderna, não surge apenas com a teoria freudiana, mas com as ciências sociais de modo geral.

A este respeito não podemos deixar de citar o trabalho de Paul Feyrabend Contra o Método questionando a pró

pria existência dos critérios de cientificidade na sua forma canônica.

Conforme Santos, há, na segunda metade de século XX, uma nova forma de estabelecer a validade do conhecimento. Esta nova forma surge do interior da própria reflexão científica:

> *"O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade".* (1988: 66).

Contra a estreiteza da ciência médica empírica, que se fixa uma vez por todas na esfera dos fatos empíricos (...) e no mundo da percepção imediata, (...) a psicanálise descobre a exigência de recorrer a conceitos, globalizando para explicar os próprios fatos. Reconhecemos, assim, a exigência que deu origem a essa realidade epistêmica original e específica que é o <u>conceito metapsicológico</u>.

Entre esses conceitos, o de pulsão, por exemplo, ultrapassa a clássica discussão que separa determinantes internos dos externos.

Um dos apêndices do trabalho "O Inconsciente" escrito em 1915 ressalta o paralelismo psicofísico capaz de dar conta desta síntese, estruturando eventos externos e as percepções destes eventos:

> *"É provável que a cadeia de eventos fisiológicos do sistema nervoso não esteja numa ligação causal com os eventos psíquicos. Os eventos fisiológicos não cessam tão logo se iniciam os psíquicos; ao contrário, a cadeia fisiológica continua. O que acontece é simplesmente, que, após certo tempo, cada um (ou alguns) de seus elos tem um fenômeno fisiológico que lhe corresponde. <u>Em consequência, o psíquico é um processo ao fisiológico, um concomitante dependente</u>".* (Freud, 1982, Vol. XIX: 237). (grifo nosso).

Trata-se, então, de uma noção de inconsciente onde sujeito e objeto estão mutuamente determinados. O material com que lida o analista da segunda fase é exclusivamente a fala, sem pressões na testa, nem hipnose, nem cartase. Na medida em que o analista reconhece, por exemplo, que o sonho lhe é trazido na forma de relato; que as associações livres podem trazer eventos imaginados pelo analisando; ou que as protofantasias do final da análise podem ser compreendidas como irredutíveis às experiências vividas, a nova ciência se depara com limites cada vez mais precisos em relação às outras.

Só uma afirmação desta irredutibilidade poderia suportar o conceito de inconsciente tal como fora definido em 1915. Além de recusar por completo a suposição até então vigente de que a consciência é sinônimo de razão, assim como a de que se tem apenas uma única consciência, o novo conceito, inevitavelmente, é construído a partir de alicerces diferentes.

Mas a psicanálise, conforme seu fundador, ainda que encontre esta posição entre-dois, permanece definitivamente uma ciência. O que se modifica é o conceito desta ciência. O tipo de conceito básico com o qual lida sua teoria não é uma especulação, porque adquire seu valor a partir do real, de um real, ele próprio construido à luz destas categorias e que adquirem uma função heurística, de permanente reinvenção. Trata-se, assim, de uma "boa abstração", diferentemente daquela própria a certas filosofias.

Conforme Assoun: "A partir da experiência que lhe serve de referente constante, a abstração psicanalítica (...) só obtem sua validade, de sua função heurística, o que a opõe ao "Grundbergriffe" filosófico, dotado de uma objetividade intangível, porque imanente à sua própria racionalidade (e é nisso que consiste o "apriorismo"). O erro médico é confudir essas duas

funções. Donde a acusação que se faz a Freud de especulatividade. É desta forma que Freud, simultaneamente define sua especificidade por recusa da especulação e rejeição da falsa analogia com a especulação filosófica." (1972:67)

Resumindo a réplica de Freud estabelecida por Assoun: a psicanálise é irredutível à biologia ou a medicina, conservando, entretanto, a pretensão de conhecimento rigoroso. O outro aspecto, ressaltado por Assoun, é o caráter heurístico dos conceitos básicos da teoria freudiana, que não conservam a pretensão de serem fixadas exaustivamente.

Observemos que para construir esta réplica Assoun indicou o texto Metapsicologia como marco.

É este mesmo trabalho que é escolhido por Ricoeur (1977) com o intuito de delimitar um momento na obra de Freud onde estaria expressa uma crítica ao naturalismo. Ricoeur formula a questão nos termos de uma antinomia entre a dimensão energética e a dimensão hermenêutica do psiquismo. A originalidade de Freud estaria, deste modo, representada no conceito de pulsão através do qual a energia encontraria uma representação.

Poderíamos resumir a posição de Ricoeur como uma redução do aspecto econômico (relativo a energia, a libido) a sua dimensão hermenêutica, e a uma interpretação da pulsão como categoria capaz de estabelecer uma função entre os dois conceitos, mantendo entretanto, a ênfase no aspecto interpretativo.

Monzani (1981:74), por sua vez, constrói uma crítica cerrada ao equilíbrio supostamente encontrado por Ricoeur na Metapsicologia. Para Monzani, *"toda a tentativa de Ricoeur é um longo ensaio cujo objetivo último é evacuar toda a problemática da energética do plano psíquico"*. Trata-se portanto de uma rela

ção de subordinação. Monzani (1981:75): *"(...) é da teoria do sentido que deve brotar a teoria do funcionamento".*

A raiz do engano de Ricoeur (e de todos os demais intérpretes que estabelecem como defesa da psicanálise as críticas científicas) consiste em interpretar a noção de pulsão como "presentação psíquica", como conceito expressivo. (grifo de Monzani).

> *"Na base de engano de Ricoeur está, evidentemente, o fato de que para ele, energia e sentido não podem cohabitar o mesmo espaço ou de que na raiz de processos de sentido estejam processos energéticos. Que um processo energético seja, de alguma maneira, produtor de sentido, eis o impensável. É por isso que ambos devem ocupar espaços distintos e onde dominar o mecanicismo energetista, o sentido deve estar ausente, e vice-versa".* (Monzani: 1981).

Monzani aponta justamente esta irredutível novidade do pensamento freudiano como base epistemológica do que nós chamamos de "Segundo Freud". Embora extensa, a citação seguinte resume a alternativa de Monzani, que é a de não pactuar nem com hermenêutica nem com energitismo, mas conceber o aparelho psíquico enquanto espaço onde ambas as formas de real podem co-habitar.

Não é correto, pois, responder à ciência objetiva afirmando que antes de tudo está a representação, permanecendo uma noção de real inteiramente imersa no empirismo racionalista, já que a representação tanto determinaria o curso energético como poderia ser construída conforme as leis da lógica. A citação de Monzani cabe aqui, pela clareza com que justifica.

> *"Para Freud, ao que tudo indica, antes disso há um momento preliminar de transformação e a pulsão é exatamente esse "conceito-limite" que aponta para o momento onde os processos energéticos orgânicos transfor-*

mam-se em processos energéticos psíquicos. Sem dúvida este é um dos grandes mistérios que a obra de Freud nos legou. Como é possível esta passagem? Como conceber um aparelho psíquico que consegue operar, de tempos em tempos e transformar um processo energético orgânico num processo energético psíquico? O que é, no fim das contas, essa "energia psíquica"? M. Tort tem razão quando afirma que "falar de psychister Repraseintanz" é também, simplesmente, dar nome a um problema.

"O fato de haver nisso um problema, porém, não nos deve fazer esquecer que Freud concebe um processo periódico de transformação global da energia psíquica e que portanto o energético se instala e habita o psíquico. Esse alojamento no psíquico faz com que, originalmente, a pulsão seja uma força (triebkraft) que se instala no psíquico e o alimenta, como já dizia Freud desde o "Projeto". Originariamente a pulsão aparece no psíquico sob a forma de uma força e é a partir dessa forma originária que ela irá se fixar numa representação e assim estabelecer uma relação expressiva. Nessa junção está dada a possibilidade de recalcamento originário ("Unverdrängung") e a instalação de proto-fantasias ("Urphantasien") que constituirão o miolo do inconsciente. Ou, em outros termos, a conexão expressiva já se dá no interior do aparelho psíquico e já supõe portanto que a energia esteja nele presente". 1981: 75).

Lembramos que, para Monzani, a teoria fredudiana pode e deve ser lida como uma teoria científica, da mesma ordem que qualquer outra e sujeita aos mesmos questionamentos. Para ele, a questão da validade da teoria através do exame dos mecanismos de articulação dos conceitos entre si é um recurso semelhante àquele usado por qualquer epistemólogo.

Podemos concluir a partir da leitura de sua tese, que a teoria de Freud (para nós, o Segundo) não cria uma epistemologia, mas é passível de ser examinada à luz de critérios que sejam capazes de suportar a dupla inscrição, hermêutica e energética, de seu objeto, o que implica, seguindo as indicações de Boaventura Souza Santos (1988) e Alvaro M. Andrade (1986), uma referência ética para a epistemologia. Esta referência devolve

ao ser humano sua fragilidade, escamoteada pela ciência moderna em seu projeto de controle e previsão, lembrando que qualquer conhecimento é sempre restrito à dimensão humana, sendo imprescindível reconhecê-la em sua irredutível especificidade. Conforme Álvaro Andrade, este projeto implica o seguinte:

> *"Retomar uma idéia freudinana das mais fecundas e menos exploradas desse discurso que estrategicamente sempre rejeita a Filosofia: pensar o retorno ao real proposto pelo método e técnica psicanalíticos, como fundado em (e fundante de) uma teoria da ação".* (1986: 278).

Um outro aspecto a ser considerado nas réplicas do segundo Freud à ciência objetiva é o sentido de real advindo da interpretação dada por ele à linguagem.

Vergote, citado por Lemaire (1986:31), defende que os textos freudianos sobre a linguagem foram incansavelmente revistos por existencialistas, fenomenólogos ou estruturalistas, unânimes em recusar a sexualidade e a latência do inconsciente aí evidenciada. "Esqueciam-se de que Freud tinha um conhecimento explícito de seus próprios princípios. Testemunhas: seus textos a respeito dos trabalhos mnêmicos e sobre o efeito do deslocamento". (citado por Lemaire, 1986:31). Para Vergote, Freud sempre sustentou a "estrutura linguística" nos fenômenos que estudava.

Trata-se, portanto, de uma completa modificação no sentido comum atribuído a linguagem, que geralmente é circunscrita a um meio de comunicação mecânica, a comunicação vista como uma troca de palavras. Vergote observa que desde o estudo do

complexo de Édipo, já presente no exemplo do "Fort-Da" (26) a linguagem ultrapassa a dimensão de simples troca de mensagens para estar inserida em uma instância existencial e cultural. O acesso à linguagem constitui a própria possibilidade do sujeito estar situado na ordem simbólica.

Ferretti (1982) atenta para a coerência entre dois conjuntos: um deles formado pelo real e a linguagem, marcados pelo empirismo e uma educação montessoriana (diríamos, nosso "Primeiro Freud") e outro conjunto marcado pelas consequências da descoberta através da clínica, de um sentido radicalmente novo para a lihguagem, onde o símbolo tem peso de real.

Conforme Ferretti,

> *"São os pressupostos empiristas que levam a considerar as palavras como signos das coisas. Pressupostos que como sugere O. Mannoni, se evidenciam no método de Maria Montessori, onde o professor cria associações entre as palavras e os objetos de que se tornarão os signos.*
>
> *A psicanálise distancia-se de uma perspectiva empirista na sua abordagem da linguagm. Encara-a para além do seu aspecto de comunicação, aponta para sua função simbólica onde a questão da verdade e da história pessoal do sujeito se revelam. A linguagm é que fornece o sentido e o sentido não é coisa: o dizer é a marca do homem no mundo, dizer que nasce da linguagm enquanto uma estrutura essencial. O ato da palavra se dirige ao outro e também ultrapassa-o".* (1982:35)

---

(26) Freud observa o caso de uma criança que elabora a ausência da mãe através de uma brincadeira criada por ela, que joga fora do berço ("Fort") e recupera ("Da") um carretel de linha, simbolizando a presença de sua mãe.

Podemos, então, reencontrar o limite entre nossos dois "Freuds", na medida em que a nova concepção de linguagem, construída em função e a partir da prática clínica, substitui o antigo trauma, fator responsável pela neurose, conforme Ferretti, pelo "sentido simbólico tomado por este fato no discurso familiar", (19 :35).

Resumindo então: o real da segunda fase está vinculado a um novo sentido para a linguagem. Este sentido ao mesmo tempo que está separado de uma abordagem empírica encontra seu sentido na prática clínica. A linguagem tal como exercida nesta situação não remete o discurso do paciente, suas lembranças, seus sintomas, a uma história do indivíduo. O analista vai atentar para o desejo expresso no lugar de onde o sujeito expressa seu discurso e este lugar envolve a cultura, a história, a família, enfim toda a dimensão atualizada da linguagem.

Trata-se, portanto, de uma "verdade" particular do sujeito, que só pode ser admitida como única, na medida em que é confrontada ao Édipo, mito-protótipo de todos os demais.

A importância deste esclarecimento é crucial para os educadores, que eventualmente se descobrem representantes de uma Verdade universal, definitiva. De um modo geral, o processo educativo encobre as lacunas de seu discurso e basicamente se apresenta como a mais digna amostra de um Real Verdadeiro, uma linguagem completa.

Esperamos, até aqui, ter colaborado para desmistificar esta posição.

A Ética

Neste último item, pretendemos indicar uma outra réplica do segundo Freud às críticas da ciência objetiva.

A partir do "real" da análise podemos concluir que a teoria do conhecimento a partir do "Segundo Freud" está inteiramente comprometida com uma dimensão ética para o conhecimento. E, mais uma vez, o sentido freudiano para a ética, ao mesmo tempo que pode encontrar raízes desde os gregos, passando por Kant ou Sade, é inteiramente irredutível a qualquer abordagem puramente filosófica.

Para Andrade, a psicanálise deve ser pensada enquanto uma teoria da ação "que ao contrário das éticas tradicionais de fundamentação metafísica (Platão, Kant, etc.), se funde e valide em uma teoria do conhecimento, em uma epistemologia" (1986: 278).

Epistemologia e Ética estão, portanto, mutuamente relacionadas. A teoria do conhecimento a partir de Freud vai questionar a validade do estabelecimento de leis universais capazes de explicar qualquer fenômeno nas condições iniciais. Já que a cada analisando corresponderá uma construção própria da verdade, a partir do desejo. Como veremos a seguir, Boaventura Santos, (1988), Álvaro Andrade, (1986), Fábio Hermann, (1979), Renato Mezan, (1988), entre outros, têm discutido em seus trabalhos a especificidade da lei no sentido freudiano.

Ao tomarmos o sentido de lei em sua acepção científica Santos (1988) nos adverte para a crescente substituição da inexorabilidade presente na ciência moderna por um sentido sistêmico capaz de assumir a conotação humana de qualquer conhecimento. Para Santos,

> *"a noção de Lei está sendo parcial e sucessivamente substituida pelas noções de sistema, de estrutura, de modelo e, por último, pela noção de processo. O declínio da hegemonia da legalidade é concomitante ao declínio da Hegemonia da causalidade".* (1988:57).

Coerentemente, se tomarmos a noção de Lei em sua dimensão ética, veremos que a consideração do desejo como estrutura do sujeito não permite mais a consideração de um "Bem supremo" como o de Nicômaco em Aristóteles e muito menos a moral Kantiana, supondo uma moral e uma ética comuns para todos os seres humanos igualmente.

O sentido da ética freudiana provem de um aparente paradoxo: ao mesmo tempo que, como observa Dunninghan, (1989: 212) "promana de uma Lei universal", não resulta em uma conotação natural para esta lei, já que é produto da interdição primordial do incesto. (1989:212).

Esta Lei, esta ética fundada em uma prática clínica e convergindo para uma teoria do conhecimento crítico da modernidade, vai apontar como fundamento a impossibilidade de liberação absoluta do desejo. Desta lacuna (ética) provem o desejo de saber. Procuremos esclarecer, articulando alguns exemplos da mútua referência entre ética e conhecimento.

Esta epistemologia distingue-se daquela própria à ciência moderna na medida em que considera um elemento - o desejo - enquanto presente em qualquer atividade humana, inclusive a científica, e capaz de - retroativamente - construir de outro modo a própria história das ciências.

Conforme Andrade, (p.280) "*Não nos ocupamos aqui do real das coisas e dos objetos, da experiência dos empiristas e positivistas mas estaremos nos ocupando sempre deste real humano constituído pelo desejo*". (1986:280).

Trata-se por conseguinte, de uma dupla ultrapassagem das referências modernas. Trata-se por um lado, de escapar da ilusória independência das ciências sociais, que por terem um objeto diferente estariam circunscritas a um paradigma especí

fico. Como observa Boaventura Santos (1988) essa postura equivale a uma permanência no paradigma moderno, recuperado através de um racionalismo exacerbado.

Para Santos, o educador contemporâneo se depara com a necessidade de contribuir para a implantação de um paradigma novo para o conhecimento, irredutível a modernidade.

A dimensão propriamente humana do desejo vai imprimir uma conotação ética ao conhecimento na medida em que, conforme Santos, (1986) são as ciências sociais que traçarão os futuros novos rumos da nova ciência pós-moderna. Nesse texto, Santos enumera vários fatores, engendrados pela própria ciência moderna, que são responsáveis pela crise deste paradigma. (Paradigma caracterizado pela separação sujeito/objeto, uso de estatística ou quantificação, formulação de leis empiricamente comprovadas, etc).

Embora Santos não cite explicitamente a teoria freudiana, consideramos que seu texto converge para a mesma direção: o conhecimento é sub-conjunto do desejo, está circunscrito a uma dimensão ética que, mesmo não reconhecida, situa a dimensão de qualquer projeto de saber.

O reconhecimento da existência do real (diferenciado da realidade) das manifestações do inconsciente, podem ser articuladps ao princípio da incerteza de Heisenberg citado por Santos: *"Este princípio, é portanto, a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objeto observado, e tem implicações de vulto"*. (1989:55).

Enfim, a própria existência do inconsciente, as formas de demonstração de suas relações com a consciência podem encontrar ressonância nos trabalhos de Gödel, citados por Santos. Se a matemática foi o recurso desisivo para a implantação da ciência moderna, o desenvolvimento da própria matemática indica a necessidade de instâncias exteriores a ela para a validação dos novos saberes. Conforme Santos (1988:55)

> *"(...) mesmo seguindo à risca as regras da lógica matemática, é possível formular proposições indecidíveis, proposições que se não podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o caráter não-contraditório do sistema. (...) As investigações de Gödel vem demonstrar que o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento".*

Santos prossegue questionando a existência das leis científicas, da causalidade, enfim, apontando para a construção de um novo paradigma para o conhecimento, ainda emergente mas do qual podem ser traçados alguns indicadores: (p.17).

> *"Sabemo-nos a caminho mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute na condição existencial dos cientistas. Á final, se todo o conhecimento é autoconhecimento também todo o desconhecimento é autodesconhecimento".* (1988:17).

CONCLUSÃO

A partir do que ficou desenvolvido em nosso percurso, destacamos alguns pontos conclusivos:

- 1. Não há um Freud só

A importância da obra freudiana para a formação de educadores já é reconhecida em nossos dias. Constatamos entretanto, que este reconhecimento não tem considerado os movimentos no processo de elaboração desta teoria.

Concluímos que para uma apresentação da obra freudiana aos educadores, é indispensável explicitar que sua construção não ocorreu de modo uniforme, havendo diversos pontos onde o autor reelabora sua posição, introduzindo ou reinterpretando categorias, de acordo com suas análises dos casos clínicos.

Restringimo-nos a delimitar esta variação a partir da referência ao escolanovismo, atentando para a construção de, no mínimo, dmas posições filosóficas em relação ao processo educatico escolanovista.

Com o intuito de melhor expor este movimento, destacamos alguns pontos presentes na prática cotidiana do educador, capazes de favorecer o contraste da variação que nos cabe elucidar:

a) as posições da Escola Nova e da Psicanálise em relação à problemática do conhecimento;

b) a noção de criança presente nestas teorias;

c) a idéia de adaptação da criança à cultura, conforme as teorias em apreço.

- 2. Há uma etapa escolanovista na Psicanálise

A partir de uma breve descrição da Escola Nova, onde a obra de Maria Montessori recebeu destaque, constatamos que há várias características comuns entre esta teoria educativa e um primeiro momento na obra de Freud.

Denominamos "Primeiro Freud" ao conjunto dos textos harmônicos aos pressupostos da mestra italiana. Seguindo a ordem dos itens já citados - conhecimento, criança, adaptação - procuramos demonstrar em que sentido é pertinente uma construção escolanovista da teoria freudiana.

- 3. "Segundo Freud": Psicanálise irredutível a Técnica didática

Há um segundo momento, entretanto, onde os autores analizados são unânimes em indicar uma mudança significativa na posição de Freud em relação a possibilidade de um pacto entre sua teoria e a perspectiva escolanovista de educação.

Através do exame dos mesmos ítens, procuramos demonstrar em que medida uma segunda interpretação da obra freudiana pode ser situada enquanto irredutível à Escola Nova. Este exame segue a mesma diretriz básica do pensamento freudiano: parte da clínica, da análise dos casos atendidos por Freud em seu consultório. Em função dos resultados nestes atendimentos, o autor procura formular uma teoria capaz de dar conta também de fenômenos não patológicos.

Concluimos que os mesmos argumentos usados por Freud para situar o processo analítico como interminável, corroboram sua perspectiva ética, desautorizando o analista a prometer saúde definitiva ou felicidade total para o analisando.

É nesta mesma direção que encaminhamos nossa conclusão a respeito da impossibilidade do educador usar a teoria freu

diana para agilizar o processo ensino/aprendizagem. Podemos afirmar que há uma nova formulação para o problema educativo.

Nesta forma diferente, o educador pode contar com noções extraídas da clínica - Complexo de Édipo, transferência, por exemplo - que podem interessar à análise de problemas relativos à educação.

- 4. A função da linguagem no "Segundo Freud"

Dentre os vários desdobramentos filosóficos desta segunda interpretação, destacamos a importância de uma nova concepção de linguagem (27), indispensável para uma teorização do inconsciente e imprescindível na formação do educador. Ouvindo o discurso do analisando ou posicionando-se em relação à dificuldade cognitiva do aluno, a partir desta nova formulação do processo comunicativo, o educador tem muito a lucrar. Nesta perspectiva, o educador inclui a si próprio, inclui o inconsciente no processo educativo, e está apto a constatar que o sujeito fala de si ao falar do mundo.

Dentre os diversos pontos que permanecem em aberto, a partir deste trabalho, consideramos especialmente instigantes aqueles que prossigam articulando esta nova dimensão da linguagem à ética e à epistemologia. É neste sentido que dirigimos nossos melhores propósitos para o futuro.

---

(27) Conforme nosso percurso, os trabalhos de Safouan (1985), Lemaire (1986) e Ferretti (1982) esclarecem as repercussões da obra freudiana em relação à filosofia e às ciências da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Serge. O psicanalista e seu desejo, S. Paulo, Ed. Cortez, 1988.

ARIÈS, Philippe. História Social da criança e da família, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978.

ASSOUN, Paul-Laurent. Freud: a filosofia e os filósofos, Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1972.

ANDRADE, Álvaro M. "Epistemologia, ética e psicanálise", IN NIELSEN, H. (org.) O ensino da filosofia no Segundo Grau, São Paulo, Ed. SOFIA/SEAF, 1986.

ABBAGNANO, Nicola. História da filosofia, Vol. 1, Lisboa, Ed. Presença, s/d.

ALVES, Rubens. Conversas com quem gosta de ensinar, São Paulo, Ed. Cortez, 1984.

_____. Filosofia da ciência, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.

BAZARIAM, Jacob. O problema da verdade, São Paulo, Ed. Símbolo, 1980.

BELLEMIN, Nöel, J. Psicanálise e Literatura, São Paulo, Ed. Cultrix, 2978.

BIAGGIO, Angela M.B. Psicologia do desenvolvimento, Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.

BRABANT, Georges Philipe. Para um conhecimento da psicanálise. Lisboa, Ed. Assírio e Alvim, 1973.

BRANDÃO, Carlos R. O que é educação, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.

BRUN, Jean. Platão, Lisboa, Ed. Publicações Don Quixote, 1985.

CALLIGARIS, Contardo. Hipótese sôbre o fantasma na cura analítica, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1983.

CLÉMENT, Catherine B. (org) Para uma crítica marxista da teoria psicanalítica, Lisboa, Ed. Estampa, 1975.

CHARLOT, Bernard. A Mistificação pedagógica, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1983.

CLAPARÈDE, Edourd, Psicologia del niño y pedagogia experimental, México, Cia Ed. Continental S.A., 1985.

_____. Como diagnosticar las aptitudes em los escolares, México, Ed. Aguilar, 1961.

CLANCHÉ, Pierre. O Texto livre, Lisboa, Ed. Estampa, 1977.

COSTA, Jurandir F. Violência e psicanálise, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1984.

ETKIN, Gustavo. "La concepción económica en Freud" IN Esparta co, C. "Lo económico en Freud, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1977.

FEYERABEND, Paul. Contra o método, S. Paulo, Ed. Francisco Alves, 1983.

FORBES, Luiz de Souza D. "A fabulosa História de Ificlo", IN Revista Carta Mensal, ano II, nº 14, São Paulo, BFB, 1985.

FERRATER MORA, José. Dicionário de Filosofia, Madri, Editorial alianza, 1982.

FREINET, Célestin. As técnicas Freinet da escola moderna, Lisboa, Ed. Estampa, 1976.

FREUD, Sigmund. "A história do movimento psicanalítico", São Paulo, Ed. Abril, Col. Os Pensadores, 1978.

_____. "O futuro de uma ilusão", São Paulo, Ed. Abril, Col. Os Pensadores, 1978.

_____. "O mal-estar na civilização", São Paulo, Ed. Abril, Col. Os Penssadores, 1978.

_____. "Cinco lições de psicanálise", São Paulo, Ed. Abril, Col. Os Pensadores, 1978.

_____. Projeto para uma psicologia científica, São Paulo, Ed. Imago, Obras completas, São Paulo, 1978.

_____. "Três ensaios sobre sexualidade", IDEM.

_____. "Por que a guerra"? IDEM.

FREUD, Sigmund & BREUER, J. Estudos sobre histeria, IN obras Completas, IDEM.

FERRETTI, M.C. Psicanálise e Educação - Tese de Mestrado, São Paulo, USP., 1982.

GAY, Peter, Freud uma vida para nosso tempo, São Paulo, Ed. 1978.

GILLES, Thomas. Filosofia da Educação, São Paulo, Ed. EPU, 1983.

GUARDADO C.M. e FERRETTI, M.C. "problema da Sublimação", Capítulos de Psicanálise, nº 12, São Paulo, Ed. Biblioteca Freudiana Brasileira, 1989.

HESNARD, A. De Freud a Lacan, Paris, E.S.F. 1971.

HOLANDA, Sérgio B. Raízes do Brasil, São Paulo, Ed. José Olympio, 1975..

KAUFMANN, P. "Freud: a teoria freudiana da cultura". IN CHÂTELET, François. História da filosofia, Vol. 8, Rio de Jeneiro, Zahar Ed. 1982.

KOESTLER, A. O homem e o universo, São Paulo, Ed. IBRASA, q989.

KUPFER, Maria C. Freud e a educação, São Paulo, Ed. Scipioni, 1989.

LACAN, J. "Freud no século" IN Seminário 3, São Paulo, Ed. Zahar, 1983.

_____. Intervenciones y textos, Buenos Aires, Ed. Manantial, 1985.

MONZANI, Luis R. O movimento de um pensamento, Tese de doutoramento, Departamento de Filosofia da USP, São Paulo, 1981.

MOTA , Fausto. Contos e lendas interpretadas pela psicanálise, Petrópolis, Ed. Vozes, 1984.

MONTESSORI, Maria. A Criança. Rio de Janeiro, Ed. Nórdica, 1978.

_____. Em Família. Rio de Janeiro, Ed. Nórdica s/d.

MANNONI, M. A criança atrassada e a mão, Lisboa, Ed. Moraes, 1981.

MENEZES, Aluísio. "Sublimação e Escrita" IN Revista Clínica Psicanalítica nº 3, Rio de Janeiro, Ed. Aoutra, out. 1988.

MEZAN, Renato. A vingança da esfinge, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.

MONROE, P. História da Educação, São Paulo, Ed. Nacional, 1985.

MIZUKAMI, Maria da G.N. Ensino: as abordagens do processo, São

Paulo, Ed. E.P.U., 1986.

MILLOT, Catherine. Freud Antipedagogo, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1987.

NASSIN, Sônia. A diferença sexual, Rio de Janeiro, Aoutra Editora, 1985.

NOGUEIRA, J.C. O inconsciente e a linguagem na compreensão do homem, São Paulo, Ed. Cortez & Moraes, 1978.

PEREIRA I. & FORACHI, M. Educação e Sociedade, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1978.

RICOEUR, Paul. Da Interpretação: ensaio sobre Freud, Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1977.

ROAZEN, Paul. Freud: pensamento político e social, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1973.

ROUSSEAU, J.J. Emílio ou Da Educação, Rio de Janeiro, Ed. DIFEL, 1979.

ROUSTANG, F. Lacan: do equívoco ao impasse, Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1988.

SAFOUAN, Moustapha. O Inconsciente e seu escriba, Campinas, Ed. Papirus, 1985.

SANTOS, Giselda. "A star is born... nasce uma criança", IN Revista Revirão nº 1, Rio de Janeiro, Aoutra Editora, 1983.

SANTOS, Boaventura de S. "Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna", Revista Estudos Avançados, Vol. II São Paulo, Ed. EDUSP, maio/agosto, 1988.

SAVIANI, Demerval. Educação e Democracia, São Paulo, Ed. Cortez, 1985.

ULLMANN, Jacques. La pensée educative contemporaine, Paris, Ed. J. Vrin, 1982.

VALLAS, Patrick. "Freud et la perversion". Revue Ornicar? nº 39, Paris, Ed. Navarin, 1986.

VASQUEZ, Adolfo. Ética, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1984.