

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Maria da Conceição Aparecida Silva Vella

“Entender tudo ‘isso’”?

Educação, Desigualdade Social, Psicanálise

DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

São Paulo

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria da Conceição Aparecida Silva Vella

“Entender tudo ‘isso’”?
Educação, Desigualdade Social, Psicanálise

DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica sob a orientação do Prof. Renato Mezan.

São Paulo
2020

Maria da Conceição Aparecida Silva Vella

“Entender tudo ‘isso’”?

Educação, Desigualdade Social, Psicanálise

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica sob a orientação do Prof. Renato Mezan.

Aprovado em: ___/___/_____

Banca Examinadora

*Ao Marcos e Giovanni,
I miei amori.*

Aos meus pais Norma e Luiz (in memoriam)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Número do processo: 88887.148049/2017-00

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Renato Mezan, que com a sua sagacidade e profunda generosidade, incentivou-me a escrever este trabalho que propõe uma articulação entre: educação, desigualdade social e psicanálise.

Aos professores Claudinei Affonso e Fernando Genaro Junior, pelas valiosas sugestões por ocasião do Exame de Qualificação. Aos professores: Claudinei Affonso, Fernando Genaro Junior, Karla Patrícia Holanda Martins e Marlise Aparecida Bassani, por aceitarem participar desta banca de defesa.

Aos meus pacientes e alunos, pela confiança e pelos fecundos e contínuos ensinamentos. Meu profundo respeito, dedicação e afeto.

Ao professor Franklin Leopoldo e Silva, marca constante de uma presença viva e de uma generosa aposta na arte de formar.

Aos meus analistas pela escuta e pela contínua sustentação zelosa, o meu muito obrigado.

Aos meus queridíssimos amigos do Espaço Ressoar agradeço pela amizade e pelo apoio incessante ao longo de mais de dez anos.

À minha querida amiga Lúcia Helena da Silva Alves e aos colegas da PUCSP pelos valiosos comentários e incentivos para a realização deste estudo.

As queridas companheiras de supervisão clínica em psicanálise: Isa Marília Ribeiro, Júlia Moura Bernardes e Marta de Azevedo Tortorella, pelas amizades e pelas fecundas trocas de ideias e, em especial, à minha querida amiga Elizeth Andrade de Oliveira, pela robusta palavra que sempre me ofertada, pelas instigantes supervisões e orientações para além do ofício de analista.

Um agradecimento especial à psicanalista Silvia Marina M. Paiva, por me ajudar a encontrar uma via de expressão.

Aos meus amigos Murilo, Marciana e Júlia, por me ofertarem gestos tão criativos.

A todos os meus Amigos que, de uma forma ou de outra, estão sempre tão generosamente presentes em meu caminhar.

À CAPES, pela bolsa concedida, que me ajudou a realizar parte deste estudo.

Ao Lucas, pela revisão respeitosa e por seus valiosos comentários acerca deste estudo.

À minha mãe Norma, uma mulher que, esteve à frente do seu tempo, esbanjando coragem me ensinou o valor da vida e ao meu pai Luiz que sempre me amparou com a sua profunda sabedoria.

Ao meu filho Marcos, amor incondicional, por sonhar e acreditar junto comigo, me convoca a prosseguir.

Ao meu querido Giovanni, companheiro amoroso, meu profundo agradecimento pela sustentação incondicional em cada fase deste trabalho. Gratidão.

Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões...

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta que a gente se encontra...

Brasil, meu denngo
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato...

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é o dragão no mar de Aracati...

Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mathins, Marielles, malês ...

Samba-Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)

“É pela *escuta* que me mantenho ereta num mundo que muda. Num mundo em que o movimento altera nossa noção de tempo e de espaço, enquanto eu envelheço. Envelheço carregando esse mosaico que construí, que me construiu e me acompanha, que é o saber — ou o não saber — psicanalítico, a educação e a história, esse gênero de primeira necessidade, sobretudo em tempos de *hojes*”¹.

¹ PEREIRA, M. R. (org.). “Posfácio”. In: *Os sintomas da educação de hoje: que fazemos com 'isso'?* Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 321.

RESUMO

VELLA, M. “Entender tudo ‘isso’”? Educação, Desigualdade Social, Psicanálise. Tese de doutorado em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2020

Através de um diálogo entre educação, desigualdade social e psicanálise, o estudo propõe uma análise sobre as condições psicológicas e sociais nas quais o sujeito de baixa renda realiza o desejo de sair de uma condição de exclusão para uma produção e inclusão de conhecimento. A pesquisa resulta das inquietações despertadas na experiência em sala de aula com estudantes que manifestaram descrença de si em relação ao saber acadêmico. As histórias deles comprovam um esforço inquestionável para darem continuidade aos estudos, no entanto, diante da experiência de legitimar uma situação de conquista há tempo desejada — começar a cursar o ensino superior —, os mesmos oscilaram entre desqualificar o saber acadêmico e a descrença da própria capacidade intelectual. A partir da descrição de quatro fragmentos de histórias de vida desses estudantes, a pesquisa utiliza o método psicanalítico pautado na escuta e na interpretação transferencial para refletir sobre as possíveis causas dessa dinâmica. Em face da teoria freudiana e diante de um cenário de desigualdade social, o estudo apresenta uma possível interpretação do “isso” enquanto articulação subjetiva acerca de dois mecanismos defensivos: incredulidade-desrealização do campo da dúvida. Nesta reconstrução, os estudantes parecem atribuir para este duplo dilema a resposta da descrença à própria capacidade intelectual e a desrealização ao saber acadêmico, questionado pelos estudantes: “tudo ‘isso’ professora”? Trata-se, portanto, de um estudo que ao propor um diálogo entre educação, desigualdade social e psicanálise, procura uma melhor compreensão acerca de fenômenos intrapsíquicos e interpessoais, mas, sobretudo, sua complexa e dinâmica interligação, a nível inconsciente, no processo de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: educação, desigualdade social, psicanálise, descrença.

ABSTRACT

VELLA, M. “Understand all of ‘it’”? Education, Social Inequality, Psychoanalysis. PHD thesis in Clinical Psychology. Pontifical Catholic University of São Paulo. 2020

Through a dialogue between education, social inequality and psychoanalysis, the study proposes an analysis of the social and psychological environment in which the low-income subject is driven towards the wish to overcome exclusion through the production and inclusion of knowledge. The research results from the discomfort triggered in a classroom environment with students who showed little self-confidence concerning academic knowledge. Their anecdotes reveal an undoubtful effort to keep up with their studies; notwithstanding, when facing the need to legitimize a long-time fulfillment — to go to university — they lingered between disqualifying academic knowledge and disbelieving their own intellectual potential. Based on the description of four excerpts of those students’ life stories, the research makes use of the psychoanalytic method supported by listening and by transference interpretation in order to reflect on what has possibly caused such dynamics. In face of the Freudian theory and of a scenario of social inequality, the study presents a possible interpretation of the Freudian “it” as a subjective articulation on two defensive mechanisms: disbelief-unrealization in the doubt realm. In this reconstruction, the students seem to have attributed to this double dilemma the response to their own self-disbelief in relation to their intellectual capacity and to their unrealized academic knowledge, such as in the students’ reply: “all of ‘it’, professor”? This is, therefore, a study which, by proposing a dialogue between education, social inequality and psychoanalysis, aims at a more thorough, comprehensive understanding of the intrapsychic and interpersonal phenomena, ultimately, of their complex, dynamic interconnection, from the point of view of the unconscious, in the process of achieving quality education.

Keywords: education, social inequality, psychoanalysis, disbelief.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ABORDAGEM DA QUESTÃO: A FALTA DE UMA PALAVRA VERDADEIRA ..	17
1.1 O entrave de um desafio intergeracional	17
A) Entre a fome e o desejo de saber: a difícil conciliação de Dinorá	18
B) A silenciosa desautorização de Laura	19
C) Uma questão de autoimagem de Paulo	20
D) A queixa de Pedro: “tudo ‘isso’, professora?”	21
1.2 Educação brasileira: a realidade educacional dos jovens e adultos de baixa renda.....	22
1.3 Ensino Superior e educação inclusiva no Brasil	26
1.4 A fome não metafórica e as suas reverberações	33
2. AS FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO: QUEM É VOCÊ?	40
2.1 Subjetividades: semelhanças e diferenças	40
2.2 As matrizes das intersubjetividades	44
2.3 Nas simultâneas trilhas da intersubjetividade: as famílias monoparentais	49
2.4 Os modelos das famílias monoparentais	50
2.5 Quem é você? A voz do superego.....	54

3. A SINALIZAÇÃO DO ‘ISSO’ EM FREUD	56
3.1 O que ‘Isso’ quer dizer e procura conseguir?	56
3.2 Sob a ótica da metapsicologia freudiana.....	59
3.3 A pulsão e as funções inibitórias em Freud	65
3.4 O desejo de saber	72
3.5 Freud e o caso de Hans	78
4. A PALAVRA VERDADEIRA: UM PASSO À FRENTE	94
4.1 Narcisismo: uma construção intersubjetiva	94
4.2 À sociedade B’nai B’rith: carta de uma travessia	98
4.3 A relação com o saber e com o saber acadêmico.....	102
4.4 UNESCO e os pilares da educação	104
4.5 Um passo à frente: a decifração do “isso”	109
4.6 Os efeitos sublimatórios de uma travessia	111
5. COMO IDENTIFICAR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?	114
5.1 É possível uma educação de qualidade para todos?.....	114
5.2 Finlândia: a curiosidade de Kim	116
5.3 Coreia do Sul: o prazer de descobrir de Eric	119
5.4 Polônia: a busca de sentido de Tom.....	124
5.5 As premissas para uma educação de qualidade	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem as suas raízes originadas há muito tempo: para onde quer que eu investigue, substitua e prossiga, o tema da educação se faz presente em minha andança, e desta vez pela minha experiência de professora situada no contexto de uma desigualdade social e elaborada à luz da psicanálise.

Nesse itinerário, tenho o prazer de encontrar e conviver com professores que simplesmente amam o que fazem. Assim, por meio dessa experiência logo percebi, ainda no ensino fundamental, que professores apaixonados pela arte de formar transmitem meios favoráveis para o desenvolvimento de uma nova geração. São os professores, remando contra a maré, os transmissores de uma presença viva e de uma generosa aposta no outrem. Aposta esta que desde muito cedo e ao longo do meu caminhar continua sendo-me amplamente ofertada.

Já na condição de professora tornei-me também testemunha das experiências e dos discursos de muitos estudantes que motivaram a realização desta pesquisa acerca da seguinte pergunta: por que muitos estudantes de baixa renda, ao iniciarem o ensino superior, acabam oscilando tão fortemente entre desqualificar o saber acadêmico e a descrença da própria capacidade intelectual?

Uma questão que, no exercício de minha também profissão de psicanalista, de modo geral, igualmente surge no consultório através das histórias e das dinâmicas de vários pacientes.

Com base em quatro fragmentos de histórias estudantis e dos discursos desses sujeitos que testemunhei em sala de aula, utilizo o método psicanalítico que é marcado na escuta e na interpretação transferencial. Mais precisamente, Miriam Debieux observa que a *psicanálise em extensão* diz respeito a uma abordagem — por via da ética e das concepções da psicanálise — “de problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico”. Assim sendo, este estudo realiza-se por este modelo de “pesquisa da Psicanálise iniciado por Freud e por ele nomeado de psicanálise aplicada”¹.

¹ ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. [Versão eletrônica] *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 4(2), 2004, p. 341. Disponível em: < <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1509/3464> />. Acesso em: 20 ago. 2019.

Trata-se de um trabalho fundamentado, portanto, em dois eixos: por um lado, o eixo clínico, que se concentra em uma pesquisa qualitativa sobre as histórias e as narrativas de estudantes jovens e adultos de baixa renda no país, extraídas da minha experiência no preciso contexto de uma sala de aula. Por outro lado, o eixo teórico, que se baseia na teoria psicanalítica, preferencialmente, freudiana. Com efeito, o dispositivo da pesquisa teórica-clínica permite aprofundar na compreensão psicanalítica acerca do sintoma “isso”. A minha investigação procura assim, através da teoria psicanalítica, evidenciar as possíveis causas da formação do sintoma “isso”, apresentado explicitamente na fala do estudante Pedro e posto no centro do interesse da pesquisa: *entender tudo isso?* É este o questionamento significativo de como o sujeito de baixa renda no ensino superior se manifesta em relação ao saber acadêmico. Assim, o presente trabalho de pesquisa situa-se no campo da reflexão, de modo a propor um diálogo entre educação, desigualdade social e psicanálise, a fim de “Entender tudo ‘Isso’”.

A partir dos fragmentos das expressões de quatro estudantes, no primeiro capítulo consta a abordagem de duas questões: a falta de uma palavra verdadeira por parte da sociedade no âmago de uma desigualdade social, e a presença do modelo de uma bifurcação simbólica entre as promessas e as incertezas de possibilidades de prazer na busca do saber acadêmico. Para descrever o contexto histórico e social da fala dos quatro estudantes no qual se apresenta o sintoma *isso*, o capítulo inclui uma breve apresentação do sistema educacional brasileiro, de alguns índices estatísticos de organizações nacionais e internacionais que orientam os fundamentos e as finalidades da transmissão de conhecimento no laço social.

No segundo capítulo, a fim de descrever o fundamento da constituição de sujeito, apresento as quatro matrizes do conceito de intersubjetividade presentes nas relações humanas (COELHO JUNIOR; FIGUEIREDO, 2004). Nessas simultâneas trilhas das formas de subjetivação (MEZAN, 2002) destaco a relevância dos modelos de famílias monoparentais (WEISSMANN, 2015), emergentes no século XXI com uma comum particularidade: a ausência do pai.

No terceiro capítulo, utilizo o arcabouço teórico de Freud e de alguns de seus comentadores para elucidar o que significa o sintoma “isso”. Também descrevo o movimento da pulsão de saber com o intuito de interrogar que tipo de satisfação acompanha a atividade da curiosidade intelectual.

No quarto capítulo, e diante do arcabouço teórico psicanalítico, apresento uma possível interpretação do “isso”, como articulação subjetiva acerca de dois mecanismos defensivos: incredulidade-desrealização do campo da dúvida. No centro dessa reflexão,

apresento os efeitos sublimatários do fundamento e da força pulsional da palavra verdadeira (MILLOT, 1992) na sustentação de uma travessia no sentido de um passo à frente na elaboração de “tudo ‘isso’”.

Por fim, no capítulo cinco, descrevo o que podemos entender por uma educação de qualidade para todos. Sobre essa fundamental questão, apresento o trabalho de campo da jornalista Amanda Ripley intitulado: *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá* (2014). A autora revela, por meio das histórias de três adolescentes, vários indicadores comuns na experiência de países que estão no topo do ranking dos testes educacionais em níveis internacionais. Esses indicadores caracterizam a proposta efetiva de uma educação de qualidade, a mesma que falta no Brasil, sobretudo, para a maioria dos estudantes de baixa renda que estão no centro do interesse desta pesquisa.

Procuro assim, a partir desta investigação e desse plano de trabalho, expor o meu testemunho sobre a importância de a sociedade brasileira viabilizar, de modo efetivo, as condições de acesso à educação e de qualidade para todos. O que parece barrar a possibilidade de acesso para o estudante de baixa renda é o que se define por um sintoma sob uma escuta psicanalítica: “entender tudo ‘isso’ professora?”.

Esse trabalho pretende decifrar esse “tudo ‘isso’” explícito nas queixas dos estudantes. Freud adverte que o relacionamento analítico se baseia no amor à verdade, o que exclui qualquer tipo de impostura ou engano. Portanto, pareceu-me necessário demonstrar que investir no trabalho intelectual de um sujeito é também viabilizar o seu desejo de saber, sem engano nem impostura, através de um sistema educacional sério que legitime esse desejo.

1.

ABORDAGEM DA QUESTÃO: A FALTA DE UMA PALAVRA VERDADEIRA

1.1 O entrave de um desafio intergeracional

No mundo globalizado, cada vez mais, os meios de comunicação de massa procuram mobilizar o sujeito para o excesso de consumo a uma série de informações, produtos e serviços como formas de satisfação. No que concerne à educação, a exemplo do ensino superior privado no país, há uma enorme quantidade de discursos e anúncios que são transmitidos a respeito dos benefícios, das oportunidades e das garantias futuras, sobretudo, no que diz respeito ao campo profissional, para quem “escolhe” estudar e se “esforça” em estar continuamente se aprimorando. Em geral, as descrições desses enunciados estão associadas à importância da aquisição e fluência em pelo menos outro idioma, vivência fora do país, realização de cursos e outras atividades como formas diversas de incorporar conhecimentos.

Trata-se, portanto, de orientações e expectativas requeridas e apreciadas socialmente e, evidentemente, valorizadas moralmente. No entanto, a realidade prática brasileira revela dados estatísticos que indicam, claramente, que os sujeitos destinatários dessas mensagens de fomento ao saber acadêmico não se encontram todos na mesma situação social, ou seja, muitos dos que procuram acessar os estudos universitários vivem em um contexto familiar marcado por uma injusta desigualdade social.

Entretanto, destaca-se que o mesmo Ministério da Educação (MEC) sinaliza que:

Estudar é um processo que demanda tempo e dinheiro, dois bens preciosos e limitados para a maioria dos brasileiros. A educação superior é vista, tradicionalmente, como um reduto da elite economicamente favorecida. A maneira mais eficaz de reverter esse quadro e tornar a educação superior uma experiência ao alcance de todas as classes sociais é a utilização de mecanismos que minimizem a demanda de tempo, de dinheiro ou de ambos por parte do estudante¹.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. 2014, p. 22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 />. Acesso em: 30 mar. 2020.

Ainda que a questão possibilite um amplo campo de análise, discussão e compreensão, não há como desconsiderar que as condições de acesso à educação e de qualidade também dependem do poder econômico de investimento, seja no âmbito de um país, de um estado ou de um município; seja no contexto de uma comunidade, de uma família ou do próprio sujeito. Tampouco, é impossível não testemunhar que o fenômeno da desigualdade social, com efeito, marginaliza o humano².

No ofício de professora acabei testemunhando muitas experiências e discursos de vários estudantes jovens e adultos de baixa renda que, em seu conjunto, motivaram a realização deste trabalho de pesquisa. A esse respeito, apresento a seguir quatro fragmentos acerca dessas expressões.

A) Entre a fome e o desejo de saber: a difícil conciliação de Dinorá³

Em sala de aula, Dinorá culpava-se por não conseguir ter tempo suficiente para estudar e, ao mesmo tempo, culpava-se porque não tivera tempo com a família e com os filhos. Certa vez, explicou que eram em 7 irmãos e que sua mãe trabalhava numa casa de família. Ainda quando bebê, seu pai saiu de casa para morar com outra mulher. Diante das dificuldades financeiras, sua mãe logo lhe arrumou um emprego. Esta estudante começou a trabalhar aos 10 anos de idade também numa casa de família. Saía da escola pelas manhãs e ia direto para o trabalho.

Não demorou muito: Dinorá parou de ir à escola, retomando os estudos anos depois. Apesar das sucessivas interrupções, conseguiu aos 29 anos terminar o ensino fundamental e médio devido ao antigo programa de supletivo, hoje conhecido como educação de jovens e adultos (EJA). Passados alguns anos, inscreveu-se num programa governamental de financiamento estudantil para cursar o ensino superior.

² Saliento que não é objetivo deste estudo vitimizar as famílias de baixa renda, tampouco, sustentar a utopia de que na sociedade não se possa existir sem diferenças sociais e econômicas, e, portanto, a convivência mútua entre os pobres e os ricos. Aliás, é digno de nota que muitos dos filhos gerados e criados em condições sociais desfavoráveis e profundamente ambíguas conseguem ainda diante de tudo isso iniciar o ensino superior. O que mostra que o espaço acadêmico, indubitavelmente, também simboliza um lugar que é depositário de esperança de outrem.

³ Nome fictício, por razões éticas, tendo como propósito a preservação da identidade da estudante da qual fui professora no ano de 2015. Esta breve ilustração tem por finalidade apenas retratar pontos de identificação consideráveis para esta pesquisa. Observa-se que o mesmo critério será usado para os demais casos aqui apresentados.

Ao entrar numa instituição de ensino privado no país, aos 40 anos e mãe de duas crianças, pensou muitas vezes em desistir dos estudos. No geral, sua rotina consistia em acordar bem cedo, ir para o trabalho e no final do dia seguir direto para a instituição de ensino. À noite, em sala de aula, esforçava-se para lidar simultaneamente com o sono e com a atenção exigida pelo contexto de aprendizagem.

Parecia mesmo que a falta de tempo era um dos seus principais desafios cotidianos. Esta conjuntura, análoga a de tantos outros estudantes, frequentemente, reverberava em Dinorá dúvidas e inseguranças a respeito da própria capacidade de desempenho acadêmico. Assim, por vezes, sua postura se mostrava crítica em relação ao saber acadêmico e de um lugar a ser conquistado. A estudante procurava desdenhar este mesmo saber afirmando ser absurdo, por exemplo, que um cientista para sustentar uma tese, a seu ver simples, precisasse escrever um livro de muitas páginas.

B) A silenciosa desautorização de Laura

Laura, uma estudante do 2º ano do ensino superior e no auge dos seus 38 anos, procurou-me — durante uma apresentação de pesquisa marcada para realizar um seminário — para explicar que dificilmente conseguiria realizar o trabalho proposto porque sentia que não era capaz para "isso". Tal condição se efetivou no mesmo dia da apresentação quando a estudante percebeu que havia esquecido o pen-drive em casa com todo o material gravado. Desculpou-se do ocorrido justificando que se não fosse tola teria se lembrado de levar para a aula o trabalho impresso. No decorrer daquele ano letivo, esta estudante contou-me que a prática do estudar em sua história de vida teve pouco lugar, apesar de a sua família considerar o estudo algo bastante importante, ainda que fosse pelo viés da frequência escolar. Desde muito cedo, sabia que podia contar com a família na ajuda com moradia, alimentação e na criação dos filhos. Sabia igualmente que o estudo era algo esperado e valorizado pela família. Contudo, a possibilidade de haver um tempo para ler e refletir e um tempo para escrever sobre o que apreendeu, para além das horas em sala de aula, paradoxalmente, ainda era algo a ser experienciado.

No período da infância, parou de estudar para ajudar a família nos serviços domésticos e quando terminou de fazer isso, já estava trabalhando fora de casa. Na fase da adolescência até chegar à vida adulta, suas responsabilidades e compromissos só aumentaram. Mesmo

assim, conseguiu, ainda que de forma fragmentada, retomar os estudos em diferentes momentos de sua vida. Neste trajeto, cursou o antigo supletivo para concluir o ensino fundamental e médio, para que então pudesse deslumbrar e se lançar na busca de um curso superior anos depois.

Mesmo com a conquista de iniciar uma graduação, pessoas próximas do seu convívio social, perguntavam-lhe: “estudar nesta idade”? Também, outros estudantes revelaram que não passaram ilesos a este tipo de indagação, o que supostamente parece revelar a repetição de uma silenciosa desautorização.

C) Uma questão de autoimagem de Paulo

Paulo, um estudante de 45 anos, mesmo demonstrando ser um aluno bastante aplicado e sem nenhum comprometimento intelectual, procurava desqualificar e reclamar de um professor para outro e desses para os colegas de sala. Em outros momentos, frente a alguma dificuldade intrínseca ao processo educativo como, por exemplo, conseguir expressar livremente as próprias ideias no ato de uma escrita, buscava argumentos dizendo que desde criança percebera que a sua capacidade intelectual não era boa.

Certo dia, no intervalo de uma aula, Paulo me chamou para conversar a respeito de uma sensação estranha que sentia, justamente, minutos antes da exposição de um trabalho do qual ele participaria. Na visão de Paulo, os seus colegas de sala, estavam sempre “zombando” dele em meio a qualquer apresentação: “professora, todos da sala riem de mim e a senhora nem percebe, só que os meus ouvidos, ‘Graças a Deus’, funcionam muito bem”. Além de Paulo referir-se a uma experiência da qual eu jamais presenciei, na ocasião desse diálogo, o trabalho a ser apresentado, tratava-se de uma atividade acadêmica de outra disciplina, solicitada por outro professor.

Consequentemente, o que parecia estar em jogo, era o seu próprio descrédito diante da experiência de escrever e de se expor diante dos colegas de sala de aula, ainda que não apresentasse uma incapacidade intelectual. Com efeito, Paulo revelava uma autopercepção de alguém inferiorizado que, a seu ver, desde a infância apresentava uma desvantagem cognitiva.

D) A queixa de Pedro: “tudo ‘isso’, professora?”

Pedro de 37 anos, borracheiro e pai de três filhos, ainda que estivesse cursando o 2º ano do ensino superior em uma instituição privada, manifestava um sentimento de descrença da própria capacidade para entender tudo quanto estava escrito nos livros a serem estudados: “tudo ‘isso’, professora?”, questionava Pedro. Outra saída subjetiva era queixar-se das disciplinas, dos conteúdos programáticos, das atividades e do rigor de muitos professores ou da ausência deste mesmo rigor.

Em ocasião de uma avaliação acadêmica, positiva, mas não excelente, o estudante queixava-se que os professores haviam o “marcado” por não ser tão inteligente — de modo a hostilizar a sua própria relação com o saber acadêmico. Mas, na verdade, em sala de aula, a cena que se repetia, era dele mesmo afirmar que tinha pouca inteligência. Essas eram as suas frequentes afirmações:

“Professora, ‘tudo isso’ que os autores mostram, é muito complicado para entender!”

“Afinal, tenho a sensação de que ‘tudo isso’ é informação demais para mim”

“Eu realmente não entendo quase nada”

“E diante de ‘tudo isso’, não seria melhor eu me calar?”

E, por fim, diante das minhas intervenções para o estudante reavaliar o seu próprio descrédito, Pedro simplesmente respondia: “Professora, você não precisa se preocupar comigo, se preocupe com aqueles que sabem fazer uma boa leitura. Eu simplesmente não sei fazer”.

Verifica-se que são casos que parecem exemplificar a repetição de uma determinada objeção nos estudantes em se reconhecerem numa relação favorável com o saber acadêmico.

Em vista disso, surge a pergunta matriz desse estudo: por que muitos estudantes de baixa renda, ao iniciarem o ensino superior, acabaram oscilando tão fortemente entre desqualificar o saber acadêmico e a descrença da própria capacidade intelectual? Precisamente, as histórias desses estudantes comprovam um esforço brutal e inquestionável para dar continuidade aos seus estudos, o que também representa uma possibilidade de saírem da condição de exclusão para a produção e inclusão de conhecimento. No entanto, os mesmos estudantes, diante da experiência de legitimar uma situação de conquista há tempo desejada — começar a cursar o ensino superior —, paradoxalmente, aparece o sintoma “isso”, cujo termo inspirou esta pesquisa. Com efeito, não faltaram nesse enredo as expressões de medo, inferioridade, ansiedade, persecutoriedade, culpa e autossabotagem.

Assim é possível questionar: por que ressaltar a questão da desigualdade social nessa pretendida busca por uma interlocução entre a educação e psicanálise?

Vejamos as seguintes observações de Leandro de Lajonquière:

“(…) a pretendida psicoprofilaxia ou garantia antecipada de bem-estar acaba sendo de fato abandonada por Freud. Por outro lado, a recente *psicanálise com crianças* revela ser incapaz de substituir a *educação*, isto é, a educação primeva, aquela dos primeiros tempos da vida que resulta na conformação psíquica. Esta educação que reclama para si certo auxílio analítico [...] teria sempre ocupado o foco das preocupações de um Freud “fascinado” pelos “problemas culturais”, como diria de si mesmo no *Pós-escrito* de 1935 a seu *Estudo autobiográfico* (1924)”⁴.

De modo preciso, procurar levar em conta os “problemas culturais”, parece ser um passo profundamente significativo para já legitimar: de que lugar se fala quando apontamos a repetição de um sintoma denominado “isso”. Assim, faz-se oportuna uma breve apresentação dos principais dados socioeconômicos que descrevem a situação atual dos estudantes de baixa renda junto com uma reconstrução da tradição histórica — por linhas gerais — do modelo educacional brasileiro.

1.2 Educação brasileira: a realidade educacional dos jovens e adultos de baixa renda

Ainda no Brasil, duas das principais causas de interrupção do processo escolar dos jovens e adultos de baixa renda são: a entrada precoce no mercado de trabalho e a elevada taxa de gravidez na adolescência. Os recentes dados do IBGE apontam que em 2015 havia cerca de 2,7 milhões de pessoas com idades entre 5 a 17 anos trabalhando no país. Desses, “encontravam-se na situação de trabalho infantil — grupo de 5 a 13 anos de idade — 412 mil pessoas. Destas, 79 mil estavam no grupo de 5 a 9 anos de idade; 333 mil, no grupo de 10 a

⁴ LAJONQUIÈRE, L. de. “Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise”. In: *Por que Freud hoje?*. KUPERMANN, D. (Org.). São Paulo: Zagodoni, 2017, p. 251.

13 anos de idade; e 2,3 milhões, no grupo de 14 a 17 anos de idade”⁵. Se o trabalho infantil retrata em pleno século XXI algo da ordem do impensável, tampouco podemos deixar de considerar que, para muitos jovens, o trabalho doméstico surge como possibilidade de ajudar a família na obtenção de comida suficiente para a sustentação necessária.

A desigualdade social também é uma questão que afeta muitos países ainda nos dias de hoje, e assinala a marca de uma distribuição desigual a respeito do acesso, da oportunidade e do resultado. Trata-se de um poderoso fenômeno multifacetado que, em especial no Brasil, aponta a falta e a escassez de investimentos em áreas básicas como saúde, moradia, educação e segurança. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elaborado em 2016 e apresentado no recente relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) aponta o seguinte diagnóstico para o nosso país:

No IDH ajustado à desigualdade — um método que relativiza o desenvolvimento humano em função da diferença entre os mais e menos abastados de um país — o Brasil é o 3º país que mais perde posições, empatando com a Coreia e Panamá e atrás somente do Irã (-40) e de Botsuana (-23). Em relação ao coeficiente de Gini (2010-2015) — instrumento que mede o grau de concentração de renda em determinado grupo e aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos — o Brasil é o quarto pior da América Latina e Caribe, atrás somente da Haiti, Colômbia e Paraguai⁶.

A composição desses indicadores a respeito da saúde, renda e educação, não somente comprova o por que o Brasil ocupa a 79ª posição entre 188 nações no atual ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A pesquisa retrata também que o baixo grau de escolaridade dos pais e dos irmãos e a escassez no acesso e nas oportunidades são importantes características que compõem a historicidade do jovem e do adulto de baixa renda. Trata-se de uma herança que vem de longe.

⁵ BRASIL. IBGE. “Trabalho das crianças e adolescentes”. In: *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016, p. 61. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

⁶ PNUD. *Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento destaca grupos sociais que não se beneficiam do desenvolvimento humano*. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2017/03/21/relat-rio-do-pnud-destaca-grupos-sociais-que-n-o-se-beneficiam-do-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

Com efeito, é importante sinalizar que foi no período colonial brasileiro que, por intermédio da Igreja católica, surgiram às primeiras iniciativas educacionais dirigidas para a alfabetização de adultos, promovendo a esses uma prática educacional evangelizadora. É a partir da Carta Magna Brasileira de 1824, Art. 179/32º, a qual foi fortemente influenciada pela corrente liberal europeia, que a prática educativa no Brasil passou a ser oficialmente destinada a ter como objetivo à “instrução primária escolar e gratuita a todos os cidadãos”⁷. A mudança da sociedade, sobretudo no método de produção e consumo, impôs igualmente a necessidade de formar e qualificar uma mão de obra capaz de suprir a demanda da expansão industrial inaugurada na segunda década do século XX. Inicialmente, a era industrial exigiu do mercado de trabalho a expansão de uma mão de obra especializada para as fábricas, com o objetivo de capacitar um número significativo de trabalhadores para o exercício de uma produção industrial imediata, mediante uma rápida educação profissionalizante. Neste quadro histórico e social, a prática do estudar, compreendida enquanto um processo fundamental de aquisição e produção de conhecimento intrinsecamente humano, ainda era algo a se fazer presente.

A noção de produzir sem necessariamente precisar compreender e apreender a totalidade e a finalidade do processo logo se tornou uma questão. E com esta, ideias de ruptura de um modelo de escolas profissionalizantes começaram a surgir na busca de possíveis respostas ao cenário social e econômico da época. A partir disso, movimentos operários em prol do direito à educação no âmbito do acesso e da continuidade escolar, fomentaram o país a decretar em 1925 a Lei 16.782/A, conhecida como Reforma João Alves⁸, capaz de viabilizar a criação de escolas noturnas direcionadas aos adultos.

No entanto, somente com a Constituição de 1934 que a educação de jovens e adultos de baixa renda alcançou uma esfera de política nacional em relação à gratuidade do ensino básico, possibilitando, assim, a implantação de novos projetos que marcaram a primeira metade do século passado. Outro dado importante acerca da reconstrução do conjunto dessas iniciativas políticas surge a partir da década dos anos 40, o Brasil definiu:

⁷ BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular Para Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Secretária de Educação Fundamental, 2002, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

- a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos;
 - o Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos;
 - a criação de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos;
 - a Campanha Nacional de Educação Rural (1952);
 - a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).
- As duas últimas, de curta duração, tiveram poucas realizações⁹.

Foi a partir do início da década de 60 e na aba de uma política nacional embrionária de democratização de acesso à educação básica que a ideia de uma educação popular adquiriu maiores contornos. Com isso, estudantes e intelectuais da época incentivaram propostas como: “Movimento de Educação de Base (MEB); Movimento de Cultura Popular do Recife; Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”¹⁰, abrindo novos horizontes de cultura e educação promovidas para os sujeitos de baixa renda.

E, assim, outros movimentos de educação de base, voltados à educação de jovens e adultos tornaram a causa principal para a criação do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Cultura, liderado pelo educador Paulo Freire¹¹. Todavia, em detrimento do golpe militar de 1964, Freire acabou sendo exilado e suas propostas substituídas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (1967-1985).

Pode-se concluir, no entanto, que nos diferentes momentos históricos do país, ainda que a educação básica tenha alcançado um status de direito constitucional, na prática a sociedade brasileira ainda carece da plena aplicação deste mesmo direito em nível de condições de acesso de oportunidade e de qualidade de ensino. Trata-se de uma situação que é fruto, ainda uma vez, de uma tradição histórica característica do Brasil.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular Para Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Secretária de Educação Fundamental, 2002, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

¹⁰ *Ibid.*, p. 15.

¹¹ BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Educacionais. *Com a Lei nº 53.465 de janeiro de 1964 o Ministério da Educação e Cultura decretou urgência da alfabetização de adolescentes e adultos*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

1.3 Ensino Superior e educação inclusiva no Brasil

Sabe-se que as primeiras escolas de ensino superior no país surgiram em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, e com missão de preparar a elite para administrar o Estado. Neste mesmo ano foram fundadas as seguintes instituições: em Salvador, a Escola de Cirurgia da Bahia, hoje conhecida como a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia; no estado do Rio de Janeiro, a Escola de Anatomia e Cirurgia, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do estado, e a Academia de Guarda Marinha. Dois anos depois, em 1810, surgia a “Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ. Em 1814, é criado o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura”¹².

A partir da Abolição da Escravidão em 1888 e um ano depois com a Proclamação da República, em 1889, a substituição do regime imperial pelo republicano passou a vigorar no país. Neste novo quadro algumas modificações na legislação brasileira educacional se iniciaram em decorrência das próprias mudanças sociais do período. Agora, a busca era ampliar e diversificar todo o seu sistema de ensino superior com a criação de novos institutos e cursos. Logo, entre “1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privada, são criadas no país”¹³. Mas, o foco de tais transformações ainda visava o mesmo grupo social: a classe mais abastada. Afirma a esse respeito, Helena Sampaio:

Na verdade, o processo de emancipação não foi além de uma transferência formal de poder. A sociedade pós-colonial permaneceu escravocrata até o final do século XIX, atrelada a uma economia baseada largamente na exportação de produtos, com uma vida urbana restrita a poucos núcleos de assentamento¹⁴.

Ademais, ainda que tenha havido certa expansão de instituição educativa no país neste período, o que Sampaio observa é que houve pouco desenvolvimento de um sistema de ensino superior voltado às questões sociais e econômicas para a sociedade brasileira da época.

¹² SAMPAIO, H. "Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990". *NUPES/USP*, Documento de trabalho 8/91, 1991, p. 2. Disponível em: <<http://nupes.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

¹³ *Ibid.*, p. 7.

¹⁴ *Ibid.*, p. 2.

Assim, o ensino vigente buscava através do diploma profissionalizante garantir posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho, preservando, por conseguinte, o prestígio social ao grupo de sempre. Sempre Sampaio destaca que, entre os anos 40 a 60, ou seja, nos cerca de vinte anos, que se seguiram à implantação das primeiras universidades

[...] o ensino superior não experimenta nenhum crescimento mais significativo, sobretudo se compararmos o período com o que lhe seguiu. Tampouco ocorreram reformas de grande magnitude em seu formato, se pensarmos na instituição da organização universitária da década de 30. Mas foi justamente nesse período que o sistema ganha corpo, com o desenvolvimento da rede de universidades federais, com o estabelecimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira de uma série de universidades católicas e particulares que viriam se implantar, com um amplo sistema estadual em São Paulo e com a criação de outras instituições menores, estaduais e locais, em outras regiões¹⁵.

Uma situação tão precária chamou a atenção das instituições internacionais. Com efeito, a discrepância de critérios e finalidades educacionais da América Latina e Caribe em comparação aos demais países e ao mundo impulsionou a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a estabelecer, em 1979 na Cidade do México uma Conferência Regional de Ministros da Educação e do Planejamento Econômico. Ferreiro explica que o resultado dessa reunião foi a criação de um Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe que exigia ações efetivas para a educação desses países. Segundo o que afirma Emilia Ferreiro, os objetivos principais do projeto eram:

[...] conseguir, antes de 1999, a escolarização de todas as crianças, oferecendo uma educação geral mínima de 8 a 10 anos; eliminar, para a mesma data, o analfabetismo adulto; melhorar e ampliar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos¹⁶.

Se inicialmente a meta de uma política de alfabetização para todos os cidadãos era vista no Brasil como algo importante, mas não necessariamente indispensável, esta visão política brasileira mudou a partir de 1999 quando a UNESCO e os dirigentes de diferentes

¹⁵ SAMPAIO, 1991, p. 13.

¹⁶ FERREIRO, E. "A alfabetização de crianças na última década do século". In: *Com todas as letras*. 17ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 7.

países definiram, de maneira consensual e categórica, a iminência em viabilizar a abrangência do acesso à educação.

A partir disso, esta prioridade histórica tornou-se inquestionável e, com isso, novos programas de acesso e ampliação da alfabetização à população de baixa renda começaram a ser estruturados no país — inicialmente alicerçados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual decretava no artigo 38º que a idade mínima para a realização dos exames supletivos era de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. Catorze anos depois, este parâmetro foi modificado devido ao surgimento da Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁷.

Nesta ocasião foi possibilitado o aperfeiçoamento da decisão da LDB/96, ampliando inclusive a abrangência do acesso ao sistema do supletivo através do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para todos aqueles com idade a partir dos 15 anos e que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental em idade apropriada, assim como, a valorização da experiência extraclasse, de modo a viabilizar a preparação e inserção do estudante ao mercado de trabalho mediante a sua formação. Desde então, outras propostas de alfabetização para jovens e adultos foram implantadas no país, por exemplo: a Fundação Educar (1986-1990) e o Programa Brasil Alfabetizado — PBA, começado em 2003 e ainda em vigor¹⁸.

Podemos afirmar que, embora ainda hoje o alcance total e efetivo do acesso à alfabetização e a uma educação de qualidade para todos continue sendo algo esperado no Brasil, em termos parciais o projeto inicial de uma política educacional para erradicar o analfabetismo na década de 1990, abriu uma importante análise e atenção voltadas para a educação básica e a educação de jovens e adultos.

Em vista disso, o tema da inclusão social ganhou visibilidade e força na política educacional brasileira. Mas, ainda que o seu significado mude conforme o país, o termo ‘inclusão’ já faz parte das ideias políticas difundidas mundialmente. Voltolini aponta que:

¹⁷ BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=14906/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

¹⁸ BRASIL. *Programa Brasil alfabetizado*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

As origens latinas da palavra ‘inclusão’ nos confrontam paradoxalmente com a noção de fechamento, de clausura, enquanto as pistas propostas pelos defensores da inclusão são as da abertura ao ‘outro diferente’ e mesmo ao ambiente. Em francês a noção é correntemente utilizada quando se trata de coisas a “incluir”: incluir um elemento num conjunto; por exemplo, a inclusão de uma cláusula particular num conjunto jurídico¹⁹.

Assim, enquanto a noção de incluir na expressão francesa (*inclusion*) é direcionada as coisas, a mesma expressão utilizada na língua inglesa (*inclusion*) transmuta radicalmente para as pessoas e os grupos. É neste sentido que a ideia de inclusão educacional vem sendo aplicada, inclusive pelas organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no nível europeu, a Comissão europeia²⁰. Em termos gerais, isso significa dizer que a compreensão de uma educação inclusiva, sobretudo a brasileira, remete à visão de uma inclusão social aos jovens e adultos de baixa renda.

Ademais, é importante lembrar que desde 1980 a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu uma nova e ampla compreensão sobre a ideia global de deficiência mental e física, desmembrando-a em: deficiência, incapacidade e desvantagem social²¹.

Para entender a realidade atual do ensino superior no país é preciso lembrar que diferentes programas educativos governamentais, a exemplo, da Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)²², surgiram no Brasil para possibilitar aos jovens e adultos de baixa renda o ingresso no ensino superior privado.

ProUni - Programa Universidade para Todos foi criado pelo Governo Federal em 2004 e O institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo em contrapartida isenção de alguns tributos

¹⁹ VOLTOLINI, R. (Org). “A educação inclusiva”. In: *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 29.

²⁰ *Ibid.*, p. 28.

²¹ *Ibid.*, p. 30.

²² O novo FIES dispõe ao estudante de baixa renda uma escala de juros de financiamentos que varia conforme a sua renda per capita mensal de até cinco salários mínimos. MEC. *Novo Fies*. Disponível em: <<http://fies.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

àquelas que aderirem ao programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos [...] Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, conjugando, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos [...] O Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, criado em 1999 por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001, é um programa destinado a financiar, prioritariamente, o ensino superior de estudantes matriculados em instituições de ensino superior não gratuitas [...] Por meio do Fies, o Governo Federal assume os gastos com matrícula e mensalidades do estudante durante toda a graduação. De acordo com o perfil e o interesse do contratante, o valor financiado varia de 50% a 100% do montante total. O reembolso do capital inicia-se após período de carência, que se inicia com a conclusão do curso²³.

Um dos requisitos básicos exigido pelos programas ProUni e Fies é que o candidato — futuro universitário — comprove que não tem condições econômicas para arcar com as mensalidades. Se de um lado esses programas governamentais propõem uma reparação histórica de desigualdade social e educacional, por outro lado, certificam este mesmo sujeito ainda um lugar a ser conquistado. Claramente, a aquisição de um desses incentivos não representa por si só a garantia de um padrão mínimo de qualidade educativa. Com efeito, a jovem conquista de uma educação socialmente inclusiva no ensino superior também representou a possibilidade de que as instituições privadas do país tivessem interesse em participar em fundos de investimentos financeiros²⁴. Observa-se que em 1999, a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso, a medida de Lei nº 9.870 acrescida à Lei nº 9.131/1995 viabilizou a “abertura do setor educacional às entidades comerciais com finalidade lucrativa, também permitindo que entidades filantrópicas convertessem sua finalidade”²⁵.

²³ BRASIL. Ministério da Educação. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abr. 2020.

²⁴ ALMEIDA, W. M. *ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa/FAPESP, 2014.

²⁵ TAFNER, P.; TOLOSA, H.; FERREIRA, L. da R.; BOTELHO, C. (org.). “Regulação e ensino superior no Brasil”. In: *Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2016, p. 77.

As pesquisas descritas na 6ª edição do Mapa do Ensino Superior no país em 2016 asseguraram que em 2014:

[...] havia cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados no Ensino Superior Brasileiro. Destes, 6,5 milhões em cursos presenciais (83%) e 1,3 milhão em cursos EAD (17%), sendo que 75% das matrículas estão concentradas na rede privada (5,9 milhões)²⁶.

Embora o prognóstico de redução de matrículas em cursos de graduação na rede privada prevista para o ano de 2015 tenha se confirmado em decorrência do impacto da diminuição do número de contratos do FIES, esse cenário aponta para um aumento significativo de abertura e expansão de instituições privadas voltadas para o ensino superior no país. Assim, do ponto de vista quantitativo, é evidente que o acesso dos jovens e adultos de baixa renda ao ensino superior foi uma recém-conquista.

Todavia, Lya Luft (2011), alerta que muitas instituições educativas brasileiras ainda estão distantes de preparar os seus estudantes, da escola básica à educação superior, para um mundo que exige domínio na língua falada e escrita, capacidade argumentativa e criatividade²⁷. A complexidade deste desafio também foi assinalada nas recém-pesquisas apresentadas no livro *Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil* (2016). Os autores afirmam que o cenário da educação brasileira continua sendo uma

[...] rede multifacetada de grandes díspares, permitindo que, numa mesma localidade territorial, convivam indivíduos com qualificação elevada, típica de sociedades desenvolvidas com alto padrão educacional, e outros cuja qualificação esteja abaixo — e às vezes muito abaixo do satisfatório²⁸.

²⁶ SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil | 2016*. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2016/>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

²⁷ REVISTA VEJA. In: *Educação: reprovada*. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/feira-livre/educacao-reprovada-um-artigo-de-lya-luft/>>. Acesso em: 26 set. 2016.

²⁸ TAFNER, P.; TOLOSA, H.; FERREIRA, L. da R.; BOTELHO, C. (org.). “Prefácio”. In: *Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2016, pp. 9-10.

Isso explica, ao menos em parte, o porquê de muitos estudantes revelarem na prática educativa evidentes dificuldades para articular o próprio pensamento, argumentar e escrever o que pensam. Para Rui Canário, esse cenário exemplifica que a expansão rápida da escolarização de massas, alargada aos públicos adultos, “não se traduziu numa generalização do ‘bem-estar’ à escala mundial” e nem conseguiu ultrapassar o fosso que separava “os países ‘desenvolvidos’, daqueles que estão rumo ao desenvolvimento”²⁹.

Precisamente, o recente levantamento feito em 2019 pelo pesquisador Leonardo Sales apontou que no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)³⁰ 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Os pobres são 1 a cada 600. A mesma pesquisa afirma que é este um efeito direto das piores condições socioeconômicas na educação³¹.

Trata-se de um cenário que logo nos remete à concepção — *habitus* — de Pierre Bourdieu (2007). O autor propôs uma análise aprofundada para explicar o fenômeno do fracasso escolar em relação às condições sociais do capital econômico e cultural. Visto que essas estabelecem posições na constituição de um sujeito. Precisamente, é por meio do lugar capital que o sujeito incorpora os seus *habitus*, constrói sentidos e estabelece possíveis escolhas. A afirmação de Bourdieu é que “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco”³². Consequentemente, a qualidade de um espaço social está implicada no capital econômico e cultural, presentes e acessíveis aos sujeitos.

Assim, para o sociólogo Bourdieu, “O que o operário come, e, sobretudo sua maneira de comer [...] suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial”³³. Isso significa que

²⁹ CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação UNISINOS*, vol. 12, nº 2, 2008, p. 75. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

³⁰ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. A partir de 2009, o Enem tornou-se o maior vestibular do país porque a sua nota passou a ser utilizada como critério de seleção para instituições federais de ensino superior e para os programas federais como o Sisu, Prouni e Fies. Disponível em: <<https://enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

³¹ JORNAL ESTADÃO. In: *No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600*. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600,953041/>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

³² BOURDIEU, P. “O real é relacional”. In: *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2008, pp. 21-22.

³³ *Ibid.*, p. 22.

a conjectura de *habitus* e condições sociais, além de ser intrínsecas para a constituição do sujeito, são também um mecanismo que simultaneamente metamorfoseia o próprio sujeito.

Nesse sentido e depois de ter descrito, ainda que de forma geral, o quadro histórico educacional de uma incompleta inclusão social no país, é possível afirmar que a mesma exclusão social e cultural até aqui evidenciada tem como consequências algum nível de empobrecimento também psíquico para os estudantes que estão no centro desta pesquisa?

1.4 A fome não metafórica e as suas reverberações

Um primeiro aspecto que se pode destacar é que a sustentação de uma vida humana que abrange diversos aspectos dentro de um núcleo familiar, educacional, social e cultural, inicia-se necessariamente pela comida. Neste cenário, a condição do trabalho se impõe na vida do jovem de baixa renda desde muito cedo. O mesmo, quando chegado numa idade cronologicamente adulta e ao conquistar a sua entrada no ensino superior privado no país, geralmente, através de uma linha de crédito de financiamento estudantil³⁴ encontrará outras exigências. A começar pela dificuldade financeira em se manter durante a graduação, precisará lidar com um extenso deslocamento de casa para o trabalho e deste para a instituição de ensino. Em geral, via transporte público deficitário, maior espaçamento de tempo para se alimentar, poucas horas de descanso e lazer. Sustentar o desejo de saber que está relacionado à escolha de um curso acadêmico lidando cotidianamente com o cansaço e a fome será um desafio constante em sua rotina diária.

Mas, como driblar o cansaço e a mesma não metafórica fome em razão do desejo do saber acadêmico?

Em *Freud: uma vida para o nosso tempo*, Peter Gay oferece uma pista de reflexão sobre esse tema. Em sua obra há uma célebre passagem em que Freud, ao receber um jovem estudante, o poeta suíço Bruno Goetz, constata que este estava passando por condições econômicas bem difíceis. Freud pergunta ao jovem estudante:

³⁴ Por exemplo, o programa do Ministério da Educação Brasileira: Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

“Quando você comeu seu último bife?” O paciente admitiu que fazia tempo. E Freud ofereceu-lhe alguns conselhos dietéticos e um envelope e acrescentou: “Você não deve se ofender comigo, mas sou um doutor maduro e você ainda um jovem estudante. Aceite este envelope da minha parte, e permita-me desempenhar o papel de pai apenas por esta vez. É um pequeno honorário pelo prazer que você me proporcionou com seus versos e a história de sua juventude. *Adieu*, e algum dia volte a me procurar.”³⁵

A conclusão de Freud é elementar: a não metafórica fome é uma questão basilar. A realidade empírica evidencia que muitas vezes este desafio é implacável.

É a partir dessa indicação de Freud que essa pesquisa não pretende simplesmente estudar as razões de uma escolha universitária, mas sim propor uma análise crítica sobre as condições psicológicas e sociais nas quais se realizam a acessibilidade do sujeito de baixa renda em realizar o desejo de sair de uma condição de exclusão para uma produção e inclusão de conhecimento.

Por exemplo, verifica-se claramente nos fragmentos apresentados o dilema do sujeito diante de uma difícil conciliação entre uma vida cotidiana que se inscreve, no preciso cenário de uma desigualdade social, em relação aos estudos e com o tempo para estudar. O que também sugerem à seguinte reflexão: ainda que possamos encontrar histórias reais de exceções em que o curso das coisas tomou um rumo satisfatório, tampouco, os efeitos de uma desigualdade social marcada na vida de uma família, e, portanto, dos seus genitores, pode produzir uma sucessiva reprodução das diferenças, uma espécie de “capital cultural e de *habitus*”³⁶ no processo escolar e social de seus filhos. É sobre essas diferenças sociais e culturais que, o já citado, Pierre Bourdieu propõe uma análise aprofundada para explicar o fenômeno do fracasso escolar.

Nesse sentido, os casos de Dinorá e Laura mostram uma característica comum nos percursos dos sujeitos de baixa renda: elas, como muitos outros estudantes, na incumbência de ajudar os seus familiares, antecipam sua entrada no mercado de trabalho. Todavia, na tentativa de conciliar o estudo com o trabalho na adolescência quase sempre o sujeito fracassa e, quase sempre, é o trabalho que sobressai ao estudo, de modo que a possibilidade de estudar talvez possa ser retomada somente anos depois.

³⁵ GAY, P. “Esboço de um pioneiro preparado para o combate”. In: *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 159.

³⁶ BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

Com efeito, os desafios de uma caminhada acadêmica que cada estudante já enfrenta se acentuam pelo fato de que esses estudantes precisam trabalhar em tempo integral e quase sempre em atividades pouco valorizadas, o que reflete numa menor remuneração. Tal circunstância, acrescida de restrições no acesso à cultura e à arte, acumula-se na vida desses sujeitos tornando a lacuna do hábito do ler e escrever mais árida para se superar. Nesse processo, o sujeito de baixa renda é desafiado a sustentar, ainda que provisoriamente, dois estilos de vida que diferem entre si: durante o dia realizar no trabalho as múltiplas atividades que exigem um amplo esforço físico e mental e à noite dar conta de uma “ocupação reflexiva” no campo acadêmico.

Ou ainda, podemos observar o enunciado de Paulo, que revela o seu próprio descrédito, frente à experiência do escrever, e não uma incapacidade intelectual. Com efeito, Paulo revelava uma autopercepção de alguém inferiorizado que, a seu ver, desde a infância apresentava uma desvantagem cognitiva.

Nesta perspectiva de um processo histórico de exclusão e de uma incompleta inclusão social e econômica até aqui descrita, o caso de Pedro de sentir-se “marcado” negativamente, também mostra um enunciado de insegurança, medo e inferioridade. A esse respeito, Rita Barradas Barata afirma que “geralmente as pessoas que vivenciam situações de discriminação são mais vulneráveis também porque, com maior probabilidade, não podem contar com uma rede de suporte social, emocional, afetivo e prático”³⁷.

No que concerne o cenário brasileiro há de se ressaltar, mais uma vez, que temos no país uma grave ambiguidade: há um discurso de direitos legais que afirma garantir educação de qualidade a todos³⁸ e, simultaneamente, uma realidade prática de vida cotidiana que continua afetando o sujeito de baixa renda já ingressado na universidade. Nota-se, portanto, que há uma situação social que se mostra ambígua por parte do Estado brasileiro: a *promessa* de viabilizar condições para estudar e, ao mesmo tempo, a *incerteza* de não disponibilizar as efetivas condições para esse percurso.

Afirmo que no âmbito da política educacional brasileira há uma falta do que se pode chamar de uma palavra verdadeira. Esta falta facilmente se impõe sobre o próprio direito ao

³⁷ BARATA, R. B. *Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012, p. 70.

³⁸ BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Art. 227, CF/88. (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 96 de 06/06/2017). Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp>. Acesso em: 28 abr. 2019.

estudo de milhares de estudantes³⁹. Assim, por motivos históricos, sociais e econômicos, muitos estudantes de baixa renda tornam-se representantes típicos de uma geração que parece expressar um dilema acerca da própria identidade, colocada em questão.

Em vista disso, pode-se dizer que estamos diante da ação de uma dinâmica de forças contrárias que sinaliza o modelo de uma bifurcação: permanecer nesse lugar e nesta condição ou dar um passo à frente?

Parece razoável supor que a transmissão de uma herança, de certo, produzirá ecos no processo educativo do estudante de baixa renda. Primeiro, por uma questão de tempo, porque ao iniciar o percurso laboral, o desejo de saber em relação ao saber acadêmico ficará em repouso latente. Segundo, por uma questão de lacunas que advêm de uma educação básica deficitária pela própria interrupção precoce dos estudos ou pela inacessibilidade a uma educação de qualidade. Mas, sobretudo, as reverberações identificatórias constituídas no campo relacional — familiar e social — poderão fomentar neste sujeito algumas fantasias que o impedem de se reconhecer em relação ao saber acadêmico. Até porque, a força de uma ideia fantasmática, por exemplo, uma descrença de si em relação ao saber acadêmico, ainda que provoque um determinado nível de angústia, é efetivamente muito poderosa.

Assim, diante de todo esse cenário, especialmente, descrito pelos estudantes, parece mesmo necessário ressaltar a questão da desigualdade social na pretendida busca por uma interlocução entre a educação de jovens e adultos de baixa renda e a psicanálise.

Precisamente, as histórias que presenciei em sala de aula trazem em si a marca de uma historicidade atravessada por uma desvantagem social, o que parece se juntar de forma perversa por uma atualidade marcada pela falta de tempo para experimentar, refletir e produzir a própria criatividade em relação ao saber acadêmico. De modo que vivemos numa era na qual o sujeito é diariamente incentivado ao excesso de consumo, à pressa desenfreada, à urgência implacável e ao imediatismo: um conjunto de fenômenos largamente observáveis pelo sociólogo Zygmunt Bauman pela lógica da “liquidez”.

Na sua obra de sucesso, *Modernidade Líquida*, o estudioso polonês tratou de demonstrar que as “Condições econômicas e sociais precárias treinam homens e mulheres (ou fazem aprender pelo caminho mais difícil) a perceber o mundo como um contêiner de objetos

³⁹ BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, Art. 4º da Lei 8.069/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

descartáveis [...] inclusive outros humanos”⁴⁰. Trata-se de uma questão complexa para um percurso educacional com importantes desafios a serem ultrapassados e ressignificados.

Todos esses aspectos representam a realidade cotidiana de muitos estudantes de baixa renda que ingressaram no ensino superior privado do país e que estão no centro desta pesquisa. O sofrimento da experiência por eles mesmo descrito, explicita as reverberações do entrelaçamento dos processos e dos acontecimentos históricos, sociais, políticos e ideológicos do Brasil. O nosso país, como sabemos, carrega a marca da escravidão passada e oficialmente abolida somente a partir de 1888. É a partir dessas raízes históricas que a sociedade brasileira foi edificada, de modo que as mudanças econômicas, sociais e educativas que aconteceram ao longo dos séculos e que incluem a queda do feudalismo, a implantação sucessiva do capitalismo até a atual hipermodernidade, sempre demarcam, de alguma forma ou de outra, a inviabilidade do acesso do sujeito de baixa renda à educação e a uma educação de qualidade.

Neste cenário, portanto, reitero a pergunta que segue orientando este trabalho de pesquisa: o que subjaz à expressão usada por Pedro, “tudo ‘isso’”?

De maneira precisa, Mezan salienta que todo humano necessita de imagens favoráveis acerca de si, devidamente investidas, para conseguir se desenvolver de maneira saudável. Ou seja, é fundamental que o humano possa acreditar que em alguma medida ele é bom, caso contrário, o ódio e a agressividade que fazem parte de sua vida psíquica irão atacar o seu ego e as consequências deste autoataque podem ser bastante severas para o seu funcionamento psíquico⁴¹.

Mas, como um humano pode saber que ele é bom?

A psicanálise ensina que é através de um conjunto de imagens positivas, o que caracteriza algum nível de investimento narcísico, que os pais e, por conseguinte, o grupo de pertencimento pode transmitir às novas gerações. No entanto, verifica-se que as condições postas de uma desigualdade social são claramente vividas com dificuldades pelo sujeito, sobretudo, porque as imagens que se reproduzem neste cenário, comumente, traduzem uma condição de privação que carrega em si as marcas da escravidão.

Por exemplo: o que significa baixa renda? Em todo o mundo a definição é basicamente a mesma: considera-se de baixa renda aqueles que vivem com uma renda econômica abaixo do favorável. Precisamente, trata-se de uma condição socioeconômica em que as imagens

⁴⁰ BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 186.

⁴¹ MEZAN, R. “Imagens dos Judeus”. In: *Psicanálise, judaísmo: ressonâncias*. Campinas/SP: Escuta, 1987, p. 74.

transmitidas são quase sempre negativas e, por isso mesmo, geralmente, acaba por imprimir um determinado estilo de vida familiar que se reproduz ao longo da história de uma desigualdade social. Nesse sentido, pode-se dizer que entre as diversas imagens que circulam neste cenário, o aspecto de inferioridade mostra-se constantemente presente neste enredo. Aliás, a própria denominação “baixa renda”, parece não deixar dúvidas em relação a “isso”, cuja dimensão também sinaliza uma determinada violência na estrutura social. Tampouco, a experiência prática deixa de revelar que as imagens que muitos estudantes expressaram acerca de si, mostram-se associadas à ideia de alguém de pouco valor: seja por ser quem é, ou pela história familiar que carrega, ou por seus costumes, ou ainda pela posição que este sujeito comumente ocupa na sociedade e na história de uma desigualdade social, a qual repercute no seu ambiente educacional.

Canário ainda acrescenta que se trata de uma composição na qual

O desencanto com a escola amplificou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afectaram os sectores económico, político e social. Este conjunto de mudanças profundas afectou a juventude de forma muito particular, nomeadamente, no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza. Esta situação, se, por um lado, é objectiva, é, por outro lado, vivida subjectivamente com sofrimento, uma vez que a incerteza é o mais difícil de todos os estados psicológicos⁴².

Claro que as mudanças costumam provocar níveis de incertezas, de modo que os sujeitos, por muitas vezes, não conseguem entender qual o sentido de tais mudanças nas quais estão envolvidos. No entanto, é preciso considerar que um contínuo estado de incerteza em relação à verdadeira proposta educacional de um país, pode sim, inviabilizar o sujeito de conceber melhores planos para o seu futuro.

Nesse sentido, Mezan aponta que as sensações de incerteza e insegurança são manifestações emocionais de ansiedade e que o psiquismo frente a este nível de tensão mobiliza mecanismos inconscientes de defesa em prol de diminuir e controlar este mal-estar. Assim, diante de uma situação de ansiedade, as fantasias infantis são igualmente mobilizadas porque remetem o sujeito à sua condição de fragilidade em relação ao período inicial do seu desenvolvimento.

⁴² CANÁRIO, 2008, p. 76.

Trata-se de um período em que criança realmente corre perigos concretos caso ela seja negligenciada ou até mesmo abandonada, e corre perigos ainda mais reais em função da ação de sua imaginação tanto consciente quanto inconsciente. De modo que, quanto maior for o seu sentimento de incerteza e insegurança, mais fortemente as suas fantasias primitivas surgirão e mais intensamente atuará um determinado mecanismo de defesa⁴³.

Consequentemente, parece que um dos principais desafios para o estudante de baixa renda em relação ao saber acadêmico é de conseguir ele mesmo dar conta de tudo “isso”.

Em suma, os dados representados até aqui permitem afirmar que no Brasil as condições oferecidas ao sujeito de baixa renda para a prática do estudar — enquanto ocupação reflexiva — são poucas e quase sempre insuficientes. É nesse preciso quadro socioeducativo que muitos estudantes de baixa renda demonstram desacreditarem de si e dos seus saberes e das suas competências, além de muitas vezes buscarem desqualificar o saber acadêmico.

A configuração desse desafio implica no sujeito conseguir desde muito cedo suportar o peso da desigualdade social: a fome não metafórica, e junto com esta, ele deverá também lidar com a pressão constante de um recado social que lhe é claramente dirigido: o Estado lhe viabiliza meios para estudar um curso de nível universitário e você não consegue aproveitar? Mas, esta condição também não deixa de simbolizar o modelo de uma bifurcação: permanecer nesse lugar e nesta condição ou dar um passo à frente?

Assim, concretamente, ultrapassar os diferentes e sucessivos obstáculos não parece uma tarefa simples para este sujeito que, por vezes, sente-se mais afetado e temeroso perante uma atividade acadêmica. Portanto, as circunstâncias objetivas também podem intensificar neste sujeito de baixa renda certo dilema antes mesmo deste se lançar na experiência. Assim sendo, buscarei no próximo capítulo descrever as marcas que, segundo a psicanálise, constituem a subjetividade humana. Este passo torna-se necessário antes de entrarmos propriamente no campo da metapsicologia freudiana, a qual guiará a minha busca para compreender, do ponto de vista psicanalítico, a expressão de Pedro: *entender tudo isso?*

⁴³ MEZAN, 1987, p. 270.

2.

AS FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO: QUEM É VOCÊ?

2.1 Subjetividades: semelhanças e diferenças

Para Freud, a subjetividade de um sujeito é constituída pelas diferentes marcas das experiências por este vivenciadas. A começar pela história inconsciente daqueles — pais ou substitutos — que se incumbiram com os seus cuidados iniciais em meio a um imaginário coletivo. Como explica Durant:

[...] precisamos nos colocar deliberadamente no que chamaremos o trajeto antropológico, ou seja, a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam ‘pelas acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objetivo.¹

Os primeiros gestos de um bebê são respostas a essas diversas vivências que na soma constituirão a psique humana enquanto marca de uma singularidade. A aquisição da fala, da palavra e depois da escrita são funções que surgem numa fase posterior aos primeiros meses de vida e que, evidentemente, carregam as marcas inaugurais que foram impressas em sua

¹ DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 41. Neste texto o autor propõe uma análise a respeito da formação do imaginário, referindo-se à obra: PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2010. O pressuposto de Piaget é que as formas de pensamento representativo como imitação, jogo simbólico e representação cognitiva desdobram-se ao longo do desenvolvimento infantil. O organismo biológico adapta-se ao ambiente e, por conseguinte, constrói novas formas e estruturas mentais que se aplicam ao meio. É através dos processos de assimilação e acomodação que o ser humano constrói o seu conhecimento na medida em que interage com o mundo externo. Logo, o pensamento lógico não é algo inato nem tampouco externo ao organismo, mas é essencialmente construído na interação do sujeito com o mundo externo.

constituição humana. O movimento de um gesto assim como a articulação de uma escrita são funções que explicitam a ascensão do sujeito e do seu lugar subjetivo. Sabe-se, contudo, que o percurso para expressar a palavra escrita tampouco é um processo simplificado. Interessante, a este respeito, as palavras de Clarice Lispector em *A hora da estrela* (1998), ao descrever a gênese do processo criativo através da escrita:

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas, voam faíscas e lascas como aços espelhados. Ah que medo de começar [...]. O que proponho a contar parece fácil e à mão de todos. Mas, a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo².

Trata-se de um processo intenso de elaboração interna que desafia o sujeito em cada ação. Afinal, o ato de escrever implica em certo desnudar-se que inevitavelmente denunciaria, ainda que discretamente, seus desejos, sentimentos e vivências, e, portanto, em uma experiência subjetiva.

Em seu artigo *Subjetividades contemporâneas*, Mezan explica que o termo subjetividade não somente remete à noção de pluralidade, como as subjetividades trazem para o centro da análise questões acerca da semelhança e da diferença. Sendo assim, o conceito de subjetividade pode ser compreendido pelo menos de duas maneiras diferentes: “como experiência de si e [como] condensação de uma série de determinações”³.

A “experiência de si” revela um princípio da existência humana que emerge da ação ou reação espontânea do sujeito que é afetado em relação aos estímulos que ele recebe do meio em que vive. É neste processo de experimentação pessoal que os fenômenos se manifestam aos sentidos humanos evocando sensações e impressões à consciência imediata. Entretanto, lembra-nos o autor, uma consciência imediata não acontece de forma instantânea, completa e nitidamente, esta é concebida de maneira ofuscada, lenta e progressivamente. Tratando-se do sujeito freudiano que, com efeito, esta vivência primordial não está imune à dinâmica do inconsciente. Ao passo que, afirma sempre Mezan, a “condensação de uma série de determinações” mostra que as condições biológicas, psíquicas, familiares, culturais, sociais

² LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Roco, 1998, p. 19.

³ MEZAN, R. “Subjetividades contemporâneas”. In: *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 258.

e educacionais influenciam diretamente a organização subjetiva de um sujeito. Isto significa dizer que

[...] a subjetividade é resultado de processos que começam antes dela e vão além dela [...]. Por isso, pode-se concebê-la como condensação ou sedimentação, num dado indivíduo, de determinações que situam aquém ou além da experiência de si, e que de algum modo a conformam, ou pelo menos lhe designam certos limites e condições⁴.

Nesta perspectiva, os engendramentos das subjetividades emergem do sensível encontro do humano com o mundo e que lhe fomenta uma experiência singular em relação às mesmas estruturas do mundo. Logo, qualquer investigação a respeito do sujeito implica em considerar o seu ambiente familiar, social, cultural e educativo.

Esta é a observação de Mezan (2002): uma subjetividade é constituída de experiências que o sujeito do inconsciente tem a partir do lugar social e cultural que ocupa.

Nisso, três aspectos se entrelaçam: o singular (único), o universal (compartilhado com todos) e o particular (próprio a alguns). Assim, podemos conceber o seguinte exemplo: é singular o modo como um sujeito lidará com uma questão universal como a morte, à qual dará uma particular interpretação dependendo do contexto social e cultural compartilhado. Por conseguinte, o modo que um sujeito se organiza psiquicamente tem relação direta com os modelos ofertados por uma sociedade.

Em outras palavras, esses protótipos exercem a função de identificação para o sujeito, logo, Mezan esclarece que este processo, em sentido ampliado, chama-se educação. E acrescenta:

[...] o seu combustível, do ponto de vista psíquico, é o jogo das pulsões, das fantasias, dos objetos, das angústias e das defesas. O indivíduo precisa investir de sentido psíquico aquilo que o ambiente lhe oferece, e, caso viva numa sociedade um pouco mais complexa, terá de escolher entre alguns ou muitos modelos e objetos de desejo. Ele o fará segundo suas inclinações, suas experiências mais fundamentais e processos, isto é, segundo aquilo a que a psicanálise denominou sua ‘constituição’ ou suas ‘disposições’. O elenco de modalidades de subjetivação efetivamente presente num dado momento de uma cultura será regido pela variedade de soluções de que a psique dispõe para resolver esses conflitos fundamentais — variedades em parte determinadas pelas possibilidades fundamentais do funcionamento mental e

⁴ MEZAN, 2002, p. 259.

em parte pelo leque de opções legítimas (e ilegítimas) oferecido pela sociedade em que o indivíduo nasce e na qual lhe toca a viver⁵.

Nesta dinâmica, a maneira de ser de um sujeito, isto é, a sua forma de subjetivação, corresponde ao modo com o qual ele conseguiu apaziguar os seus conflitos internos. Mas, é importante ressaltar que, para os fins dessa pesquisa, os conflitos internos do sujeito não são os únicos elementos que determinam a sua vida psíquica. Há, com efeito, mais um elemento que deve ser considerado, que Mezan define como “determinação social da subjetividade”. Assim diz o psicanalista, referindo-se especialmente ao Brasil:

Isso significa que, por razões históricas que dizem respeito à nossa formação social, [...] alguns têm à sua disposição, como objetos de investimento libidinal e de usufruto, toda a gama de produtos e de atividades, profissionais ou de lazer, que o estágio atual do capitalismo (a ‘sociedade de consumo’) pôde inventar e produzir em escala planetária, enquanto outros — a maioria — nem sequer sonham com tais coisas⁶.

Mezan afirma, portanto, que faz diferença sim, para a constituição de um sujeito, ter ou não ter acesso a uma educação e de qualidade, “porque ela veicula os produtos da cultura e habilita o indivíduo para poder gozar deles, bem como para tomá-los como objetos de desejo, no sentido de representantes dos objetos internos”⁷.

Esse posicionamento torna-se relevante para a orientação desta pesquisa, que pretende aprofundar uma compreensão acerca da estrutura do laço social que é sustentada por uma determinada dinâmica psíquica. Nesta perspectiva, Mezan salienta ainda que:

Segundo alguns, a psicanálise fecharia os olhos para os fatores históricos e sociais que decisivamente condicionam as possibilidades de subjetivação, impondo a todas as épocas e sociedades o mesmo padrão de leitura — padrão qualificado, segundo o humor dos críticos [...]. Creio que o que lhes disse pode ajudar a colocar a questão

⁵ MEZAN, 2002, p. 268.

⁶ *Ibid.*, p. 270.

⁷ *Ibid.*, *loc. cit.*

em termos mais adequados: existe universalidade e particularidade, e também singularidade, na determinação das modalidades subjetivas⁸.

É neste laço, portanto, entre o singular, universal e particular que o humano se organizará subjetivamente enquanto tal. Assim sendo, acrescenta Mezan, é a partir desta relação entre as possibilidades e as “promessas de prazer” que o sujeito nos dirá de que modo e com qual intensidade é o seu sofrer⁹.

2.2 As matrizes das intersubjetividades

Em seu outro ensaio *Identidade e Identificação*, Mezan também sinaliza que “a identidade não é um elemento que cada um de nós possui ao nascer; ela é algo adquirido aos poucos, ao longo de nossa infância, de nossa educação”¹⁰. Com efeito, pode-se dizer que ela se localiza no entrelaçamento entre aquilo que é próprio do humano, a exemplo, o seu aparato psíquico, com o que é adquirido em seu ambiente externo.

Em outras palavras, observa-se que há dois sentidos que marcam a ideia de identidade: diferente e alteridade. Assim, no dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano o termo alteridade é apresentado como advindo do latim “alteritas” e corresponde à ideia de: “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”¹¹. Precisamente, Mezan afirma que “Identificar significa ‘separar’, ‘designar’, mas também significa ‘tornar igual a’: é neste campo semântico que se insere o sentido propriamente psicológico do termo”¹². Em vista disso, a pergunta que logo surge é: como se constituiu a identidade de um humano? Uma vez que

⁸ MEZAN, 2002, p. 270.

⁹ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁰ MEZAN, R. “Identidade e identificação”. In: *Psicanálise, judaísmo: ressonâncias*. Campinas/SP: Escuta, 1987, p. 44.

¹¹ ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 1998, pp. 34-35.

¹² MEZAN, 1987, p. 44.

[...] podemos perdê-la, ou de que ela pode ficar seriamente comprometida em certos quadros clínicos. Então de onde vem? A psicanálise responde: do processo a que chamamos *identificação*. E este processo de identificação resulta na constituição, dentro de cada um de nós, de um *eu*, isto é, de uma parte nossa que vai nos parecer a única, porque é apenas dela que temos consciência¹³.

Consequentemente, o conceito de identificação logo remete ao fundamento psicanalítico que concerne às matrizes da intersubjetividade. Nesse sentido, Coelho Junior e Figueiredo (2004) esclarecem que existe uma necessidade ética de se refletir e considerar *o papel do outro*, (e, portanto, do “não-eu”) enquanto fator constitutivo da subjetividade de cada ser humano, nos campos das psicologias.

Segundo os autores, foi Edmund Husserl quem desenvolveu primorosamente a análise das premissas teóricas e da importância da experiência intersubjetiva. O filósofo alemão destaca que é a partir das relações com o outro e com o meio que adquirimos “conhecimentos”, tanto de nós mesmos, quanto do outro e do mundo. E esse pressuposto foi amplamente desenvolvido por outros pensadores que compartilham da teoria fenomenológica: Scheler, Heidegger, Merleau-Ponty e Levinas, embora cada um deles tenha problematizado a questão da intersubjetividade de formas diferentes¹⁴.

Outras contribuições a respeito dessa tematização surgiram do filósofo americano George Herbert Mead, que, com sua teoria psicossocial, propiciou uma nova compreensão do eu e do si mesmo (*self*). Mead conjectura que a gênese social começa a partir da formação individual da personalidade, na medida em que um outro é inevitavelmente referência para qualquer humano. Consequentemente, não parece haver dúvida de que existe na “formação do self um Outro — um ‘self generalizado’ — e, outros — *selves* diferenciados — em suas existências concretas, e eventualmente em sua radical alteridade”¹⁵. Logo, somos inevitavelmente afetados direta e indiretamente pelo outro porque, enquanto humanos, os sentimos, os percebemos e re-significamos através dessas múltiplas comunicações.

¹³ MEZAN, 1987, p. 45. (Grifo do autor).

¹⁴ COELHO JUNIOR, N. E.; FIGUEIREDO, L. C. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações*, São Paulo, v. 9, n. 17, jun. 2004. p. 11. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2019.

¹⁵ *Ibid.*, *loc. cit.*

Sendo assim, a questão fundamental apontada por esses e muitos outros pensadores, sobretudo no campo da psicanálise, “desde Freud em sua segunda tópica — Id, Ego e Superego — e [...] a partir dos trabalhos de Klein, Fairbairn e Winnicott, com suas teorias sobre os objetos internos, as cisões e dissociações do Eu”¹⁶, refere-se à importância do outro na vida de um sujeito, sobretudo no começo da vida de cada um. Por conseguinte, haverá possíveis desdobramentos dessas relações iniciais, porque nos tornamos, em diferentes graus, o resultado ou do reconhecimento ou da desvalorização do outro enquanto humanos. Segundo os atores, podem ser apontadas quatro matrizes que descrevem os desdobramentos das relações inaugurais na intersubjetividade. Leia-se:

As quatro matrizes são apresentadas a partir de referências centrais a seus patronos na filosofia, na psicologia e na psicanálise: 1- intersubjetividade *trans-subjetiva* (Scheler, Heidegger, Merleau-Ponty); 2- intersubjetividade *traumática* (Lévinas); 3- intersubjetividade *interpessoal* (G. H. Mead); 4- “intersubjetividade” *intrapísica* (Freud, Klein, Fairbairn, Winnicott). Entende-se que as matrizes intersubjetivas indicam dimensões de alteridade que nunca ocupam de forma pura e exclusiva o campo das experiências humanas. As quatro matrizes propostas precisam ser concebidas como elementos simultâneos nos diferentes processos de constituição e elaboração subjetivas¹⁷.

A primeira matriz intersubjetiva, denominada de *trans-subjetiva*, corresponde àquela relação fundamental e necessária de maternagem, a qual se evidencia no cuidado, no acolhimento, na sustentação que uma alteridade propicia ao seu bebê. Consequentemente, a empatia intrínseca dessa base relacional é aquela em que a alteridade reconhece as necessidades de seu bebê como se fosse ele próprio a senti-las, devido à especificidade desse período inicial de maternagem, em que ambos experienciam um estado de completa fusão entre eles.

Coelho Junior e Figueiredo (2004) esclarecem que a base filosófica subjacente a essa qualidade e peculiaridade relacional condiz com os pressupostos teóricos de Scheler, Merleau-Ponty e Heidegger, assim como, com o conceito que o psicanalista Winnicott desenvolveu de *preocupação materna primária*. Este último conceito expressa a capacidade

¹⁶ COELHO JUNIOR, N. E.; FIGUEIREDO, L. C., 2004, p. 16.

¹⁷ *Ibid.*, p. 9.

que a mãe tem de cuidar bem de seu bebê porque ela se encontra num estado de devoção frente às necessidades de seu filho — necessidades estas que, no início, são absolutas pela própria condição de dependência em que ele se encontra. Assim sendo, explica-se: um bebê não pode existir sozinho, mas sim enquanto parte dessa relação.

A segunda matriz intersubjetiva, denominada *traumática*, advém dos pressupostos do filósofo francês Emmanuel Levinas, o qual defende que “o outro concreto e singular me precede e me traumatiza, e com isso me constitui”¹⁸. Ou seja, o outro, enquanto alteridade, é em si e por si diferente; não se assemelha por completo nem compartilha experiência de fusão. Por isso mesmo, seu reconhecimento torna-se tão traumático e, ao mesmo tempo, nos abre a possibilidade de nos constituirmos e nos desenvolvermos enquanto um ser singular. Consequentemente, a relação com o outro passa pelo inevitável impacto da não-adaptação plena e da impossibilidade de adequação total. E é esse caráter que difere, qualifica e une cada um de nós enquanto ser humano. Portanto, “estar com o outro” implica, necessariamente, uma ruptura, um deslocamento ou uma transformação daquela relação anterior que foi, como vimos, compreendida como *trans-subjetiva*. Assim, os autores explicam que

[...] nas teorizações psicanalíticas de S. Freud, S. Ferenczi e J. Laplanche encontraremos remissões mais ou menos explícitas a esta intersubjetividade traumática, concebida a partir da ideia de que o outro me imporá a sua sexualidade como um forte impacto, não passível de assimilação e incorporação simbólica. A sexualidade inconsciente do outro aparece, assim, como simultaneamente constitutiva e traumática. Essa forma de conceber as experiências inaugurais de subjetivação abrirá caminho, em diferentes teorias psicanalíticas, para a compreensão da origem de angústias de separação e individuação, que por sua vez envolvem em sua particular forma de convivência subjetiva com a alteridade experiências de perda, do abandono e da castração. A alteridade, nessa dimensão, é traumática porque produz fraturas e exige trabalho em processos permanentes de inadaptção entre eu e outro¹⁹.

Com isso, Coelho Junior e Figueiredo (2004) apontam para as diferenciações cruciais e significativas das experiências importantes e necessárias para o desenvolvimento do ser humano — como, por exemplo, o processo de castração, que simboliza a aquisição das regras

¹⁸ COELHO JUNIOR, N. E.; FIGUEIREDO, L. C, 2004, p. 20.

¹⁹ *Ibid.*, p. 21.

e da lei, enquanto condição para o convívio coletivo; as experiências dolorosas de abandono físico e emocional, que propiciam e significam, em diferentes gradações, profunda cisão, desintegração e despersonalização naquele que as vivencia.

A terceira matriz intersubjetiva, denominada *interpessoal*, representa aquela em que os autores priorizaram as contribuições do psicólogo social Mead, que elucidou que o acesso ao significado dos gestos somente torna-se possível via mediação de um outro, porque os gestos buscam sua própria legitimação — cujo sentido surge e se constitui por meio da relação que é, em si mesma, simbólica e social.

Já a última matriz intersubjetiva, denominada *intrapsíquica*, corresponde às considerações psicanalíticas de inconsciente, que possibilitam uma experiência intersubjetiva mesmo quando o outro se encontra ausente. Verifica-se, portanto, que nesse último arranjo, a presença de outros sujeitos “não precisa se dar efetivamente na realidade externa para que tenha efeito e produza consequências em termos psíquicos. Encontram-se nesta matriz os fundamentos para a compreensão das grandes cisões”²⁰.

Por exemplo: quando um lactante tenta encontrar o outro — isto é, a mãe — e não a localiza, acaba vivenciando uma prematura experiência de angústia, e essa experiência lhe causará uma enorme fratura interna. Desse modo, tentando dar conta dessa falta, o bebê acaba inconscientemente criando, dentro de si, objetos internos — isto é, seres fantasmáticos, que atuam como substitutos e soluções dos relacionamentos deficitários que ele experienciou. Dessa matriz, advêm, por exemplo, os pressupostos de identificação e incorporação propostos por Freud, assim como a identificação projetiva de Klein e a introjeção de Ferenczi. Os autores afirmam ainda que a característica dessa matriz *intrapsíquica* pressupõe uma especificidade de experiência com a alteridade a partir de sua própria ausência.

Em conclusão, as matrizes intersubjetivas teorizadas por eles indicam perspectivas de alteridade que jamais “ocupam de forma pura e exclusiva o campo das experiências humanas. As quatro matrizes [...] devem ser concebidas como trilhas simultâneas nos diferentes processos de constituições e elaborações subjetivas”²¹. Portanto, é através da intersubjetividade em suas diferentes matrizes e de seu intrínseco papel mediador que sentimos, conhecemos, partilhamos, tornamo-nos humanos e re-significamos as inúmeras possibilidades de um dialogar conosco, com o outro e com o mundo.

²⁰ COELHO JUNIOR, N. E.; FIGUEIREDO, L. C, 2004, p. 23.

²¹ *Ibid.*, p. 24.

2.3 Nas simultâneas trilhas da intersubjetividade: as famílias monoparentais

Coelho Junior e Figueiredo (2004) apresentam assim uma característica precisa para cada uma das matrizes da intersubjetividade: a maternagem (*Trans-subjetiva*); o reconhecimento (*Traumática*); o mediador simbólico e social (*Interpessoal*); o inconsciente; a experiência com a alteridade no jogo da presença e ausência; identificação e incorporação; introjeção e projeção (*Intrapsíquica*).

Observa-se, portanto, que, para uma criança se tornar membro de um grupo, necessitará se identificar com um conjunto de significações que lhe são transmitidas de forma consciente e inconsciente, por aqueles que participam do seu ambiente familiar e social, de modo que, no início do seu desenvolvimento os pais (ou substitutos) são os alvos primordiais deste processo.

É nessa perspectiva que a psicanálise afirma que o complexo de Édipo²² é à base do psiquismo, ou seja, é em torno desta dinâmica que se estrutura o ego de um sujeito.

Em sua forma simplificada, o caso de uma criança do sexo masculino pode ser descrito do seguinte modo. Em idade muito precoce o menino desenvolve uma catexia objetal pela mãe, originalmente relacionada ao seio materno, e que é o protótipo de uma escolha de objeto segundo o modelo anaclítico; o menino trata o pai identificando-se com este. Durante certo tempo, esses dois relacionamentos avançam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como um obstáculo a eles; disso se origina o complexo de Édipo. Sua identificação com o pai assume então uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe. Daí por diante, a sua relação com o pai é ambivalente [...]. Juntamente com a demolição do complexo de Édipo, a catexia objetal da mãe, por parte do menino, deve ser abandonada. O seu lugar pode ser preenchido por uma de duas coisas: uma identificação com a mãe ou uma intensificação de sua identificação com o pai²³.

Por Édipo, explicam Laplanche e Pontalis, compreende-se um conjunto de desejos inconscientes e antagônicos que a criança acaba sentindo em relação aos seus pais, de maneira que, ao sentir-se atraída por um dos genitores, o outro simultaneamente torna-se o seu rival. Ou

²² Freud criou o conceito de complexo de Édipo inspirado na conhecida tragédia grega do Édipo Rei, cuja interpretação psicanalítica do mito marca o desenvolvimento psicosssexual da criança.

²³ FREUD, S. (1916). O ego e o superego (ideal do ego). In: Edição Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 2006. pp. 44-45. vol. 19.

seja, nesta relação triangular entre: mãe, pai e filho, a criança acaba formando fantasias eróticas e hostis sobre seus pais²⁴.

Nesta dinâmica que representa os modelos identificatórios, isto é, as significações inconscientes que são transmitidas à criança, ela participará ativamente desses arranjos. Isto significa que, em parte, a apreensão das mais diversas características que lhe são transmitidas também depende da maneira como se estrutura o seu próprio complexo edipiano. É esta organização psíquica que vai determinar como ela se relacionará com os seus pais e, portanto, o que a criança vai ou não aceitar daquilo que eles lhe oferecem como modelos identificatórios em sua experiência familiar.

Acrescenta-se neste processo outro aspecto: o modo com o qual se estabeleceu a relação dos seus genitores com os seus próprios pais. Esta é uma questão que, evidentemente, aponta para a organização edipiana de cada genitor e assim sucessivamente. Neste cenário triangular das identificações parentais observa-se, no entanto, que as mais diversas transformações, próprias deste século, com efeito, deram origem a outros modelos de famílias: as monoparentais.

2.4 Os modelos das famílias monoparentais

Em *Novas modalidades de família na pós-modernidade*, Adriana Maluf sinaliza que a família monoparental é reconhecida como entidade familiar no art. 226, § 4º, da Constituição Federativa:

A família monoparental configura-se desvinculadamente da ideia de um casal e seus filhos, pois é formada pela presença e inter-relação da prole com apenas um dos seus genitores por diversas razões: viuvez, divórcio, separação judicial, adoção unilateral, não reconhecimento da prole pelo outro genitor, inseminação artificial (homóloga — após a morte do marido, ou de mulher solteira, heteróloga), produção independente²⁵.

²⁴ LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. “Complexo de Édipo”. In: *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 77.

²⁵ MALUF, A. C. do R. F. D. *Novas modalidades de família na pós-modernidade*. 2010. 348f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 135. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-31012011-154418/pt-br.php>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

Nesta breve descrição de um novo modelo de família do século XXI, podemos verificar que não se trata de uma oposição com as famílias de épocas anteriores, mas, sim, do quanto o modelo contemporâneo se encontra profundamente transformado nos dias atuais. E nesta perspectiva, ao aproximarmos dos discursos dos estudantes a respeito das suas próprias famílias, logo, verifica-se uma comum particularidade: a *ausência* do pai.

Nota-se que a *ausência* paterna retratada pelos estudantes indica situações familiares em que o pai acabou abandonando a família logo após o nascimento do filho ou durante o seu crescimento. Como mostra, por exemplo, o caso de Dinorá cujo pai saiu de casa para morar com outra mulher ainda quando ela era bebê.

A *ausência* do pai é um fato que, do ponto de vista psicanalítico, de certo, têm a sua relevância como observa Lisette Weissmann:

Nas famílias monoparentais, a sexualidade está marcada por um movimento inconsciente, partindo do lugar materno, de não reconhecimento e aceitação inconsciente de *dois* sujeitos como diferentes para formar e procriar *um* filho. Talvez isso estivesse desenhando uma forma peculiar de amor possível, em um espaço no qual não há encontro de *dois*. Desse modo, defrontamos com uma conformação familiar mais centrada em uma predominância do *um*, ou com uma predominância do espaço intrapsíquico do lugar materno²⁶.

Se, por um lado, o predomínio da figura da mãe parece estar atravessado pela fantasia inconsciente do roubo de sêmen enquanto forma de identificação de uma mãe em contato com o pênis do pai, esclarece a autora, por outro lado, o pai biológico também não reivindica o seu lugar de pai e, portanto, não assume a sua função paterna perante o filho que concebeu. Em outras palavras, trata-se de um determinado arranjo subjetivo que compõe a presença de um (mãe) com a ausência do outro (pai).

Mais precisamente, Weissmann, ao se referir às investigações do historiador e crítico social Christopher Lach (1991) em *Refúgio num mundo sem coração*, enfatiza que para o pesquisador a questão da condição do “momismo”²⁷ surge não por conta da ausência do pai, mas, sim, porque ele se mostra *fraco e aquiescente* no núcleo familiar.

²⁶ WEISSMANN, L. *Famílias monoparentais: um olhar da teoria das configurações vinculares*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015, pp. 154-155.

²⁷ O termo “momismo” advém da palavra em inglês: mom = mãe.

Tal concepção é igualmente compartilhada pela psicanalista, que identifica que nas famílias atuais nos “defrontamos com um enfraquecimento da função social do pai, função que parece perder sua capacidade simbólica e simbolizante no processo de transmitir cultura de geração em geração”²⁸. As condições de uma desigualdade social atrelada a uma estrutura familiar monoparental de baixa renda não deixam assim de reverberar um preciso lugar de identificação.

Nesta configuração monoparental, portanto, o declínio do outro (pai), comumente, impulsiona a mãe a ser a única figura responsável pela família. De modo que, ao aproximarmos este modelo com o fenômeno da desigualdade social logo é possível constatar que a própria realidade deste *um* dentro de uma desigualdade social é também caracterizada por uma baixa remuneração financeira e por uma considerável sobrecarga de responsabilidades e afazeres.

Neste cenário, salienta ainda Weissmann, ao acrescentarmos nesta dinâmica, “a ideia de que o social também estrutura psiquismo, constituindo uma rede de sustentação na qual se desenvolve o espaço transubjetivo”²⁹. Pode-se logo verificar que também o contexto sociocultural não consegue viabilizar uma adequada sustentação a essas famílias.

Com efeito, afirma a psicanalista, “O desenvolvimento da subjetividade dos membros dessas famílias estaria atravessado por situações de perda e desamparo”³⁰. O que explica, ao menos em parte, que se encontram tanto no percurso quanto no relato de muitos estudantes de baixa renda as reverberações dessa circunstância em nome de outro *mal-estar*: “isso”.

Esses ecos podem se manifestar no sentido de possíveis formulações do filho em relação ao porquê o pai lhe abandonou. Destaco como este abandono apresenta-se de duas formas: a primeira é um abandono material que acarreta consequências na subsistência do filho, que passa a depender unicamente da mãe para ser provido; a segunda é um abandono social, que presentifica a escassez de direitos básicos para aqueles que vivem os efeitos de uma desigualdade social.

Freud esclarece em *O mal-estar na civilização* que o processo civilizatório surge a partir da renúncia do sujeito em prol da coletividade, cuja dinâmica sinaliza a existência de um

²⁸ WEISSMANN, 2015, p. 150.

²⁹ *Ibid.*, p. 162.

³⁰ *Ibid.*, p. 176.

conflito irreconciliável entre as exigências da sexualidade e as proibições impostas pela sociedade, o que resulta no mal-estar na civilização³¹.

Pode-se afirmar que também na sociedade atual, onde a ideia de um puritanismo quase inexistente³², pelo contrário, cada vez mais a liberdade sexual está sendo admitida, bem como estimulada. Mas é claro que esta tal liberdade tampouco resolveu a questão do mal-estar na civilização, isso porque, diz Freud “se não se limita a liberdade sexual desde o início, o resultado não é melhor. Pode-se verificar, facilmente, que o valor psíquico das necessidades eróticas se reduz, tão logo se tornem fáceis suas satisfações”³³.

Consequentemente, seja pela repressão sexual do “passado” ou pela liberdade sexual do “presente”, ambas as condições mostram em diferentes níveis a inevitável insatisfação libidinal³⁴. O que fundamenta que “o valor psíquico das necessidades eróticas” parece corresponder à importância de uma determinada condição de equilíbrio entre liberdade e repressão, e, portanto, entre satisfação e frustração. Uma concepção que também não deixa de sinalizar que, do ponto de vista das representações sociais, há sempre uma dinâmica que expressa o que está predominando nesse processo. Mais precisamente, trata-se de uma teia de significados que sustenta um determinado cotidiano e sem a qual nenhuma sociedade pode existir.

Nessa dinâmica, o Brasil, um país que se declara ser um Estado Democrático de Direito³⁵, apresenta uma particular ambiguidade no âmago de uma desigualdade social: junto com a escassez de direitos básicos para com aqueles que vivem nesta realidade, há também a falta de uma palavra verdadeira que se impõe sobre a efetiva realização do próprio direito constitucional. Esta circunstância presente na vida concreta e psíquica das famílias de baixa

³¹ FREUD, S. (1930). O mal-estar na civilização. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 21.

³² Com exceção de casos em que a norma e a doutrinação ideológica ou religiosa são bastante severas, especialmente, a respeito da sexualidade.

³³ FREUD, S. (1912). Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor (contribuições à psicologia do amor II). In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 193. vol. 11.

³⁴ O conceito de libido é introduzido por Freud como análogo à fome, melhor dizendo, a libido é o nome desta força com a qual a sexualidade se manifesta. Uma noção que não somente alicerça como viabiliza a elucidação do desenvolvimento e dos fenômenos psicosssexuais, conforme propõe Freud. – FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 128. vol. 7.

³⁵ BRASIL. *Emenda constitucional* (2010), nº 64, Art. 6º: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, o lazer, a segurança, trabalho. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_17.03.2015/art_6_.asp/>. Acesso em: 03 fev. 2019.

renda não somente expressa a materialização de um lugar em si de menor valor, como também parece produzir a crença de um lugar de não pertencimento.

Neste contexto, observa-se que não raramente os filhos acabam, em algum nível, repetindo o modelo familiar: a ausência da figura paterna, a mãe sobrecarregada de responsabilidades, os filhos ainda crianças assumindo os afazeres domésticos, irmãos mais velhos cuidando dos mais novos etc. Trata-se de um cenário que em seu conjunto ainda inviabiliza, por exemplo, as condições mais adequadas para o processo do estudar.

Em suma, detrás de tudo “isso” exclamado por Pedro, precisamente, temos tudo isso. No entanto, o que dizer de tudo “isso” sob a ótica da metapsicologia freudiana?

2.5 Quem é você? A voz do superego

O conceito freudiano de superego³⁶ corresponde à figura do pai e à sua função paterna na constituição do sujeito. É o pai o incumbido de impor a lei ao seu filho, e, portanto, a castrá-lo simbolicamente em relação à mãe, introduzindo assim, o Édipo. Nesse sentido, portanto, a figura paterna representa um terceiro que entra com a função de separar a íntima relação dual entre mãe e filho, cuja configuração é a inauguração da relação triangular.

Nessa trama, se a mãe tem a crucial função materna de ofertar ao seu filho um vínculo amoroso e seguro, possibilitando-lhe assim a confiança em si para se lançar e expressar os seus sons e gestos no mundo. O pai, no entanto, surge com a importante tarefa de convocar o filho a deslocar-se deste lugar maternal e se adentrar num mundo que lhe desafia para além dos sons e dos gestos.

Em vista disso, pode-se dizer que é por meio da alteridade da palavra que o pai exerce a função que proíbe o incesto impondo categoricamente a Lei. Assim, enquanto a função materna é aquela que possibilita e sustenta um *vir-a-ser* do seu filho, o pai ao entrar nesta dinâmica chega desafiando o filho perguntando-lhe: *quem é você?*

Sob o olhar da psicanálise a pergunta “*quem é você?*” surge no núcleo familiar e questiona igualmente a posição do sujeito na cultura, na educação e no laço social. Um

³⁶ Freud esclarece que “na formação do superego e no surgimento da consciência, fatores constitucionais inatos e influências do ambiente real atuam de forma combinada”. FREUD, S. (1930[1929]). *O mal-estar na civilização*. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 133. vol. 21.

posicionamento que implica em certo desprendimento do ambiente protetor e, por isso mesmo, no necessário distanciamento que caracteriza, em parte, um diferenciar-se para assumir quem se é.

Em *Totem e Tabu*, Freud explica que o fundamento mitológico da horda pressupõe que o filho retorne a horda para matar e devorar o pai totêmico, enquanto uma condição psicológica para a fundação de uma nova família. Nesse sentido, Françoise Dolto é sensível em afirmar que esta passagem representa que “honrar os pais é quase sempre virar-lhes as costas e ir-se embora mostrando ter-se tornado um ser humano capaz de se assumir”³⁷.

Portanto, se a lei do incesto é o arranjo subjetivo que permite o abandonar os pais, a questão que surge é: como se edifica esta composição subjetiva na história do sujeito de baixa renda que, comumente, depara-se com o declínio do pai, com uma mãe sobrecarregada de responsabilidades e afazeres, de modo que, o filho por muitas vezes se vê tão precocemente assumindo funções de responsabilidade na manutenção da casa e nos cuidados dos irmãos mais novos juntamente com a mãe?

Em outras palavras: como fica para muitos sujeitos, no registro das suas objetividades, a posição do virar-se para quem, para poder responder quem se é dentro do preciso cenário de uma desigualdade social, o qual representa situações de perda e desamparo, à frente da escolha de uma formação universitária?

³⁷ DOLTO apud JULIEN, P. *Abandonarás teu pai e tua mãe*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, 2000, p. 46.

3.

A SINALIZAÇÃO DO ‘ISSO’ EM FREUD

3.1 O que ‘Isso’ quer dizer e procura conseguir?

Em seu livro *As palavras de Freud*, Paulo Cesar Souza salienta que conceitos fundamentais do glossário psicanalítico presentes na edição *Standard* inglesa, além de não corresponderem à tradução literal alemã, foram igualmente integrados na edição *Standard* brasileira. Por exemplo, os termos como “‘Ich’ e ‘Es’, simples pronomes, pessoal e demonstrativo”, assim como, o ‘Über-ich’ que correspondem respectivamente a: ‘Isso’, ‘Eu’ e ‘Supereu’, foram traduzidos diferentemente para o português como: ‘Id’¹, ‘Ego’ e ‘Superego’².

Esta breve observação se faz necessária, particularmente, porque o termo “isso” foi uma expressão que se repetiu nos discursos dos estudantes apresentados nesse trabalho. Foi o caso, por exemplo, do discurso de Laura, a estudante que não se sentia capaz “para isso”; ou do discurso de Pedro a respeito da descrença da própria capacidade para entender “tudo isso”, referindo-se ao que estava escrito nos livros.

Mas, o que se manifesta e se esconde em termos psicanalíticos atrás desta expressão?

Comumente, o termo “isso” associa-se ao nome do psiquiatra Georg Groddeck, um importante teórico e considerado por muitos como uma referência inovadora no campo da psicossomática. Vaguerèse esclarece que a base fundamental da obra de Groddeck consiste em conceber uma “riqueza contida na doença, compreendida como um ato criativo do indivíduo em sua relação com o mundo e com a natureza”³.

¹ O conceito psicanalítico *Id* ou *Isso*, “constitui o polo pulsional da personalidade. Os seus conteúdos, expressão psíquica das pulsões, são inconscientes, por um lado hereditários e inatos e, por outro, recalçados e adquiridos”. LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. “Id ou Isso”. In: *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. 219-221.

² SOUZA, P. C. de. “Ich/ ego/ moi, Es /id/ça”. In: *As palavras de Freud: o vocabulário freudiano e suas versões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, pp. 98-99.

³ VAGUERÈSE, L. L. “Introdução à obra de Groddeck”. In: NASIO, J. D. (direção). *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, p. 125. Disponível em: <https://issuu.com/kamilasouza32/docs/livro_do_nasio_sobre_os_autores_da_> Acesso em:

Souza elucida ainda que Groddeck, “ao substanciar o *es* no livro que escreveu em 1921, *Das Buch vom Es*”, e mesmo desconhecendo os pressupostos psicanalíticos, “postulou a existência de ‘um Isso, uma força pela qual somos vividos, acreditando vivê-la’”⁴. Sabe-se, todavia que junto com Groddeck o termo *es* (“isso”) foi igualmente utilizado por Friedrich Nietzsche. Em seu aforismo § 17 em *Além do bem e do mal* o filósofo alemão escreve:

[...] um pensamento vem quando “ele” quer, e não quando “eu” quero; de modo que é uma *falsificação* dos fatos afirmar: o sujeito “eu” é a condição do predicado “penso”. **Isso pensa (es denkt)**: mas que este “isso” seja precisamente aquele velho, célebre “eu”, é, para dizer o mínimo, apenas uma suposição, uma afirmação, sobretudo não é qualquer “certeza imediata”. No fim, com esse “isso pensa” já se foi longe demais: esse “isso” já contém uma *interpretação* do processo e não pertence ao próprio processo⁵.

É neste sentido impessoal e, portanto, necessário por natureza do próprio humano, esclarece Souza (2010), que o termo gramatical *es* (“isso”) foi inicialmente utilizado pelo filósofo Friedrich Nietzsche e depois por Groddeck. Assim, sobre a luz da paternidade do vocábulo “isso”, Vaguerèse faz a seguinte ressalva: “lembramos que foi Groddeck o primeiro a introduzi-lo na teoria; o próprio Freud reconheceu esse fato ainda que perguntando perfidamente a Groddeck, se, por acaso, ele não o teria retirado de Nietzsche”⁶. De modo que, Freud, ao fazer uso do *es* em seu artigo *O Ego e o Id* (“*Das ich und das Es*”) em 1923⁷, não considerou o termo exatamente como Groddeck havia concebido, conforme observa Vaguerèse ao dizer:

18 mar. 2018.

⁴ SOUZA, 2010, p. 96.

⁵ NIETZSCHE, F. W. *Além do bem e do mal*: prelúdio de uma filosofia do futuro. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 38. (Grifo do autor).

⁶ VAGUERÈSE, 1995, p. 124.

⁷ FREUD, S. (1923) O ego e o Id. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 19.

Houve quem quisesse opor, como é natural, o Isso da teoria Groddeck ao Isso da teoria freudiana, fazendo da autonomia do Eu o ponto central de suas divergências. Por esse ponto de vista, o Eu seria uma instância parcialmente autônoma em Freud, e integrada ao Isso em Groddeck. Na verdade, se adotarmos essa maneira de ver as coisas, logo percebemos que as posições são menos distintas do que as aparências poderiam levar a crer. É claro que, para Freud, o Eu constituiu uma instância separada do Isso. No entanto, um dos aspectos de sua teoria tende a fazer o Eu uma simples tendência adaptativa do Isso, visando a permitir uma inserção do sujeito na realidade. Ademais, um dos traços essenciais da segunda tópica foi tornar mais ricos e mais complexos os mecanismos de funcionamento do Eu. Este viu-se submetido a processos primários, ou seja, aos que funcionam dentro do Isso. E mais, o eu foi descrito como sendo a sede de resistências inconscientes. Por conseguinte, ele ocupa um lugar próximo ao ocupado pelo Isso na teoria de Groddeck, sobretudo quando este fala, a propósito das doenças, do caráter ardiloso do Isso e da necessidade de negociar com ele⁸.

Com efeito, a diferença teórica entre o “Isso” de Groddeck e o “Isso” de Freud está na própria definição que cada autor atribui ao termo: essência do ser ou uma instância psíquica. Assim, diferentemente da concepção freudiana, o pressuposto de Groddeck é que não existe um elo entre o corpo e o espírito e, portanto, não se trata da psique agindo sobre o *soma*. Nesse sentido, qualquer aspecto acerca da saúde quanto do adoecimento advém igualmente desta única essência humana chamada “Isso”. No entanto, verifica-se que seja a partir de uma compreensão dual ou de uma visão monística o “Isso”, enquanto fenômeno, é manifestado pelo sujeito por meio de diferentes sintomas.

Sobre esse tema tão fundamental à prática analítica, em 2016 foi realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) o XI Colóquio Internacional do LEPSI (Laboratório de Pesquisas e Estudos Psicanalíticos e Educacionais) com esse significativo título: “Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com “isso”?”.

O colóquio científico possibilitou um amplo e fecundo encontro de vários pesquisadores e das suas respectivas produções e reflexões no diálogo entre psicanálise e educação com ênfase mesmo no sintoma.

E por que o sintoma? Os organizadores deste colóquio — entre eles, Marcelo Ricardo Pereira, Maria Cristina Machado Kupfer, Rinaldo Voltolini, Rose Gurski — afirmam: “para a psicanálise ele não é sinal de uma doença, como habitualmente se pensa com base na ordem médica ou psicopedagógica, mas um fenômeno subjetivo constituído pela realização

⁸ VAGUERÈSE, 1995, p. 124.

deformada do desejo”⁹. Nota-se que, do ponto de vista da psicanálise, um sintoma caracteriza aquilo que incomoda o sujeito, mas que atua eficazmente enquanto uma defesa psíquica. Assim, o vocábulo “Isso” apresenta-se “como outro nome do inconsciente”¹⁰.

É importante destacar que ao que concerne a repetição do sintoma “isso”, assim sinalizado neste estudo, este se apresentou em relação à entrada do sujeito de baixa renda no ensino superior e ao modo como muitos deles se manifestaram em relação ao saber acadêmico. Precisamente, as histórias desses estudantes comprovam um esforço brutal e inquestionável para darem continuidade aos seus estudos, o que também representa uma possibilidade de saírem da condição de exclusão para a produção e inclusão de conhecimento.

No entanto, aos mesmos estudantes, diante da experiência de legitimar uma situação de conquista a tempo desejada — começar a cursar o ensino superior —, paradoxalmente, não faltaram nesse enredo às expressões de medo, inferioridade, ansiedade, persecutoriedade, culpa, autossabotagem, bem como certa hostilidade em relação ao saber acadêmico.

Mas, o que “isso” quer dizer e procura conseguir dentro de uma dinâmica metapsicológica?

3.2 Sob a ótica da metapsicologia freudiana

Na primeira parte da obra de Freud, cuja descrição recebe o nome de “primeira tópica”, o aparelho psíquico é concebido por três instâncias: inconsciente, pré-consciente e consciente. Este pressuposto freudiano, diz Mônica Amaral, acabou por revelar o que se denomina de “cisão da subjetividade”. Assim, segundo o estudioso:

Esta, segundo a Teoria dos Lugares Freudiana (ou tópica psíquica), deixa de ser entendida como um todo unitário, identificada com a consciência e conduzida pela razão, para ser compreendida como sendo composta por dois grandes sistemas — o

⁹ PEREIRA, M. R. (org.). Apêndice. In: *Os sintomas da educação de hoje: que fazemos com “isso”?* — Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 324.

¹⁰ *Ibid.*, loc. cit.

inconsciente (referente aos conteúdos recalçados) e o pré-consciente (o inconsciente latente)¹¹.

No entanto, a “Teoria dos Lugares” logo obtém o seu desdobramento para a assim chamada “segunda tópica”, cuja compreensão foi ampliada em relação à dinâmica das instâncias psíquicas. Com efeito, esclarece à autora, Freud elaborou um modelo estrutural acerca do aparelho psíquico, de modo que:

[...] o termo inconsciente, embora concebido como parte integrante do id (o campo das paixões movidas pelas pulsões de vida e de morte), é empregado mais como qualidade das instâncias ego e superego. Ao formular uma concepção estrutural do aparelho psíquico, as teses iniciais tornam-se mais complexas, uma vez que os polos do conflito psíquico não mais coincidem com os sistemas definidos: por exemplo, o recalçado com o inconsciente e o ego com o sistema pré-consciente¹².

Freud, ao propor uma segunda tópica do aparelho psíquico, revelou que este é composto por três instâncias: o id, a sede pulsional; o ego, o representante dos interesses do sujeito, provido de investimento narcísico; e o superego, que é o herdeiro do complexo edipiano e, portanto, refere-se ao resultado do processo identificatório “com as figuras parentais, e o responsável pelo julgamento e pela crítica moral (em que se destacam a consciência moral, o ideal de ego e a auto-observação). Todas elas atravessadas por conteúdos inconscientes”¹³.

Sendo assim, a psicanálise ensina que a própria ideia de normal ou patológico está diretamente relacionada com os fatores “dinâmico, topográfico e econômico” do aparelho psíquico, os quais são, intrinsecamente, interligados entre si. Ou seja, o funcionamento psíquico se fundamenta por uma relação *dinâmica*, entre o id, o ego e o superego, cuja conexão produz conflitos e arranjos de forças pulsionais, o que, inevitavelmente, acaba gerando pressões no interior do organismo. Já o aspecto *econômico* indica o fator quantitativo

¹¹ AMARAL, M. G. T. do. Revista educação especial, Freud pensa a educação: *Segmento*, pp. 26-35, 2011, pp. 26-27. Edição nº 1.

¹² *Ibid.*, p. 26-27.

¹³ *Ibid.*, *loc. cit.*

no que concerne a circulação e a divisão da energia pulsional, enquanto o esquema *topográfico* sinaliza as três instâncias que constituem o aparelho psíquico¹⁴.

Em face desse arcabouço teórico e a partir da minha experiência prática em sala de aula é que proponho a investigar: o porquê de muitos estudantes ao iniciarem o ensino superior acabaram oscilando tão fortemente entre desqualificar o saber acadêmico e a descrença da própria capacidade intelectual? Com efeito, não faltaram nesse enredo as expressões de medo, inferioridade, ansiedade, persecutoriedade, culpa e autossabotagem.

Ao começar a seguir a trilhar desta investigação a questão que logo se apresenta é: o que motivou a formação desse arranjo subjetivo?

No que concerne às manifestações neuróticas¹⁵, Freud afirma “que a inibição é a expressão de uma *restrição de uma função do ego*”¹⁶, e, portanto, trata-se de uma renúncia à função. No dicionário *Houaiss*, a expressão inibir equivale a tolher, acanhar, bloquear, proibir etc¹⁷. Neste sentido do termo, cuja conotação sinaliza algum tipo de impedimento, o conceito de inibição surge na obra freudiana, a partir dos seus escritos inaugurais acerca da metapsicologia do funcionamento psíquico.

Precisamente, Freud articula a questão da inibição com a redução funcional do aspecto econômico da vida mental do sujeito. Ou seja: “A inibição tem uma relação especial com a função, não tendo necessariamente uma implicação patológica. Podemos muito bem denominar de inibição a uma restrição normal de uma função”¹⁸.

¹⁴ FREUD, S. (1925[1924]) Um estudo autobiográfico. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 61. vol. 20.

¹⁵ Segundo a compreensão freudiana, “a criança humana não pode completar com sucesso seu desenvolvimento para o estágio civilizado sem passar por uma fase de neurose, às vezes mais distinta, outras, menos. Isso se dá porque muitas exigências instintuais que posteriormente serão inaproveitáveis não podem ser reprimidas pelo funcionamento racional do intelecto da criança, mas têm de ser domadas através de atos de repressão, por trás dos quais, via de regra, se acha o motivo da ansiedade. A maioria dessas neuroses infantis ocorre superespontaneamente no decurso do crescimento, sendo isso especialmente verdadeiro quanto às neuroses obsessivas da infância. O remanescente pode ser eliminado mais tarde ainda, através do tratamento psicanalítico”. FREUD, S. (1927). O futuro de uma ilusão. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 51. vol. 21.

¹⁶ FREUD, S. (1926[1925]) Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 93. vol. 20.

¹⁷ HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, M. de M. F. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010, p. 439.

¹⁸ FREUD, (1926[1925]), p. 93.

Nesta perspectiva, portanto, a própria ideia de normalidade carrega em si o fator dinâmico da limitação no que concerne às conexões entre os processos inconscientes, pré-conscientes e conscientes, bem como a marca das representações pulsionais na rede associativa das ideias. Trata-se de uma complexa articulação que traduz uma dinâmica de conflitos entre o mundo interno do sujeito com o seu mundo externo.

É nesta lógica de oposição que Freud fundamenta a relação entre os conceitos de processo primário (inconsciente) e o processo secundário (pré-consciente e consciente), entre o ego e sexualidade e o princípio de prazer e o princípio de realidade acerca da constituição do sujeito. Assim, em *Projeto para uma psicologia científica* (1950[1895]), uma das questões essenciais desenvolvida por Freud para a constituição do psíquico é a “experiência de satisfação”.

Quando a pessoa que ajuda executa o trabalho da ação específica no mundo externo para o desamparado, este último fica em posição, por meio de dispositivos reflexos, de executar imediatamente no interior de seu corpo a atividade necessária para promover o estímulo endógeno. A totalidade do evento constituiu então a *experiência de satisfação*¹⁹.

Uma experiência de satisfação consiste em apaziguar no humano uma tensão interna advinda de uma necessidade vital, a exemplo, do surgimento da fome ou da sede. A relação desta sucessiva e satisfatória experiência, e, portanto, do reiterado encontro do bebê com quem lhe oferta os cuidados maternos, marca em seu psiquismo um traço mnêmico que caracteriza o objeto de satisfação.

Assim esclarece Freud:

Suponhamos, por exemplo, que uma imagem mnêmica desejada [pela criança] seja o seio materno com o mamilo, vistos de frente, e que a primeira percepção obtida seja uma visão lateral do mesmo objeto, sem o mamilo. Na memória da criança há uma experiência, casualmente adquirida no ato de mamar, segundo a qual a imagem frontal se converte em lateral mediante determinado movimento da cabeça. A imagem lateral agora percebida conduz [à imagem do] movimento da cabeça; um teste experimental mostra o equivalente desse movimento deve ser executado para obter a percepção da imagem frontal²⁰.

¹⁹ FREUD, S. (1950[1895]). Projeto para uma psicologia científica. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 370. vol. 1.

²⁰ *Ibid.*, p. 381.

Nesse processo, Freud explica que cada vez que o bebê se lança na busca de seu alimento e não o encontra, ele procurará solucionar este reiterado estado de aumento de tensão, alucinando o seu objeto de satisfação: o seio materno, o que caracteriza na criação de uma representação mental, e, portanto, de um objeto fantasmático. Em termos psicanalíticos, o que caracteriza esse mecanismo de funcionamento é o “princípio do prazer”²¹.

No entanto, esta primordial ação pela busca de satisfação, inevitavelmente, encontra o seu limite diante das intrínsecas exigências da vida. Afinal, seja a demanda da fome, bem como a da sede, por exemplo, uma vez saciadas essas mesmas necessidades se reincidem em um momento depois. Em vista disso, as excitações que são produzidas no interior do aparelho psíquico procuram ser descarregadas de forma imediata por meio do objeto alucinatório. No entanto, o próprio aumento de tensão oriundo da necessidade de alimento faz com que o desprazer surja através de descarga no sistema digestivo, de modo que, “quanto mais intenso for o desprazer, mais forte será a defesa primária”²².

Assim sendo, a ação primordial de uma defesa consiste, essencialmente, em evitar o desprazer, com efeito, o aparelho psíquico é suscitado a estabilizar o seu funcionamento inibindo o mecanismo alucinatório de modo a utilizar parte da energia que foi produzida pela tensão, na procura de encontrar na realidade externa o seu objeto de satisfação. Uma dinâmica que, comumente, podemos verificar através da ação motora de uma criança, a exemplo, do seu choro, enquanto uma forma de expressão que igualmente comunica a sua necessidade em obter satisfação, ou seja, são as necessidades vitais que levam o humano a inibir o processo primário de satisfação e assim considerar a própria realidade externa.

Para Freud, a concepção de ansiedade corresponde a um sinal de resposta do ego diante da ameaça de uma situação de perigo, e, portanto, traumática: “a separação ou perda de um objeto amado, ou uma perda de seu amor, uma perda ou separação que poderá de várias maneiras de conduzir a um acúmulo de desejos insatisfatórios e dessa maneira” a uma situação de desamparo. Ou ainda, a experiência de dor advinda de “um acúmulo de necessidades instintuais que não podem conter satisfação [...] e pode ser comparado com um acúmulo psíquico de excitação... devido à descarga ficar retida”²³. Precisamente, salienta

²¹ FREUD, S. (1910[1909]). Cinco lições de psicanálise. In: *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 55. vol. 11.

²² FREUD, S. (1950[1895]). Projeto para uma psicologia científica. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 376. vol. 1.

²³ FREUD, S. (1926[1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 85. vol. 20.

Freud, “a essência disto é uma experiência de desamparo por parte do ego face de um acúmulo de excitação, quer de origem externa quer interna, com que não se pode lidar”²⁴.

É nesta perspectiva econômica do funcionamento psíquico que a inibição surge para que a consciência possa conciliar as informações psíquicas advindas do inconsciente em função da própria realidade. Em vista disso, a inibição dos processos primários acaba desencadeando os processos secundários e, assim, viabilizando a constituição do ego cuja função é mediar entre as exigências da realidade e o inconsciente. Precisamente, nos termos da segunda tópica freudiana, o ego é a instância mediadora entre os interesses do id e do superego.

Nesta dinâmica, portanto, a questão do pensamento se diferencia entre percepção e lembrança, o que possibilita o humano a ser inserido no percurso da realização de seu desejo²⁵. Freud explica que “durante o processo de desejar, a inibição por parte do ego produz uma catexia²⁶ moderada do objeto desejado, que permite reconhecê-lo como não-real”²⁷. Isso significa que a atividade da inibição advinda do ego permite que o sujeito possa exercer algum nível de julgamento, bem como, efetuar uma ação a fim de realizar o seu desejo, independentemente de qualquer influência alucinatória.

É neste preciso cenário que Freud descreve acerca de duas diferentes dinâmicas do processo inibitório no interior do psiquismo, a saber: enquanto uma conduz a pulsão sexual a buscar satisfação através de algum objeto da realidade, a outra procura impedir que esta pulsão encontre uma plena satisfação no ambiente externo.

A observação de Freud para o segundo caso é que o mecanismo da inibição trabalha em busca de normalizar os excessos da excitação sexual. Assim, quando a sexualidade encontra-se excessiva de modo a colocar em risco a estabilidade do psiquismo, a inibição eclode cessando a cadeia associativa das representações, de modo a impedir que ideias incompatíveis com o ego cheguem à consciência. Por conseguinte, a concepção freudiana

²⁴ FREUD, S. (1926[1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 85. vol. 20.

²⁵ FREUD, S. (1950[1895]). Projeto para uma psicologia científica. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 378. vol. 1.

²⁶ O termo “catexia” (*Besetzung*) descrito na obra de Freud corresponde a *investimento* “de uma determinada energia psíquica que se encontra ligada a uma representação ou grupo de representações, a uma parte do corpo, a um objeto etc.” LAPLANCHE, J.; & PONTALIS, J.-B. “Investimento”. In: *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 62.

²⁷ FREUD, (1950[1895]), p. 379.

acerca desses dois diferentes mecanismos inibitórios sinaliza uma questão fundamental: qualquer que seja a ação pulsional esta trabalha ativamente na busca de evitar o desprazer.

Neste sentido, no entanto, cabe dizer que Freud mesmo não empregando o termo “pulsão”²⁸ no período de suas elaborações acerca do *Projeto para uma psicologia científica* (1950[1895]), parece que ele já esboçava o fator *quantitativo* da energia sexual, observada enquanto um fundamento primordial do psiquismo e, por conseguinte, das determinações contingenciais dos sintomas.

3.3 A pulsão e as funções inibitórias em Freud

É a partir dos *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905) que o termo pulsão “*Trieb*” é definido por Freud como “o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente”. Trata-se de uma fonte interna de energia sexual, a qual se difere “do ‘estímulo’, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora”²⁹, e que opera para impedir que o sujeito realize certos atos de descargas de excitação, ou seja, determinadas condutas consideradas socialmente indesejadas.

Assim, a ideia de pulsão surge no pensamento freudiano como um conceito-limite entre o somático e o psiquismo, e, por conseguinte, a ideia de um dualismo entre a sexualidade e a civilização, cuja concepção começava a desdobrar-se entre as pulsões sexuais e as pulsões do ego.

Nesta perspectiva, o processo inibitório, que é segundo Freud uma ação pulsional, deixa de ser compreendido enquanto uma função oriunda do excesso da sexualidade para tornar-se uma força que se nutre da sexualidade de modo a possibilitar as condições

²⁸ Optei por escolher o termo “*pulsão*” para traduzir o conceito freudiano de *Trieb* conforme a proposta hermenêutica de Renato Mezan, a qual visa manter distinta a originalidade e a profunda diferença entre “*pulsão*” e “*instinto*”. Para a psicanálise a palavra “*Instinkt*” equivale um “comportamento animal fixado hereditariamente e manifestado de maneira relativamente invariável em todos os indivíduos da espécie em questão”. Ao passo que o conceito de “*pulsão*” corresponde a um “*representante psíquico*” que atua no interior do organismo humano e que visa constantemente alcançar de forma imediata a total e permanente satisfação. (MEZAN, R. A árvore da psicanálise. In: *Freud: a trama dos conceitos*. São Paulo, Perspectiva, 2011, p. 154 -155).

²⁹ FREUD, S. (1905) Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 159. vol. 7.

necessárias para a atividade do pensamento. Assim, o passo à frente que Freud confere neste pressuposto entre as pulsões sexuais e as pulsões do ego, e, portanto, entre a sexualidade e o pensamento, indubitavelmente, adquire um forte contorno.

Trata-se de uma complexa dinâmica do desenvolvimento infantil em que Freud sinaliza no ensaio *Os instintos e suas vicissitudes* (1915) as particularidades das pulsões sexuais e os seus destinos conforme podemos verificar mais adiante.

A esse respeito esclarece Santiago que a questão da inibição em relação à pulsão surge no pensamento freudiano através de três funções, “sublimação”, “repressão” e “negação”. As três funções se apresentam na seguinte forma: primeiro a inibição na sublimação atua como um mecanismo de defesa de modo a viabilizar a ação pulsional no interior do aparelho psíquico. Em seguida, a inibição na repressão opera a fim de inserir o humano no caminho da realização do seu desejo através de um objeto de satisfação que se localiza em seu ambiente externo³⁰. Por conseguinte, na medida em que se desenvolve a teoria das pulsões, logo surge o desdobramento dessas duas perspectivas, a qual resulta na compreensão de que a inibição tem por função a renúncia à satisfação, por meio do desvio, quanto à sua finalidade da pulsão³¹.

Neste cenário, portanto, os sintomas revelam, inicialmente, uma interrupção na ação, ou seja, o sujeito sente-se impedido de completar um movimento com fins na satisfação. No entanto, a pulsão requisita, de forma categórica, em alcançar a satisfação nem que seja de forma parcial. De modo que, quando a ação do sujeito é interrompida e, por conseguinte, a satisfação que acompanharia a realização da ação é igualmente renunciada, a pulsão começa logo a procurar outros itinerários a fim de obter a sua meta que é a satisfação.

Com efeito, qualquer aspecto à inibição intelectual verifica-se, por exemplo, algumas tentativas ou formas de renúncia quanto ao resultado do próprio trabalho intelectual. O que sugere a atuação de um conjunto de manifestações tais como medo, inferioridade, ansiedade, persecutoriedade, culpa e autossabotagem, as mesmas que os estudantes expressaram em relação ao saber acadêmico assim que começaram a cursar o ensino superior.

O auge desta incoerência é que esses mesmos estudantes são os que trazem em suas histórias de vida a força e a marca do desejo de saber, assim como, o de sair da condição de

³⁰ SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, pp. 116-117.

³¹ FREUD, S. (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 132. vol. 14.

exclusão para a produção e inclusão de conhecimento. Contudo, não faltaram, como vimos anteriormente, enunciações que oscilavam entre desqualificar o saber acadêmico e a descrença da própria capacidade intelectual.

Em outras palavras, é interessante observar neste enredo que, geralmente, espera-se que um sujeito consiga reconhecer e desfrutar de suas próprias conquistas. No entanto, o sintoma demonstrado pelos estudantes cuja expressão recebe o nome de “isso” parece sugerir que a meta comumente esperada se encontrava inibida, mas, vinculada a outro tipo de satisfação. Ou seja, parece que o funcionamento da econômica libidinal em questão obtinha satisfação, especialmente, pela via da *descrença* a qual parece surgir entrelaçada a um sentido de *desrealização*.

No *Manuscrito A*, em cartas com Fliess no final de 1892, Freud ao referir-se ao termo inibição afirma que existe um *quantum* “de angústia derivada da inibição da função sexual”³². Trata-se de um anúncio que sinaliza que o mecanismo da inibição corresponde a um modo de defesa contra determinadas ideias fortemente investidas pela libido sexual. Entende-se assim que a quantidade de energia no interior do aparelho psíquico é quem viabiliza a dinâmica da inibição uma atividade econômica que determina o desempenho do funcionamento mental. Com efeito, Freud esclarece que o objetivo da inibição consiste em restringir e dominar qualquer excesso de sexualidade, fonte de desprazer por excelência, cuja presença ameaça colocar em risco uma apropriada constância do funcionamento psíquico.

Em outras palavras, a “principal fonte de prazer” é tão arrebatadora que o humano não tem outra saída a não ser defender-se dela³³ — o que corresponde a uma contradição enigmática entre a sensação de desprazer vivida mediante o aumento da sensação de prazer. Por conseguinte, a ação inibitória eclode exatamente como um mecanismo inconsciente de defesa do sujeito frente à inerente sexualidade.

Mas, o que leva a sexualidade ser em si mesma tão subvertida? Vejamos a elucidação freudiana:

O fato da existência de necessidades sexuais no homem e no animal expressa-se na biologia pelo pressuposto de uma ‘pulsão sexual’. Segue-se nisso a analogia com a

³² FREUD, S. (1950[1892-1899]). Rascunho A. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, pp. 221-223. vol. 1.

³³ FREUD, S. (1910[1909]). Cinco lições de psicanálise. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 55. vol. 11.

pulsão de nutrição: a fome. Falta à linguagem vulgar [no caso da pulsão sexual] uma designação equivalente à palavra “fome”; a ciência vale-se, para isso, de “libido”³⁴.

O conceito de libido é introduzido por Freud como análogo à fome. Melhor dizendo, a libido é o nome desta força com a qual a sexualidade se manifesta. Uma noção que não somente alicerça como também viabiliza a elucidação do desenvolvimento e dos fenômenos psicosssexuais.

Precisamente, segundo Freud, é o ego a instância responsável pelo surgimento do mecanismo da inibição, visto que, ele tem a função de procurar evitar qualquer nível de ansiedade proveniente da satisfação das pulsões sexuais e assim, evidentemente, não entrar em conflito com os interesses da sexualidade. Trata-se de uma dinâmica na qual o ego procura preservar o equilíbrio da vida psíquica, desviando da consciência as representações ou pensamentos sexuais intoleráveis, uma vez que, essas se mostram antagônicas com os ideais do próprio sujeito³⁵.

Em vista disso, Freud acaba estabelecendo uma diferença entre inibição e o mecanismo do recalque³⁶. Ao passo que o recalque é o que edifica o psiquismo, representando a defesa primordial sobre a qual se originam todos os demais mecanismos defensivos, por sua vez, a atividade da inibição mostra-se inerente aos diversos mecanismos de defesa.

Existe uma tendência normal à defesa — uma aversão contra dirigir a energia psíquica de tal maneira que daí resulte algum desprazer. Esta tendência, que esta ligada às condições mais fundamentais do funcionamento psíquico (a lei da constância), não pode ser empregada contra as percepções, pois estas são capazes de se impor à atenção (como é evidenciado pela consciência dessas percepções); tal tendência atua somente contra as lembranças e os pensamentos. É inócua quando se trata de ideias as quais, em alguma época, esteve ligado algum desprazer, mas que, na época atual, não tem possibilidade de originar desprazer (a não ser o desprazer recordado); também em tais casos, essa tendência pode ser implantada pelo interesse psíquico. A tendência à defesa, porém, torna-se prejudicial quando é dirigida contra

³⁴ FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 128. vol. 7.

³⁵ FREUD, S. (1950[1892-1899]). Carta 46. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 277. vol. 1.

³⁶ FREUD, S. (1896). Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, Nota de rodapé. p. 167. vol. 3.

ideia também capazes de, sob a forma de lembranças, liberar um novo desprazer — como é o caso das ideias sexuais³⁷.

Neste sentido, Santiago (2005) aponta que a inibição se caracteriza por uma resolução bem-sucedida frente à tensão que causa desprazer, de modo que, o recalque surge quando o desprazer não pode ser evitado no instante em que a criança descobre a sexualidade. Assim, essencialmente, no processo inibitório a defesa suspende o desprazer impedindo, concomitantemente, o encadeamento da lembrança ou do pensamento.

Em vista disso, na medida em que uma ideia se torna um obstáculo, o sujeito, inevitavelmente, sente-se impedido de pensar, o que assim configura um pensamento inibido³⁸. Nesta dinâmica, portanto, a função da defesa é visivelmente desempenhada pela repulsa que, de modo algum, tem efeito sobre as ideias recalçadas pelo desprazer.

Na *Carta 52*, Freud esclarece que esta particular condição surge porque o recalçamento é “Uma falha na tradução [...]. Seu motivo é sempre a produção de desprazer que seria gerada por uma tradução; é como se esse desprazer provocasse um distúrbio do pensamento que não permitisse o trabalho da tradução”³⁹.

Como mostra Santiago (2005), no recalçamento a tradução do pensamento inconsciente sofre uma perturbação, mas o encadeamento associativo continua acontecendo. Conseqüentemente, o pensamento recalçado procura, insistentemente, retornar para a consciência a fim de produzir novas conexões, porém, desviada em outro encadeamento de ideias. De modo que, nesse enredo, a satisfação da dinâmica pulsional já subordinada ao recalçamento acaba produzindo o prazer em um lugar do aparelho psíquico e o desprazer em outro lugar⁴⁰.

Em termos freudianos, trata-se da chamada “solução de compromisso” entre as instâncias psíquicas — id, ego e superego — de modo que, para cada solução, o sujeito inevitavelmente apresentará determinados sintomas. Na dinâmica da inibição, no entanto, a solução acontece de outra forma: a tradução do pensamento é interrompida juntamente com as

³⁷ FREUD, S. (1950[1892-1899]). Rascunho K, as neuroses de defesa. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 268. vol. 1.

³⁸ SANTIAGO, 2005, p. 119.

³⁹ FREUD, S. (1950[1892-1899]). Carta 52. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 283. vol. 1.

⁴⁰ SANTIAGO, *op. cit.*, p. 120.

associações entre o nível consciente e inconsciente⁴¹. Assim, ao considerarmos o efeito do mecanismo sobre o exercício do pensamento, pode-se dizer que o processo do recalque se difere essencialmente do processo da inibição, porque enquanto que o recalque estimula à criação de ideias, a inibição, por sua vez, procura cessá-las, de modo a interromper toda a cadeia associativa de pensamento.

Em outras palavras, na dinâmica do recalque temos o retorno do recalcado, que volta por meio de outro encadeamento associativo, dissimulando, desta forma, a representação intolerável e permitindo com que a pulsão obtenha satisfação ainda que seja por meio de um sintoma. No que concerne à inibição, entretanto, ocorre uma interrupção do encadeamento associativo do pensamento, o que acaba tornando pouco evidente qual é o desvio para obter satisfação. Conseqüentemente, este enredo pode igualmente suscitar o surgimento de diferentes sintomas.

Sem exceção, Freud afirma que há algo no humano que, de alguma forma e em certa medida, procura constantemente extrapolar. É em meio a “isso” que excede que a questão do mecanismo do recalque surge, reincidindo, particularmente, sobre os elementos perversos da sexualidade⁴². Assim, a questão freudiana acerca do comportamento sexual tratado nos *Três ensaios* (1905) refere-se à noção de perversão que, para a psicanálise, corresponde à ideia de desvio ou de aberração dos elementos sexuais. Assim, Freud, por exemplo, afirma que a noção de perversão,

[...] mostra que de modo algum os sintomas surgem apenas à custa da chamada pulsão sexual normal (pelo menos não de maneira exclusiva ou predominante), mas que representam a expressão convertida de pulsões que seriam designadas de perversas (no sentido mais lato) se pudessem expressar-se diretamente, em desvio pela consciência, em propósitos da fantasia e em ações⁴³.

Essa questão marca a disposição “perversa polimórfica” da criança, sendo essas tendências perversas as que sofrem o recalque e causam os sintomas no sujeito. Ela é um

⁴¹ SANTIAGO, 2005, p. 120.

⁴² FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 56. vol. 7.

⁴³ *Ibid.*, p. 157.

arranjo que retrata como “a neurose é, por assim dizer, o negativo da perversão”⁴⁴ — sendo esta uma das mais célebres frases freudianas a respeito da sexualidade infantil.

Precisamente, por sexualidade infantil, Freud designa a ação sexual espontânea da criança, a exemplo, da estimulação masturbatória, que mostra claramente duas acepções: a exploração da criança quanto ao próprio órgão genital e a descoberta de zonas erógenas não sexuais. Assim, observa-se que para a psicanálise a compreensão de normalidade é explicada a partir da ideia do objeto e da finalidade da pulsão sexual.

A função sexual [...] tem de passar por um longo e complicado processo de desenvolvimento antes de tornar-se aquilo com que estamos familiarizados como sendo a vida sexual normal do adulto. Começa por manifestar-se na atividade de todo um grande número de *instintos componentes*. Estes estão na dependência de *zonas erógenas* do corpo; alguns deles surgem em pares de impulsos opostos (como o sadismo e o masoquismo ou os impulsos de olhar e de ser olhado); atuam independentemente uns dos outros numa busca de prazer e encontram seu objetivo, na maior parte, no corpo do próprio indivíduo. Assim, de início a função sexual é não centralizada e predominantemente *auto-erótica*. Depois, começam a surgir sínteses nela; uma primeira fase de organização é alcançada sob o domínio dos componentes orais, e segue-se uma fase *anal-sádica*, e só depois de a terceira fase ter sido finalmente alcançada é que a função sexual começa a servir aos fins de reprodução⁴⁵.

Em outras palavras, pode-se dizer que uma conduta normal corresponde à busca do sujeito por um objeto do sexo oposto tendo como objetivo a própria reprodução da espécie. De modo que, os desvios em relação ao objeto mostram outras formas de escolhas como, por exemplo, a preferência de um parceiro amoroso do mesmo sexo, objetos de fetiches, entre outros. Mas, quando os desvios são em relação à finalidade sexual, constata-se uma preferência pela excitação em outras partes do corpo: boca, anus, olhar etc. Por conseguinte, diz Freud que a sexualidade infantil não apenas faz parte do humano, desde os primeiros anos de vida, como esta acaba sofrendo a assim chamada “amnésia infantil”, cujo processo de esquecimento se impõe a todos, embora esta continue prosseguindo rumo à sua meta.

É a partir desta dinâmica pulsional que Freud descreve ainda o percurso inicial da “pulsão do saber”, a qual possibilita a criança a descobrir os seus órgãos genitais, e, assim,

⁴⁴ FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 56. vol. 7.

⁴⁵ FREUD, S. (1925[1924]). Um estudo autobiográfico. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 40. vol. 20. (Grifo do autor).

progressivamente perceber a diferença entre os sexos femininos e masculinos. E esta experiência se desdobrará rumo à escolha de um dos genitores enquanto o seu objeto amoroso. Ou seja, é neste processo que a criança começa a formular algumas teorias, de modo a criar uma fantasia fundamental, que com a chegada da puberdade, constituirá a base de uma futura escolha de um par amoroso.

3.4 O desejo de saber

Precisamente, diz Freud, a criança constrói a fantasia fundamental para responder ao desejo dos seus genitores. Assim, o fundamento acerca desta sua pergunta configura-se num enigma particular e intransferível, e, portanto, não há uma resposta universal. Por conseguinte, caberá a cada sujeito procurar encontrar uma autêntica resposta para dar conta desta sua pergunta.

Assim, entre a concepção da fantasia que é finalizada em torno dos cinco anos e o período da adolescência, a sexualidade entra em um processo de profundo adormecimento, por conta da ocorrência do recalque, cujo processo é denominado por Freud de período da “latência”. Afinal, a sexualidade não se inicia com o período da puberdade, mediante ao desenvolvimento maturacional do aparelho genital, mas sim, na própria infância. Uma questão que logo sinaliza a ação de dois movimentos: o sexual e a fantasia, operando simultaneamente, mas, em marchas diferentes.

Trata-se de um processo complexo de constituição do sujeito que acontece no entrelaçamento entre dois movimentos: um pulsional e outro biológico, o que caracteriza a psicossoma — do grego *ψυχή* (“psykhé”), *σώμα* (“soma”).

É nesse processo de desenvolvimento psicosexual que a criança então efetua uma série de investigações acerca da vida sexual, as quais resultam na construção de uma fantasia que auxilia à sua posição sexual. Precisamente, é neste cenário de investigação a respeito da vida sexual que a questão da inibição do pensamento surge. Aliás, o conjunto de referências de Freud acerca da curiosidade sexual não deixa dúvidas sobre a relação entre a pulsão e o exercício do pensamento.

Ainda no primoroso texto de 1905 na qual a noção de pulsão sexual corresponde à forma em que a pulsão sexual assume, antes da fase da puberdade, a expressão da sexualidade infantil, verifica-se que Freud também caracteriza a inibição de sexual:

Durante esse período de latência total ou apenas parcial erigem-se as forças anímicas que, mais tarde, surgirão como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso à maneira de diques (o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais). Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso. Na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação. Esta fica inteiramente dentro do âmbito que lhe compete ao limitar-se a seguir o que foi organicamente prefixado e imprimido de maneira um pouco mais polida e profunda⁴⁶.

Nota-se que é a partir desta elaboração que a concepção de inibição não é mais compreendida como um mecanismo que surge em reação ao excesso de energia sexual, mas, sim, como uma força psíquica que estabelece barreiras frente à pulsão. Freud diz que é durante o período de latência que essas forças psíquicas se constituem. Isto porque a força da sexualidade infantil é atenuada, devido ao processo de recalçamento, com a finalidade adiar a função reprodutiva para o momento da maturidade genital.

Para Freud, o processo de sublimação o incumbido de desviar a pulsão sexual de seu objetivo cujo efeito é o advento das forças inibitórias.

Provavelmente, às expensas das próprias moções sexuais infantis, cujo afluxo não cessa nem mesmo durante esse período de latência, mas cuja energia — na totalidade ou em sua maior parte — é desviada do uso sexual e voltada para outros fins. Os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante esse desvio das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que merece o nome de sublimação, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais⁴⁷.

⁴⁶ FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 167. vol. 7.

⁴⁷ *Ibid.*, *loc. cit.*

Nesse sentido, os elementos inibitórios são forças psíquicas como “o asco, a vergonha e a moral”⁴⁸, as quais consolidam o mecanismo de inibição da pulsão quanto a sua finalidade. Conseqüentemente, a inibição revela-se a serviço do processo sublimatório, ademais, como o processo da sublimação não opera com as pulsões de caráter perverso advindas das zonas erógenas, surge o afluxo das pulsões que não cessa por completo durante o período da latência. Dessa maneira, fragmentos da sexualidade ressurgem neste cenário desencadeando sensações de desprazer, de modo que forças psíquicas contrárias surgem para reprimir este desprazer, resultando na edificação dos “diques psíquicos”. É o que aponta Freud ao dizer que

Também sobre o mecanismo desse processo de sublimação pode-se arriscar uma conjectura. As moções sexuais desses anos da infância seriam, por um lado, inutilizáveis, já que estão diferidas as funções reprodutoras — o que constitui o traço principal do período de latência —, e por outro, seriam perversas em si, ou seja, partiriam de zonas erógenas e se sustentariam em pulsões que, dada a direção do desenvolvimento do indivíduo, só poderiam provocar sensações desprazerosas. Por conseguinte, elas despertam forças anímicas contrárias (moções reativas) que, para uma supressão eficaz desse desprazer, erigem os diques psíquicos já mencionados: asco, vergonha e moral⁴⁹.

É no período de latência que as forças inibitórias se constituem e atuam para conter as pulsões sexuais que escaparam do processo sublimatório. Esta atividade da inibição sexual acaba operando no funcionamento do psiquismo, contribuindo assim para o processo de assexualização do pensamento, bem como para o processo sublimatório. Para Freud, é por conta desse adormecimento pulsional que podemos entender a transformação da criança em um ser humano educável: a contenção do sexual é o que viabiliza a dessexualização do processo mental, permitindo o desenvolvimento do conhecimento da criança.

No que concerne à questão do pensamento, a compreensão de Freud a respeito da inibição revela-se diferente daquele entendimento apresentado em seus escritos iniciais, cujo pressuposto apontava que a suspensão do pensamento surgia em decorrência do sexual. Agora o desdobramento das investigações freudianas sinaliza, explica Santiago, que a suspensão do

⁴⁸ FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 121. vol. 7.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 168.

pensamento acontece porque há um processo que não se submete à sexualidade, cuja função é criar um espaço não sexual a fim de que o pensamento possa acontecer⁵⁰.

O processo de dessexualização do pensamento exercido pela sublimação da pulsão sexual e restaurado pela inibição⁵¹, desenvolve-se sob a influência dos resultados obtidos pela criança em suas pesquisas acerca da vida sexual. Freud afirma que o desenvolvimento das faculdades intelectuais se encontra subordinado à vida sexual infantil, nitidamente demonstrada pela criança através de suas investigações sexuais infantis e das suas construções teóricas em torno da sexualidade. A capacidade da atividade intelectual e a particularidade do pensamento, no curso da latência, explicita o destino que as pesquisas sexuais infantis seguiram. Com efeito, o que particulariza a relação do sujeito com o saber está intimamente relacionado com a investigação sexual e com a conclusão à qual chega a própria criança.

Freud explica que, “Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar”⁵², conseqüentemente, a investigação sexual surge por um movimento denominado de pulsão de saber. No entanto, Freud é preciso em dizer que a pulsão de saber tampouco pode ser avaliada entre “os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada à sexualidade. Sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica”⁵³.

Assim, parece que a ideia de pulsão de saber surge na obra freudiana como forma de interrogar que tipo de satisfação acompanha a atividade da curiosidade intelectual. De modo que, neste percurso, a primeira questão formulada pela criança diz respeito a sua própria origem.

Não são interesses teóricos, mas práticos, que põem em marcha a atividade investigatória na criança. A ameaça trazida para suas condições existenciais pela chegada conhecida ou suspeitada de um novo bebê, assim como o medo de que esse acontecimento traga consigo a perda de cuidados e de amor, tornam a criança pensativa e perspicaz. O primeiro problema de que ela se ocupa, em consonância

⁵⁰ SANTIAGO, 2005, p. 124.

⁵¹ FREUD, S. (1916). As duas classes de instintos. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 58. vol. 19.

⁵² FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 183. vol. 7.

⁵³ *Ibid.*, loc. cit.

com essa história do despertar da pulsão de saber, não é a questão da diferença sexual, e sim o enigma; de onde vêm os bebês?⁵⁴

Em vista disso, além do enigma da reprodução da vida impulsionar a criança a querer conhecer a sua história, parece, igualmente, estimulá-la a procurar saber como ela se tornou um ser de desejo. Uma questão fundamentalmente complexa e, por isso mesmo, de difícil resolução, de modo que, frente à impossibilidade de resolver essa indagação, a criança procura criar teorias a fim de solucionar o mistério de sua existência.

Para Freud, o modo com o qual se estrutura o inconsciente começa tanto com a ausência de um traço mnêmico no recém-nascido⁵⁵, quanto com a indiferenciação, por parte da criança, entre os órgãos genitais: masculino e feminino. É nesse sentido, portanto, que Freud afirma que não há no inconsciente uma representação que defina, inicialmente, o que seja homem ou mulher.

Em sua forma simplificada, o caso de uma criança do sexo masculino pode ser descrito do seguinte modo. Em idade muito precoce o menino desenvolve uma catexia objetal pela mãe, originalmente relacionada ao seio materno, e que é o protótipo de uma escolha de objeto segundo o modelo anaclítico; o menino trata o pai identificando-se com este. Durante certo tempo, esses dois relacionamentos avançam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como um obstáculo a eles; disso se origina o complexo de Édipo. Sua identificação com o pai assume então uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe. Daí por diante, a sua relação com o pai é ambivalente [...]. Juntamente com a demolição do complexo de Édipo, a catexia objetal da mãe, por parte do menino, deve ser abandonada. O seu lugar pode ser preenchido por uma de duas coisas: uma identificação com a mãe ou uma intensificação de sua identificação com o pai⁵⁶.

Com efeito, a criança buscará por meio de um processo de identificação construir uma resposta, ou seja, uma fantasia fundamental, através da qual a sua posição sexual se

⁵⁴ FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 183. vol. 7

⁵⁵ FREUD, S. (1950[1892-1899]). Carta 52. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 281. vol. 1.

⁵⁶ FREUD, S. (1916). O ego e o superego (ideal do ego). In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, pp. 44-45. vol. 19.

organizará⁵⁷. O componente que desencadeia o interesse da criança pelo mundo, define Freud, advém da ocorrência do nascimento de um novo irmão no núcleo familiar ou do simples fato da criança imaginar esta possibilidade. E esta dinâmica se estabelece porque a questão da origem de um filho está diretamente relacionada com o desejo dos pais. Por conseguinte, salienta Kupfer:

Para Freud, as primeiras investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual. E o que tem isso a ver com a pergunta “de onde viemos e para onde vamos”? Acontece que esse lugar sexual é situado, a princípio, em relação aos pais. Mais do que isso, em relação àquilo que os pais esperam que ele seja. Em relação ao desejo dos pais. O ‘de onde viemos’ equivale a ‘qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês?’; por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me torne o quê?’ (para onde vamos?)⁵⁸

O contato da criança com o seu mundo externo inaugura a abertura de um espaço subjetivo que traz em si a questão acerca de seu lugar no núcleo familiar. Freud fundamenta este momento inaugural com o conceito de “complexo de castração”, cuja noção é resultado direto da fantasia de uma falta⁵⁹.

A esse respeito, Laplanche e Pontalis esclarecem que o

Complexo centrado na fantasia de castração, que proporciona uma resposta ao enigma que a diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência de pênis) coloca para a criança. Essa diferença é atribuída à amputação do pênis na menina. A estrutura e os efeitos do complexo de castração são diferentes no menino e na menina. O menino teme a castração como realização de uma ameaça paterna em resposta às suas atividades sexuais, surgindo daí uma intensa angústia de castração. Na menina, a ausência do pênis é sentida como um dano sofrido que ela procura negar, compensar ou reparar⁶⁰.

⁵⁷ FREUD, S. (1916). O ego e o superego (ideal do ego). In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, pp. 44-45. vol. 19.

⁵⁸ KUPFER, M. C. O desejo de saber: uma teoria freudiana da aprendizagem. In: *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, Scipione, 2000, p. 81.

⁵⁹ FREUD, S. (1918[1914]). História de uma neurose infantil. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, pp. 19-129. vol. 17.

⁶⁰ LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.-B. “Complexo de Édipo”. In: *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes. 2001, p. 73.

3.5 Freud e o caso de Hans

É com o caso do pequeno Hans (1909) que Freud procura demonstrar, de forma pormenorizada, o despertar da pulsão de saber. Trata-se de um percurso em que a criança deixa a fase do autoerotismo em prol dos objetos de satisfação presentes no mundo. Nessa etapa do desenvolvimento psicosexual, a criança mostra-se interessada por tudo que vê no mundo, de modo que, ela logo começa a questionar sobre tudo e para aqueles que estão em volta com os seus sucessivos por quês⁶¹. Com efeito, a criança procurará organizar as informações obtidas de suas investigações sexuais a partir da sua descoberta fundamental acerca da presença e da ausência do pênis.

O percurso de interesse de Hans pelo mundo começa com ele atribuindo a presença do pênis para todos os seres, depois ele procura diferenciá-los em seres vivos ou inanimados mediante a presença ou ausência do pênis: “Um cachorro e um cavalo têm pipi; a mesa e a cadeira, não”. Assim procede para depois poder questionar o que concerne à diferença entre os sexos, que configura em sua permanente busca por uma decifração frente ao enigma da procriação, logo, esclarece Freud que “A ânsia por conhecimento parece ser inseparável da curiosidade sexual”⁶².

No caminho das investigações sexuais, a questão do pênis não está desvinculada da edificação do corpo que antecede o surgimento do desejo de saber. Freud apresenta este processo nos *Três ensaios* (1905) sinalizando as cinco fases do desenvolvimento psicosexual: “oral, anal, fálica, latência e genital”. Nesse período primordial de constituição, o qual corresponde aos primeiros anos de vida, a função da maternagem é crucial neste processo porque é por meio desta ação que o humano pode tornar-se um sujeito de desejo.

Françoise Dolto (1996), em seus clássicos ensaios clínicos, ao analisar as raízes do sentimento, enfatiza que a constituição do sujeito psíquico começa por meio de uma comunicação maternal que lança à criança um olhar e uma linguagem dotada de um tempo e de um espaço. Comunicação esta que é repleta de sentimentos e significados que influenciam a constituição fisiológica e psíquica da criança de modo a constituir o seu universo simbólico.

⁶¹ FREUD, S. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 86. vol. 11.

⁶² FREUD, S. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 18. vol. 10.

Um “ato mágico”, por assim dizer, que começa em ação e logo se torna palavra⁶³. Nesta relação primordial, a mãe é quem atribui os significados aos gestos da criança ao buscar decifrar, no início do seu desenvolvimento, se o choro do seu filho é sinônimo de fome, sede ou de sono. É através desta experiência de reconhecimento que se origina um sentimento subjetivo, e, portanto, uma sensação de identidade a qual particulariza o humano dentro de um tempo e de um espaço. Em outras palavras, trata-se de um sentimento de continuidade entre passado, presente e futuro, bem como a sensação de contorno: dentro/fora; eu/não-eu.

Assim, na medida em que a mãe começa progressivamente a nomear as mais diversas experiências da criança, o resultado deste conjunto de simbolizações fundamentais é um desabrochar que demarca as experiências boas e as ruins. Nesta relação à mãe precisará começar a ocupar-se também de outros afazeres, por exemplo, das atividades domésticas e/ou profissionais, de modo que ela acabará introduzindo na criança a também necessária experiência de ausência da figura materna.

Com efeito, a criança procurará atribuir significações para esta fundamental experiência de separação. Freud apresenta este processo com o conhecido jogo por ele denominado de *fort-da*, cuja brincadeira explica um movimento de vaivém: “fort” (foi embora) e o “da” (e voltou)⁶⁴. Trata-se de uma brincadeira que configura um modo de separação em que a mãe vai embora, mas logo retorna, essencialmente, este movimento simboliza que mesmo nos momentos de ausência física da mãe o seu desejo materno não cessa perante o filho. No entanto, a criança precisará encontrar uma representação que organize todas as significações as quais ela atribui a esses períodos de ausência da figura materna.

Freud explica que são as investigações sexuais infantis que viabilizam a busca inicial da criança por uma representação que estabilize as suas significações acerca de um determinado saber. Precisamente, a criança explicita a busca por conhecimento com a seguinte questão: “de onde vêm os bebês?”⁶⁵. A resposta que ela encontrará para esta pergunta advém de sua descoberta a respeito da castração⁶⁶.

⁶³ DOLTO, F. “A gênese do sentimento materno: esclarecimento psicanalítico da função simbólica feminina”. In: *No jogo do desejo: ensaios clínicos*. São Paulo: Ática, 1996, p. 214.

⁶⁴ FREUD, S. (1920). Além do princípio de prazer. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, pp. 25-26. vol. 18.

⁶⁵ FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 183. vol. 7.

⁶⁶ FREUD, S. (1923). A organização genital infantil (uma interpolação na teoria da sexualidade). In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 159. vol. 19.

Neste processo, a evolução do caminho investigativo da criança é inibida devido ao seu intrínseco desconhecimento acerca da castração e pelas falsas teorias que a condição de sua sexualidade lhe impõe. Em vista disso, Freud sinaliza três modelos de teoria sexual infantil: primeiro a criança atribui um pênis para todos os humanos, o que caracteriza em uma recusa a respeito das diferenças sexuais entre os sexos⁶⁷.

Como mostra Freud com o caso do menino de cinco anos: “Hans observava sua irmã de sete dias, em quem davam banho. “Mas o pipi dela ainda é bem pequenininho”, observou; e acrescentou, à guisa de consolo: “Quando ela crescer, ele vai ficar bem maior.”⁶⁸ Trata-se de um exemplo clínico em que Freud afirma que a consciência resiste em processar qualquer configuração acerca da castração, ou seja, o que aflige a consciência é o horror da castração.

No caminho das investigações sexuais, no caso do menino, o temor da castração adquire a forma de ameaça da perda do pênis⁶⁹, conforme Freud fundamenta, especialmente, com a análise do pequeno Hans “a convicção de que sua mãe possuía um pênis, tal como ele, ficou no caminho de qualquer solução. Sua tentativa de descobrir o que era que tinha de ser feito com a sua mãe a fim de que pudesse ter filhos afundou para o seu inconsciente”⁷⁰.

Para a criança constatar a existência da vagina e reconhecer que o pênis do pai foi o que penetrou na mãe e que desta união sexual o resultado foi o surgimento da criança na barriga da mãe são, evidentemente, questões bastante complexas para ela. Com efeito, a criança ao buscar atribuir uma resposta para esta questão acabará emperrando sobre a teoria de que a mãe tem realmente um pênis, de modo que, a existência da vagina, inevitavelmente, permanecerá ignorada.

É mediante o horror à castração que a ignorância acerca do órgão genital feminino surge e desta decorre uma segunda teoria cuja questão é saber como o bebê se desenvolve na barriga da mãe. A hipótese da criança é que a mãe, uma vez, ingerido algum alimento este é arremessado para fora do seu corpo como excremento por meio da evacuação. Por fim, a terceira teoria sexual infantil surge quando a criança, ocasionalmente, presencia alguma cena

⁶⁷ FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 184. vol. 7.

⁶⁸ FREUD, S. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 20. vol. 5.

⁶⁹ Como já explicitado anteriormente, a ideia do complexo de castração também é atribuída às mulheres: “As crianças de ambos os sexos formam a teoria de que, originalmente, a mulher também tinha um pênis, que foi perdido pela castração.” FREUD, S. (1901-1905) Complexo de castração e inveja do pênis. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 184. vol. 7.

⁷⁰ FREUD, (1909), p. 121.

que configura uma relação sexual entre os seus pais e a compreende como sendo uma batalha de forças do pai sobre a mãe.

Evidentemente, cada uma dessas teorias revela o fracasso das investigações sexuais infantis, bem como introduz uma forma de renúncia. Neste cenário, a experiência de frustração em alcançar o objetivo da pesquisa torna-se a matriz para qualquer trabalho intelectual *a posteriori*. Por conseguinte, a criança, diante da inevitável revelação de que a mãe não tem pênis, desiste da sua investigação em decorrência do impasse que esta constatação representa.

A criança ao procurar elucidar este problema é logo acometida pela dúvida, e, portanto, por uma especificidade do pensar, a qual expressa a sua primeira renúncia rumo a tal descoberta. A fase de exploração sexual infantil é encerrada em torno do quinto ano de vida com o surgimento da ação do recalque sobre a pulsão sexual. É neste processo que Freud sinaliza os quatros possíveis destinos ou formas de metamorfoses para a pulsão, a saber, “a reversão a seu oposto, o retorno em direção ao próprio indivíduo, o recalque e a sublimação”⁷¹.

Os dois primeiros destinos pulsionais representam formas de defesa do psiquismo surgidas numa fase em que a organização do ego se encontra ainda bastante precoce. Nesse cenário, Freud elucida que existem duas fases do recalque: a primeira fase que corresponde ao recalque originário e a segunda fase que é o recalque propriamente dito.

[...] uma primeira fase de repressão, que consiste em negar entrada no consciente ao representante psíquico (ideacional) do instinto. Com isso, estabelece-se uma fixação; a partir de então, o representante em questão continua inalterado, e o instinto permanece ligado a ele. Isso se deve às propriedades dos processos inconscientes. A segunda fase da repressão, a repressão propriamente dita, afeta os derivados mentais do representante reprimido, ou sucessões de pensamento que, originando-se em outra parte, tenham entrado em ligação associativa com ele. Por causa dessa associação, essas ideias sofrem o mesmo destino daquilo que foi primeiramente reprimido. Na realidade, portanto, a repressão propriamente dita é uma pressão posterior”⁷².

⁷¹ FREUD, S. (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 132. vol. 14.

⁷² FREUD, S. (1915). Repressão. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 153. vol. 14.

A segunda fase do recalque opera sobre a pulsão sexual desviando da consciência os elementos sexuais. No entanto, Freud esclarece que a supremacia do recalque secundário é determinada pela ação do recalque primário, de modo que, o funcionamento intelectual de um sujeito está diretamente relacionado com uma das formas de satisfação pulsional.

Assim, “quando o período de pesquisa sexual infantil chega a um final após um período de enérgica repressão sexual, o impulso de pesquisa terá três possíveis diferentes vicissitudes, resultantes de sua relação primitiva com interesses sexuais”, a saber, a inibição neurótica do pensamento, a preocupação compulsiva de pensar e a sublimação⁷³.

Freud destaca que o processo sublimatório é o melhor destino para a atividade intelectual, visto que “a energia dos desejos infantis não se anula, mas ao contrário permanece utilizável, substituindo-se o alvo de algumas tendências por outro mais elevado, quiçá não mais de ordem sexual”⁷⁴. Na sublimação, portanto, a repressão sexual atua sem reencaminhar para o inconsciente qualquer elemento do desejo sexual, ou seja, neste arranjo a ação do recalque opera tão somente sobre a sexualidade o que, evidentemente, permite o livre curso ao exercício intelectual.

Trata-se de um percurso no qual “a libido escapa ao destino da repressão sendo sublimada desde o começo em curiosidade e ligando-se ao poderoso instinto de pesquisa como forma de se fortalecer”⁷⁵. Em vista disso, a atividade do pensar pode assim operar livre do domínio da investigação sexual infantil e a serviço dos interesses intelectuais.

Nessa dinâmica, Freud esclarece ainda que tanto no processo da inibição quanto da compulsão do pensar, em ambos os casos, o desejo sexual é recalcado junto com a pulsão sexual, entretanto, os seus destinos pulsionais são particularmente diferentes.

Verifica-se que no primeiro caso, a inibição do pensar a curiosidade, ou seja, a ânsia de saber se mantém inibida e o livre exercício intelectual limitado, podendo ser ainda mais agravada em decorrência da influência de uma educação fortemente intimidadora. No segundo caso, o da compulsão do pensar, a marca é a força da resistência do pensamento diante do recalque, de modo que a pesquisa se transforma, salienta Freud, em uma “atividade sexual e o sentimento que advém da intelectualização e explicação das coisas substitui a

⁷³ FREUD, S. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, pp. 87-89. vol. 11.

⁷⁴ FREUD, S. (1909). Cinco lições de psicanálise. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 64. vol. 11.

⁷⁵ FREUD, (1910), p. 88.

satisfação sexual; mas o caráter interminável das pesquisas infantis é também repetido no fato de que tal preocupação nunca termina”⁷⁶. Neste arranjo psíquico, a pesquisa sexual infantil já represada, volta do inconsciente transformada em uma “preocupação pesquisadora compulsiva”, uma vez que o caráter da investigação infantil é de permanecer sem conclusão.

Freud afirma que a compulsão do pensar é o que produz o “sintoma obsessivo”, cuja dinâmica revela que “o sentimento intelectual, tão desejado de alcançar uma solução, torna-se cada vez mais distante”⁷⁷. Já na inibição do pensar, cujo arranjo aponta certa debilidade intelectual, temos o “sintoma histérico” o que expressa a relação impotente do sujeito junto ao desejo⁷⁸.

Enfim, esses caminhos pulsionais da pesquisa sexual infantil representam, essencialmente, os modos de como um sujeito pode se posicionar diante da intrínseca impossibilidade de suprir a própria curiosidade intelectual.

Em *Inibições, sintoma e ansiedade* (1925), Freud apresenta um amplo desdobramento acerca dos três destinos pulsionais: a inibição neurótica do pensamento, a preocupação compulsiva de pensar e a sublimação. Trata-se de uma obra essencial a respeito dos distúrbios neuróticos na qual Freud sinaliza que a inibição, o sintoma e a ansiedade estão intrinsecamente interligados, mas, essencialmente, diferentes em suas manifestações.

Mas antes é importante ressaltar que na *Conferência XXXII*, Freud descreve que a ansiedade é um estado afetivo, ou seja, “é uma combinação de determinados sentimentos da série prazer-desprazer, com as correspondentes inervações de descarga, e uma percepção dos mesmos, mas, também como um precipitado de um determinado evento importante”⁷⁹.

De modo que, Freud acaba estabelecendo dois diferentes grupos: “ansiedade realística” e “ansiedade neurótica”.

No caso da “ansiedade realística” esta corresponde a uma reação diante de um dano esperado de fora, e, portanto, de um determinado perigo externo. Trata-se de uma condição em que há um estado de atenção sensorial e de tensão motora, nitidamente, aumentadas, o que

⁷⁶ FREUD, S. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 88. vol. 11.

⁷⁷ *Ibid.*, loc. cit.

⁷⁸ FREUD, S. (1893-1895). Estudos sobre a histeria. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, pp. 249-251. vol. 2.

⁷⁹ FREUD, S. (1933[1932]). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 85. vol. 22.

configura um estado de preparação para a ansiedade. Consequentemente, observa-se nesse caso o desdobramento de dois resultados possíveis. “Ou a geração da ansiedade — repetição da antiga experiência traumática — limita-se a um sinal, caso em que o restante da reação pode adaptar-se à nova situação de perigo e pode resultar em fuga ou defesa”. Ou também, pode acontecer de que a “antiga situação continue mantendo o domínio, e a reação total pode consistir em nada mais que geração de ansiedade, caso em que o estado afetivo se torna paralisante”.⁸⁰ Nisso, verifica-se que as chamadas neuroses traumáticas, a exemplo, das neuroses de guerra fazem parte deste grupo.

Ao passo que, a “ansiedade neurótica”, surge de forma despropositada e sob três condições, a saber: na forma livremente flutuante, caracterizada por um estado de apreensão difusa e pronta a vincular-se a qualquer possibilidade que de imediato possa surgir. Na forma vinculada a determinadas ideias, a exemplo, dos casos de fobias em que é possível reconhecer uma relação com um perigo externo, porém, o medo demonstrado surge de modo exagerado e desproporcional acerca de uma realidade externa. Por fim, a ansiedade na histeria, assim como, em outras formas de neurose grave, onde a ansiedade acompanha os sintomas a qual aparece em formato de um ataque, porém, sempre sem qualquer relação aparente com algum perigo externo.

Nesta perspectiva, portanto, Freud mesmo questiona: “O que as pessoas temem na ansiedade neurótica? e Como podemos relacioná-la com a ansiedade realística sentida em face de perigos externos?”⁸¹.

No percurso de suas investigações clínica Freud acaba concluindo que a ansiedade neurótica, também denominada de “ansiedade infantil” possui uma conexão direta com a economia libidinal da vida sexual. Isto significa dizer, que o medo de estar só ou o medo de estranhos, por exemplo, são condições que “despertam na criança um anelo por sua mãe, a quem conhece tão bem: a criança é incapaz de controlar sua excitação libidinal, e não conseguindo mantê-la em suspenso esta é transformada em ansiedade”⁸².

Neste preciso campo dos distúrbios neuróticos, com efeito, Freud descreve uma estrutura psíquica que composta dos três componentes: a inibição, o sintoma e a ansiedade, que se mostram interligados, porém, distintos em suas manifestações.

⁸⁰ FREUD, S. (1933[1932]). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 86. vol. 22.

⁸¹ *Ibid.*, *loc. cit.*

⁸² *Ibid.*, p. 87.

Leia-se:

A inibição tem uma relação especial com a função, não tendo necessariamente uma implicação patológica. Podemos muito bem denominar de inibição a uma restrição normal de uma função. Um sintoma, por outro lado, realmente denota a presença de algum processo patológico. Assim, uma inibição pode ser também um sintoma. O uso linguístico, portanto, emprega a palavra *inibição* quando há uma simples redução de função, e *sintoma* quando uma função passou por alguma modificação inusitada ou quando uma nova manifestação surgiu desta⁸³.

A modificação atípica, seguida da formação de um novo modelo de funcionamento, recebe o nome de sintoma. A inibição, por outro lado, expressa “uma restrição normal de uma função”, ou seja, uma diminuição das funções relativas ao ego. Em relação aos casos de distúrbios neuróticos, no entanto, a questão da inibição representa uma renúncia à função.

Freud explica que se trata de um mecanismo que começa a operar na função sexual e na alimentação, depois nas funções de locomoção, e, por fim, desloca-se para a função do trabalho. Essencialmente, a perturbação da função é determinada por um desempenho normal do órgão, mas este processo adquire um patamar alarmante quando a perturbação compromete a realização do prazer.

No caso da inibição sexual, por exemplo, revela-se um efetivo comprometimento para a realização do coito e que se manifesta de diversas formas: desprazer psíquico, falta de ereção, ejaculação precoce ou sua ausência, falta de prazer no gozo e outros distúrbios no que concerne a condições particulares de natureza perversa ou fetichista. Explica Freud: “Podemos apenas observar que as perturbações da função sexual são acarretadas por grande variedade de meios”⁸⁴: assim, a libido pode ser afastada, operar de forma imperfeita, modificada pelo desvio para outros fins, impedida desde o início, interrompida de imediato e se for, no entanto, levada a efeito, pode acontecer *a posteriori* reações contra ela⁸⁵.

É neste sentido que Freud atribuiu à mesma concepção, ou seja, de que há inibições que comprometem as funções, à função do comer e da locomoção.

⁸³ FREUD, S. (1926[1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 91. vol. 20.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 92.

⁸⁵ *Ibid.*, *loc. cit.*

Na inibição no trabalho, no entanto, Freud explica que a função não se encontra diretamente relacionada a um determinado órgão como ocorre com as outras funções. Nesse caso, o sujeito “sente uma diminuição do seu prazer nele, ou se torna menos capaz de realizá-lo, ou então experimenta certas reações no tocante ao mesmo, como a fadiga, a tontura ou o enjoo, se for obrigado a prosseguir com o mesmo”⁸⁶, assim como podem surgir alguns tipos de paralisias que são manifestações orgânicas e às quais correspondem os efeitos da função inibitória do ego.

Com efeito, Freud estabelece dois fundamentos relativos à dinâmica do psiquismo que conduzem o ego a renunciar ao exercício do trabalho profissional: “*evitar entrar em conflito com o id*” ou “*evitar entrar em conflito com o superego*”⁸⁷.

No que concerne à primeira situação em que o ego procura evitar o conflito com o id, a inibição é facilmente verificável porque esta corresponde à erotização bastante intensificada em algum órgão do corpo do sujeito. Trata-se de um mecanismo próprio dos processos psíquicos da histeria cuja questão sinaliza a inibição sexual.

Freud descreve alguns exemplos acerca desta dinâmica ao retratar a conduta de uma “doméstica que se recusa a continuar cozinhando porque o patrão iniciou um caso amoroso com ela”, assim como quando um sujeito no ato da escrita se vê impedido de realizar tal função logo que o líquido que flui de um tubo e penetra um pedaço de papel branco, porque esta assume o significado sexual do coito⁸⁸.

Para Freud, a erotização da função equivale a sexualizar o assexual, uma afirmação sinalizada, por exemplo, em *Moral sexual ‘civilizada’ e a doença nervosa moderna* (1908) com o conceito de sublimação.

O instinto sexual — ou, mais corretamente, os instintos sexuais, pois a investigação analítica nos ensina que o instinto sexual é formado por muitos constituintes ou instintos componentes [...] Esse instinto coloca à disposição da atividade civilizada uma extraordinária quantidade de energia, em virtude de uma singular e marcante característica: sua capacidade de deslocar seus objetivos sem restringir consideravelmente a sua intensidade. A essa capacidade de trocar seu objetivo

⁸⁶ FREUD, S. (1926[1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 93. vol. 20.

⁸⁷ *Ibid.*, loc. cit.

⁸⁸ *Ibid.*, loc. cit.

sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro, chama-se capacidade de sublimação⁸⁹.

Todavia, na inibição do trabalho profissional, verifica-se que o processo transcorre ao contrário do mecanismo sublimatório, porque nesta função o pensar adquire um significado sexual, de modo que a inibição manifestada nesta dinâmica acaba ela mesma anulando a sublimação pela sexualização do assexual. Em outras palavras, a compreensão freudiana acerca desse processo é que a sublimação fracassou porque sofreu suspensão, neutralização ou porque esta acabou sendo invadida pelos conteúdos da sexualidade. Isso significa dizer que a simbolização da ação da escrita, por exemplo, uma vez que esta esteja excessivamente investida de sexualidade, temos como resultado o frequente e nítido fracasso da finalidade do processo sublimatório. Ou seja, trata-se de uma dinâmica em que a ação da escrita é suspensa e a atividade pulsional expressa no corpo o que traduz a paralisação da função. Desse modo, o sujeito se sente impedido de escrever, o que pode configurar nas mais variadas tonalidades de dificuldades para conseguir se expressar através da escrita.

Em relação ao segundo caso de renúncia à função do trabalho, em que o ego procura evitar o conflito com o superego, as inibições se produzem, segundo Freud, para servir à finalidade da autopunição. “Este é amiúde o caso em inibições de atividades profissionais. Não se permite ao ego levar a efeito essas atividades, porque trariam êxito e lucro, e isso são coisas que o severo superego proibiu”⁹⁰.

Freud concebe a instância punitiva do superego, esse imperativo de recusa de satisfação, e, portanto, de renúncia quanto ao desfecho de um ofício sublimado. De modo que, nesta dinâmica em que o superego exerce a sua impiedosa força sobre o ego, o sujeito acaba sempre alcançando, independentemente do percurso escolhido, o seu próprio fracasso.

Em síntese, Freud, ao descrever esses dois tipos de resolução do ego em relação ao id e ao superego, conclui que as inibições “são restrições das funções do ego que foram ou impostas como medida de precaução ou acarretadas como resultado de um empobrecimento

⁸⁹ FREUD, S. (1908). Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 174. vol. 9.

⁹⁰ FREUD, S. (1926[1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 93. vol. 2

de energia”⁹¹. Trata-se, portanto, de dinâmicas específicas do ego e, por isso mesmo, que se diferem do sintoma. Explica-se: enquanto a inibição é compreendida como uma forma de renúncia, o sintoma, por sua vez, é definido como “um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente”⁹², ou seja, ele é uma “formação de compromisso”.

Todavia, observa Santiago (2005), isso não impede que se possa considerar determinadas inibições como sintomas — conforme revela Freud, por exemplo, no ensaio sobre o escritor russo Fiódor Dostoievski, cuja inibição no trabalho mostra-se relacionada à questão da culpa e de acordo com um modo de satisfação de autopunição a qual corresponde a um sintoma.

[...] o instinto destrutivo muito intenso de Dostoievski, que facilmente poderia tê-lo transformado num criminoso, foi, em sua vida real, dirigido principalmente contra sua própria pessoa (para dentro, em vez de para fora), encontrando assim sua expressão como masoquismo e sentimento de culpa. Não obstante, sua personalidade reteve traços sádicos em abundância, os quais se mostram em sua irritabilidade, em seu amor de atormentar e em sua intolerância inclusive para com as pessoas que amava, aparecendo também na maneira pela qual, como autor, ele trata seus leitores. Assim, nas coisas mínimas, era um sádico para com os outros, e, nas maiores, um sádico para consigo mesmo, na verdade, um masoquista, vale dizer, a pessoa mais branda, bondosa e prestimosa possível⁹³.

Nesta forma de satisfação masoquista o sujeito exerce o seu trabalho subjugado pela culpa, melhor dizendo, este modelo de inibição releva que o sujeito trabalha para aliviar a culpa e não para satisfazer-se do resultado do seu próprio trabalho. Em vista disso, pode-se dizer que esta peculiar relação entre a inibição e o sintoma ganha relevo sobre a função, justamente por disfarçar o ganho pulsional que é manifestado pela via do sintoma.

É nesta perspectiva dos processos inibitórios que Freud procura abordar a questão das inibições intelectuais, tanto pelo aspecto da “erotização do pensamento” que é manifestado

⁹¹ FREUD, S. (1926[1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 94. vol. 2

⁹² *Ibid.*, p. 95.

⁹³ FREUD, S. (1928[1927]). Dostoievski e o parricídio. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 184. vol. 21.

pelo modelo do sintoma neurótico da histeria, quanto pela “dinâmica da compulsão” que retrata o distúrbio do pensar — que é próprio do neurótico obsessivo.

Com efeito, Freud afirma que o sujeito obsessivo se mostrará “distraído de seu trabalho ou perderá tempo com o mesmo pela intromissão de delongas e repetições”⁹⁴. E nesse arranjo psíquico, as ruminções surgem como barreira que opera para impedir o avanço dos pensamentos inconvenientes, e, portanto, de conteúdo sexual.

Assim sendo, pode-se afirmar que os dois modelos de inibição, “compulsão a pensar” e “erotização do pensamento”, claramente, comprometem o exercício intelectual. Para a psicanálise a atividade intelectual é um modo sublimado de obter satisfação, em que a sexualidade se faz presente, mas de forma inibida quanto a sua finalidade. Por conseguinte, as inibições intelectuais surgem no campo do saber através de uma conduta de humilhação ou por um “masoquismo moral”⁹⁵ em que o sujeito, em decorrência de um sentimento de culpa, comumente inconsciente, acaba se martirizando.

Nesta perspectiva, Freud sinaliza ainda mais dois fenômenos que marcam uma distorção do pensamento, cuja descrição é especialmente apresentada nos textos *Os arruinados pelo êxito* (1916) e *Um distúrbio de memória* (1936).

Nesses dois ensaios, Freud afirma que muitos sujeitos adoecem “precisamente no momento em que um desejo profundamente enraizado e de há muito alimentado atinge a sua realização”⁹⁶. A incongruência é exatamente esta: o sujeito adoece diante da realização de um determinado desejo. A esse respeito, podemos verificar, por exemplo, o inusitado caso freudiano de um professor universitário. Diz ele:

[...] defrontei-me com o caso de um respeitável senhor, professor universitário, que nutria havia muitos anos o desejo natural de ser o sucessor do mestre que o iniciara nos estudos. Quando esse professor mais antigo se aposentou e os colegas informaram ao pretendente que ele fora escolhido para substituí-lo, começou a hesitar, depreciou seus méritos, declarou-se indigno de preencher o cargo para o qual fora designado⁹⁷.

⁹⁴ FREUD, S. (1926[1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 93. vol. 20.

⁹⁵ FREUD, S. (1924). O problema econômico do masoquismo. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, pp.179-184. vol. 19.

⁹⁶ FREUD, S. (1916) *Os arruinados pelo êxito*. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 331. vol. 14.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 332.

Em vista disso, a pergunta que logo surge é: por que hesitar em vez de desfrutar a satisfação de uma conquista?

E esta questão é retomada por Freud vinte anos depois em *Um distúrbio de memória na Acrópole* (1936). Trata-se de uma carta endereçada ao seu amigo Romain Rolland, em que Freud investiga o desdobramento deste mesmo processo defensivo que ele próprio vivenciou em uma de suas viagens de férias.

Nesse processo, Freud relata que todos os anos ele, em companhia do seu irmão mais novo, costumava viajar de férias para “Roma, ou a alguma outra região da Itália, ou a alguma parte da costa do Mediterrâneo”⁹⁸. No entanto, como naquele ano o seu irmão precisava retornar aos negócios dentro de poucos dias, eles então resolveram viajar para Trieste e logo depois para a ilha de Corfu. Já em Trieste, contudo, o anfitrião acabou fazendo a seguinte observação: “Que é que os leva a pensar em ir lá, nesta época do ano? Seria quente demais para que pudessem fazer alguma coisa. Melhor seria se, em vez disso, fossem a Atenas”⁹⁹.

Freud descreve que diante da oportunidade concreta de visitar Atenas lhe surgiu de repente um “estado de ânimo aborrecido e indeciso”, mas que apesar dessa sua sensação de mal-estar eles aceitaram a recomendação. Contudo, ao chegarem à cidade de Atenas, eis que surge um segundo fenômeno, Freud não conseguia acreditar que ele estava visitando a Acrópole — “Então tudo isso realmente existe *mesmo*” —, um desejo nutrido desde a época do colégio, e que por vezes, ele mesmo chegou a duvidar da “existência real de Atenas, da Acrópole e do cenário em torno”¹⁰⁰.

Precisamente, Freud recordara que na época do colegial a vontade que teve de conhecer Atenas pareceu-lhe um desejo impossível de se realizar diante das limitações e da pobreza que se mostravam presentes naquele período de sua adolescência¹⁰¹. Contudo, Freud salienta que apesar das reais circunstâncias, “um motivo explícito não fica desprovido de uma ligação interna com o oculto, mas aparece como uma atenuação e uma derivação deste último”¹⁰². Com efeito, Freud então compreende que tanto o inusitado sentimento em Trieste

⁹⁸ FREUD, S. (1936) Um distúrbio de memória na Acrópole. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 237. vol. 22.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 238.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 239.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 244.

¹⁰² *Ibid.*, p. 341.

quanto o surpreendente pensamento em Atenas, os dois fenômenos, sinalizam igualmente a *dúvida* em relação ao próprio êxito.

Na primeira situação do professor universitário, por exemplo, o sujeito adoece porque um intenso desejo se realizou. Ao passo que, no segundo caso, Freud sente-se aborrecido e indeciso, devido a “um sentimento de culpa ou de inferioridade que pode ser traduzido assim: ‘Não mereço tanta felicidade, não mereço’. Mas esses dois motivos são, em essência, o mesmo, por ser um apenas uma projeção do outro”¹⁰³.

Assim, esclarece Freud:

O tema essencial do pensamento — isto é, a incredulidade — realmente estava contido na própria distorção: ‘Pela evidência dos meus sentidos, estou agora na Acrópole, mas não consigo acreditar nisto’. Essa incredulidade, essa dúvida quanto a um aspecto da realidade, estava contudo, duplamente deslocada em sua expressão real: primeiro, estava atribuída ao passado e, segundo, estava transportada de minha relação para com a Acrópole¹⁰⁴.

A “expressão de incredulidade” que aparece entrelaçada ao “sentimento de desrealização” surge como um sintoma que indica a sentença de uma censura acerca de uma determinada experiência de reconhecimento do próprio sujeito. Por conseguinte, o sentimento de culpa aparece como uma punição superegóica que proíbe o sujeito de desfrutar uma imensa satisfação¹⁰⁵. Nesse sentido, diz Freud, observa-se que em ambas as situações há duas questões que em si são independentes: enquanto o sentimento de descrença corresponde a uma sensação interna, a ação de desrealização, por sua vez, representa uma determinada percepção externa. De modo que, a ação da dúvida aparece em ambas os casos, mas operando de forma diferente.

Em outras palavras, “os dois fenômenos, a depressão em Trieste e a ideia na Acrópole, relacionam-se intimamente”. Enquanto um revelava ser “uma expressão de incredulidade. ‘Vamos ver Atenas? Impossível! — vai ser difícil demais. A depressão concomitantemente

¹⁰³ FREUD, S. (1936) Um distúrbio de memória na Acrópole. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 240. vol. 22.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 241.

¹⁰⁵ FREUD, S. (1916). Os arruinados pelo êxito. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 341. vol. 14.

correspondia a um lamento de que *era impossível*¹⁰⁶. Além disso, aponta Freud, que é preciso acrescentar nesta dinâmica o componente do “sentimento de *respeito filial*”¹⁰⁷.

No caso de Freud, por exemplo, o seu pai “se dedicara ao comércio, não tinha instrução secundária, e Atenas podia não ter significado muito para ele”¹⁰⁸.

Neste cenário, portanto, verifica-se uma dinâmica em que, por um lado, o filho expressa não poder acreditar que o destino possa lhe propiciar algo de bom, por outro lado, o seu sentimento de culpa ou a inferioridade mostra-se vinculado à proibição de uma determinada satisfação. De modo que, diante da expressão *filial* é “como se a essência do êxito consistisse em ter realizado mais do que o pai realizou, e como se ainda fosse proibido ultrapassar o pai”¹⁰⁹. Assim, o passo à frente, cuja descrição aponta para a superioridade do filho sobre o pai encontra a sua referência na morte simbólica desse último.

No entanto, a morte simbólica do pai tampouco causa apenas prazer e liberdade à prole, mas também, culpa e temor de uma punição em relação à figura paterna que passa agora a representar a força e a fragilidade, e, portanto, a configuração do pai imortal e mortal, simultaneamente¹¹⁰.

E nesta dinâmica de ambivalência a qual traduz os sentimentos do filho em relação aos genitores, a culpa surge associada à satisfação de êxito porque, em termos psicanalíticos, o fundamento que subjaz o triunfo do filho sobre o pai representa algo que é censurado desde sempre no cenário edipiano. Consequentemente, a forma de renúncia do par — incredulidade e desrealização —, manifestada nesse enredo, revela ser um modo que o sujeito encontrou para criticar os pais, mas, sobretudo, os seus ideais.

Mas esta dinâmica pode, indubitavelmente, potencializar-se diante da figura de um pai covarde, o qual inclusive atua na difícil e conturbada ameaça de separação entre mãe e filho. Freud afirma que “pai indevidamente fraco e indulgente” acaba concedendo um superego ainda mais severo à prole. Isto porque o filho encontra-se impedido de expressar a sua

¹⁰⁶ FREUD, S. (1936) Um distúrbio de memória na Acrópole. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 239. vol. 22.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 245.

¹⁰⁸ *Ibid.*, *loc. cit.*

¹⁰⁹ *Ibid.*, *loc. cit.*

¹¹⁰ MEZAN, R. “Do pai em questão”. In: *Freud, pensador da cultura*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006, pp. 336-337.

agressividade que recua para dentro de si¹¹¹. Com efeito, o impasse de assumir o lugar de um pai fraco e que decepciona, necessariamente, implica de o filho reconhecer-se desapontado e com raiva daquele que também tanto ama.

¹¹¹ FREUD, S. (1930[1929]). O mal-estar na civilização. In: *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, pp. 133-134. vol. 21. Na nota de rodapé, Freud refere-se aos estudos de Franz Alexander e Aichhorn em relação à delinquência, cuja patologia revela estar associada, ao menos em partes, com a privação de amor, trata-se, portanto, de uma dinâmica em que a agressividade é excessivamente projetada para fora do sujeito.

4.

A PALAVRA VERDADEIRA: UM PASSO À FRENTE

4.1 Narcisismo: uma construção intersubjetiva

No conhecido mito de Narciso, o belo jovem e antigo herói grego morre fascinado com a própria imagem espelhada nas águas de um rio. Assim, inspirado nessa lenda mitológica, o primeiro aspecto que a psicanálise atribui à ideia de narcisismo consiste na questão da autoimagem. Freud afirma que a constituição do narcisismo marca a “fase intermediária necessária entre o autoerotismo e o amor objetal”¹. Mezan aponta que “O narcisismo configura uma relação de si consigo por meio de uma imagem de si, que, como mostra Laplanche, está vinculada a uma *totalidade* e a uma *unidade*”².

Freud denomina de narcisismo primário ou originário a condição que viabiliza o humano a tornar-se um sujeito de desejo. Uma condição fundante e que não termina de se atualizar em todas as expressões da sexualidade humana. Todo o arranjo psíquico é assim constituído por meio dessas diversas manifestações do “narcisismo primário”, cuja configuração é o alicerce que permite o surgimento do “narcisismo secundário” em substituição da fase originária.

Nesse processo de continuidade da vida, a criança, para manter e sentir-se viva, também necessita da ilusão de autossuficiência para dar conta do seu próprio desamparo diante do mundo. Trata-se da ilusão de onipotência que é originada na fase inicial do seu nascimento, cuja descrição indica que mãe e filho se encontram numa relação fusional e pelo fato de que toda a libido narcísica investida na criança está concentrada no seu ego ainda bastante frágil. Freud descreve que se trata de uma experiência fundamental que também sustenta o desenvolvimento de uma autoestima sempre necessária.

¹ FREUD, S. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 77. vol. 14.

² MEZAN, R. “Inveja, narcisismo e castração”. In: *A vingança da esfinge: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 231.

[...] Tudo o que uma pessoa possui ou realiza, todo remanescente do sentimento primitivo de onipotência que sua experiência tenha confirmado, ajuda-a a aumentar sua autoestima. Aplicando nossa distinção entre os instintos sexuais e os do ego, devemos reconhecer que a autoestima depende intimamente da libido narcisista³.

A psicanálise ensina que este período de onipotência é crucial para a saúde psíquica e física de uma criança que se encontra imatura e indefesa, assim como, o desdobramento desse processo, que é inaugurado no instante em que a criança começa a ser confrontada com as diversas frustrações intrínsecas à realidade. Um processo que se diferencia do mito em que o belo jovem Narciso morre petrificado em sua própria imagem, e, portanto, foi incapaz de ultrapassar o encantamento de sua própria imagem, cuja simbologia parece descrever a experiência mortífera de um devaneio que se efetivou.

Freud mostra que é no período do narcisismo infantil que surge a instância do “ego ideal”: que é uma representação imaginária cuja função viabiliza que a criança possa enfrentar a sua condição inicial de desamparo. Em outras palavras, trata-se de uma representação fundamental que advém das identificações da criança com as figuras parentais, as quais são para ela criaturas onipotentes.

No entanto, esta condição de onipotência do ego ideal logo é perturbada e contrastada pelas exigências da realidade, visto que, sem as devidas frustrações, o ego da criança ficaria eternamente aprisionado no registro idealizado da mãe, e, portanto, impossibilitado de acessar o mundo simbólico próprio das relações intersubjetivas.

Freud emprega a expressão “Sua majestade o bebê”⁴, ao sinalizar que este momento inicial de constituição está, intrinsecamente, apoiado na reaparição do narcisismo parental que fundamenta, em parte, a maneira com a qual os genitores olham e percebem a sua prole. Nessa dinâmica, o desejo dos pais simboliza, em essência, que o filho realize os seus próprios anseios, os mesmos que eles, em certa medida, não conseguiram realizar.

Nesse processo, portanto, o ego ideal, comumente, pode ser projetado em outras figuras substitutas a dos genitores, de modo que, as idealizações narcísicas da infância são

³ FREUD, S. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p.104. vol. 14.

⁴ *Ibid.*, p. 98.

transferidas para o objeto idealizado. Em outras palavras, o sujeito procurará por meio dessa dinâmica, a ilusória experiência de completude, de modo a querer preencher o vazio da falta, o qual remete ao seu desamparo inicial, que é uma condição constitutiva da existência humana. Evidentemente, trata-se de uma busca ilusória de reviver uma relação fusional, a qual configura uma relação de completude, inicialmente, experienciada com o seu primeiro objeto amoroso e que agora se encontra perdido para sempre. Nota-se, contudo, que essa experiência de plenitude somente pode existir do ponto de vista da fantasia da própria criança. De modo que, ela precisará, em partes, abandonar este lugar a fim de fazer a trajetória do “ego ideal” para “ideal de ego”. Em outras palavras, trata-se de um percurso que se desdobrará rumo ao predomínio do princípio de realidade.

Com efeito, um dos destinos do sentimento de onipotência é transformar-se em fonte de criatividade. Melhor dizendo, Freud descreve que o narcisismo originário pode se manifestar em outras formas de projeção do ego ideal, a exemplo, de algum ideal artístico ou educacional, cuja configuração corresponde à idealização de um desejo. Portanto, são os investimentos do ego, quando tem como modelo os anseios narcísicos do ego ideal, que produzem as idealizações, as quais são transformadas em ilusões, de modo que, também uma série desses ideais tem como destino necessário às frustrações advindas da constatação do sujeito diante da realidade da própria vida.

Esclarece Freud:

Acolhemos as ilusões porque nos poupam sentimentos desagradáveis, permitindo-nos em troca gozar de satisfações. Portanto, não devemos reclamar se, repetidas vezes, essas ilusões entrarem em choque com alguma parcela da realidade e se despedaçarem contra ela⁵.

Consequentemente, a única forma de permanecer mergulhado nos ideais, e, portanto, de não sair desta dimensão fictícia é que o sujeito continue vivendo a própria alienação. Em vista disso, além do ego poder se desenvolver há o surgimento de uma gradação diferenciadora deste:

⁵ FREUD, S. (1915). Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 290. vol. 14.

Se o ego fosse simplesmente a parte do id modificada pela influência do sistema perceptivo, o representante na mente do mundo externo real, teríamos um simples estado de coisas com que tratar. Mas há uma outra complicação. As considerações que nos levaram a presumir a existência de uma gradação no ego, uma diferenciação dentro dele, que pode ser chamada de ‘ideal do ego’ ou ‘superego’, foram enunciadas em outro lugar. Elas ainda são válidas. O fato de que essa parte do ego está menos firmemente vinculada à consciência é a novidade que exige explicação⁶.

Verifica-se que o ego ideal é a instância que *antecede* a fase edipiana, ou seja, ele simboliza o rompimento inicial da composição do superego, cuja essência é narcísica, e, portanto, é suscitada no campo da fantasia e tem como protótipo representativo a onipotência das figuras parentais. Assim, todo o investimento inicial acerca do humano, mostra-se condensado no ego, e por isso mesmo, é que a libido efetua a insustentável impressão de completude.

Mas, ao contrário do funcionamento do “ego ideal”, a instância “ideal do ego” surge *a posteriori* ao período edipiano, em decorrência da experiência e da aceitação do sujeito diante da castração, ou seja, o ideal do ego é o herdeiro do complexo de Édipo⁷. Trata-se, de uma fase do desenvolvimento psicosexual cuja característica fundamental é a renúncia da reivindicação do desejo onipotente da criança em relação aos seus genitores, de modo que, esta forma de renúncia é o que possibilita o deslocamento do sujeito para outras relações.

Assim, segundo Freud, por detrás do ideal do ego se:

oculta a primeira e mais importante identificação de um indivíduo, a sua identificação com o pai em sua própria pré-história pessoal. Isso aparentemente não é, em primeira instância, a consequência ou resultado de uma catexia do objeto; trata-se de uma identificação direta e imediata, e se efetua mais primitivamente do que qualquer catexia do objeto. Mas as escolhas objetais pertencentes ao primeiro período sexual e relacionadas ao pai e à mãe parecem normalmente encontrar seu desfecho numa identificação desse tipo, que assim reforçaria a primária⁸.

⁶ FREUD, S. (1923). O ego e o superego (ideal do ego). In: *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 41. vol. 19.

⁷ *Ibid.*, p. 48.

⁸ *Ibid.*, pp. 43-44.

O ideal do ego é a instância que concebe ao sujeito um modelo de identificação, indispensável para que ele se aproprie de sua posição de sujeito. Assim, enquanto o ideal do ego funciona de modo a mobilizar outros mecanismos, a exemplo, da sublimação, o ego ideal, diferentemente, trabalha a favor das idealizações narcísicas. Em *O futuro de uma ilusão* (1927), Freud aponta que a função essencial da sublimação é viabilizar meios que impulsionem o sujeito a buscar um modo satisfatório de conviver na civilização.

As diversas formas de investimentos que uma sociedade pode destinar aos seus descendentes ganham relevo porque esses representam e exercem como modos de compensação em relação às renúncias que são exigidas pela civilização. Nesse sentido, o aspecto de investimento tem, particularmente, a função de continuar nutrindo o sentimento de autoestima de um sujeito, enquanto a redução deste investimento produz, inevitavelmente, a sua baixa autoestima. Compreende-se que é pela via da sublimação que se destacam as vantagens e as promessas às quais são denominadas por Freud de “patrimônio cultural”⁹, a exemplo, do trabalho científico ou artístico que se configuram em possibilidades substitutivas de satisfação.¹⁰

Contudo, Freud também salienta que a ação sublimatória do ideal do ego em relação aos objetos somente pode ser efetivada, na medida em que, o sujeito admite em renunciar as idealizações do ego ideal. Mas, esta questão de aceitar abandonar as determinadas idealizações não é, evidentemente, uma condição fácil e tampouco simples para o sujeito — uma vez que essa fundamental travessia implica que, além do sujeito vivenciar uma série de frustrações e restrições próprias da realidade, precisará, sobretudo, dar-se conta dessas circunstâncias no nível da consciência.

4.2 À sociedade B'nai B'rith: carta de uma travessia

Em 1926, Freud endereçara à sociedade B'nai B'rith (1926) uma carta de agradecimento pelos cumprimentos que essa lhe fizera no seu aniversário de 70 anos. Trata-se de um discurso em que Freud expressa, entre outras coisas, os impactos que ele vivenciou acerca do seu passo à frente.

⁹ FREUD, S. (1927). O futuro de uma ilusão. In: _____. Edição Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 36. vol. 21.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 21-23.

Assim escreve Freud à comunidade B'nai B'rith:

[...] Gostaria de dizer-vos em breves palavras como me tornei um dos vossos e o que procurei de vós. Aconteceu que nos anos a partir de 1895 fiquei sujeito a duas poderosas impressões que se combinaram para produzir o mesmo efeito sobre mim. Por um lado, alcançara minha primeira compreensão interna (insight) das profundezas da vida dos instintos humanos; eu vira certas coisas que eram tranquilizadoras e mesmo, de início, assustadoras. Por outro, a comunicação das minhas descobertas desagradáveis teve como resultado a ruptura da maior parte dos meus contatos humanos; senti-me como se fosse desprezado e universalmente evitado. Em minha solidão fui presa do anseio de encontrar um círculo de homens de caráter elevado que me recebesse com espírito amistoso, apesar da minha temeridade¹¹.

Constata-se neste fragmento que, inicialmente, as descobertas de Freud em relação ao inconsciente e de suas manifestações lhe causaram duras experiências cujos efeitos foram primeiro um sentimento de rejeição e, em segundo lugar, a manifestação de um intenso desejo de encontrar um grupo de pertencimento. Entre a rejeição e o desejo, a força do segundo se sobrepôs e Freud pôde encontrar na comunidade B'nai B'rith um lugar hospitaleiro, de convivência, cultura e saberes. Ou seja, um grupo de sustentação que claramente viabilizou para que Freud tornasse membro dessa mesma comunidade cuja experiência foi de estar entre os seus.

A capacidade de um lugar subjetivo e objetivamente hospitaleiro e zeloso representa, de forma precisa, um espaço que constitui, organiza e potencializa o próprio sujeito. A função da sociedade B'nai B'rith exemplifica, essencialmente, o que um espaço acadêmico é capaz de ser: um lugar de investimento no e para sujeito. Por outro lado, Freud igualmente marca o fundamento de um bom investimento:

Por ser judeu encontrei-me livre de muitos preconceitos que restringiam outros no uso de seu intelecto, e como judeu estava preparado para aliar-me à Oposição e passar sem consenso à 'maioria compacta'. Assim foi que me tornei um dos vossos [...] numa época em que ninguém na Europa me dava ouvidos [...] vós me concedestes vossa amável atenção [...] vós muito significastes para mim e muito

¹¹ FREUD, S. (1941[1926]) Discurso perante a sociedade dos B'nai B'rith. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 265. vol. 20.

fizestes por mim durante os anos nos quais fiz parte de vós. Peço-vos, portanto, que aceiteis meus calorosos agradecimentos tanto por esses anos como por hoje¹².

A condição de sentir-se “livre de muitos preconceitos que restringiam outros no uso de seu intelecto” também revela um entrelaçamento com um dos principais aspectos da cultura judaica. A esse respeito, Mezan esclarece que “a comunidade judaica de Viena era diferenciada o suficiente para conter *várias modalidades do ser judeu*, e havia nela homens ‘seletos’ o suficiente - isto é, com uma educação comparável à de Freud, com interesses semelhantes aos seus”¹³.

Freud salienta ainda: “eu próprio sou judeu, e sempre me parecera não somente indigno como positivamente insensato negar esse fato”¹⁴. Esta é uma descrição que parece estar relacionada com a questão histórica do antissemitismo e das perseguições aos judeus que caracterizaram desde sempre a história da sociedade ocidental. Em outras palavras, de modo geral, Freud afirma sentir uma afeição em relação à própria linhagem, “bem como uma nítida consciência de identidade interna, a reserva segura de uma construção mental comum”¹⁵.

Esses são importantes componentes que viabilizam um melhor e mais favorável posicionamento do sujeito diante da própria vida. Nesta perspectiva, Mezan procura igualmente salientar que, no caso dos cidadãos judeus, “O deslocamento da decisão quanto ao permanecer ou não judeu para o foro íntimo de cada indivíduo é a sequência mais importante dos processos sociais e históricos”. Em outras palavras, “O judeu existe agora como um *indivíduo*, e cabe a ele associar-se a outros judeus”. Assim, prossegue o psicanalista, acontece à nítida inversão: “não é mais do povo para seus membros, mas dos indivíduos para suas associações, que dá o movimento de constituição”¹⁶.

Neste cenário, portanto, um aspecto que considero bastante importante para a investigação deste estudo é: enquanto Freud procurava reprimir algo que reconhecia ser bom

¹² FREUD, S. (1941[1926]) Discurso perante a sociedade dos B’nai B’rith. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 265. vol. 20.

¹³ MEZAN, R. “Queira contar-lhes brevemente...”. In: *Psicanálise, judaísmo: ressonâncias*. Campinas/SP: Escuta, 1987, p. 27.

¹⁴ FREUD, (1941[1926]), p. 265.

¹⁵ *Ibid.*, *loc. cit.*

¹⁶ MEZAN, 1987, p. 27.

em si — “eu próprio sou judeu, e sempre me parecera não somente indigno como positivamente insensato negar esse fato” —, os estudantes, no entanto, julgavam-se como sujeitos pouco inteligentes, cuja referência evidencia a ação de um atributo negativo de inferioridade acerca da própria capacidade intelectual. Trata-se de um problema recorrente e nitidamente presenciado em situações de preconceito e discriminação social.

E nesta relação entre identidade e cultura, Mezan afirma que:

A identidade surge assim como ponto de intersecção entre determinações heterogêneas, algumas obrigatoriamente impostas ao indivíduo, outras selecionadas por ele segundo critérios admitidos pela sociedade a que pertence, outras ainda vinculadas a seu sentimento de continuidade subjetiva entre estados psíquicos sucessivos ou à sua consciência de ser limitado e diferenciado por um corpo próprio¹⁷.

Destaca-se assim, que o caráter de investimento de uma educação intelectual, ser socialmente reconhecido como alguém que é também capaz intelectualmente é, indubitavelmente, uma das premissas contra a formação de alguns preconceitos. De modo que, a ação de um mecanismo inconsciente de defesa funcionará de forma diferente mediante as variações de um *bom* ou *ruim* sentimento de identidade interna.

Enfim, de modo muito sumário, uma leitura que julgo ser possível de fazer, acerca dessas considerações, é que Freud procura expressar nesta carta alguns elementos que concernem às reverberações de um entrelaçamento de determinadas condições históricas e familiar; do vínculo de um lugar social, cultural e intelectual; da importância de uma satisfatória identidade interna e do difícil compasso de uma travessia.

Explica-se: primeiro enquanto judeu há constatação de uma identificação com o seu grupo; depois, como médico neurologista se diferencia entre os seus; em seguida experimenta a ruptura de um grupo social que desencadeia a força decisória de um posicionamento pessoal. Por fim, o criador da psicanálise elucida o que pode representar a ação de um passo à frente. Esse último gesto requer uma boa imagem interna do próprio sujeito e a sustentação de um lugar experienciado como um nós, objeto de investimento narcísico.

¹⁷ MEZAN, R. “Identidade e cultura”. In: *A vingança da esfinge: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 256.

O psicanalista e professor Rubem Alves, com o seu modo peculiar de dizer tantas coisas, escreveu certa vez:

A pipoca, milho mirrado, grãos redondos e duros, me pareceu uma simples molecagem, brincadeira deliciosa, sem dimensões metafísicas ou psicanalíticas. Entretanto, dias atrás, conversando com uma paciente, ela mencionou a pipoca [...]. Percebi, então, a relação metafórica entre a pipoca e o ato de pensar. Um bom pensamento nasce como uma pipoca que estoura, de forma inesperada e imprevisível. [...] sob o ponto de vista de tamanho, os milhos da pipoca não podem competir com os milhos normais [...] mas o fato é que houve alguém que teve a ideia de debulhar as espigas e colocá-las numa panela sobre o fogo, esperando que assim os grãos amolecassem e pudessem ser comidos. Havendo fracassado a experiência com água, tentou a gordura. O que aconteceu, ninguém jamais poderia ter imaginado. Repentinamente os grãos começaram a estourar, saltavam da panela com uma enorme barulheira. Mas o extraordinário era o que acontecia com eles: os grãos duros quebra-dentes se transformavam em flores brancas e macias que até as crianças podiam comer¹⁸.

A metáfora da pipoca parece simbolizar o que pode acontecer com um sujeito quando este é reconhecido socialmente pelo valor em si. Com efeito, o milho mirrado, ao receber óleo quente, tem a possibilidade de se transformar em flores brancas e macias. Assim, qualquer grau de investimento que uma sociedade seja capaz de ofertar aos seus filiados este será de algum modo e em algum grau reproduzido no preciso campo da educação.

4.3 A relação com o saber e com o saber acadêmico

Frente à pergunta “o que é educação?”, Vieira Pinto explica que esta pode ser compreendida em dois sentidos: restrito e amplo. O primeiro sentido corresponde ao da pedagogia clássica a qual sistematiza a questão da educação com as fases do desenvolvimento infantil. Diferentemente, o sentido amplo refere-se à existência humana “em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”. Nesta amplitude, a educação é a formação (*Bildung*) do homem pela sociedade, ou seja, “o processo pelo qual a sociedade atua sobre o

¹⁸ ALVES, R. “A aula e o seminário”. In: *O amor que acende a lua*. Campinas - São Paulo: Papyrus, 2004, pp. 60-61.

desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos”¹⁹.

Dentro dessa perspectiva, a educação somente pode ser compreendida enquanto processo. É no transcorrer deste processo que a formação do humano se apresenta no tempo e na história. E se manifesta em sentido duplo: inicia-se com a própria história individual de cada humano, mas logo, entrelaça na biografia de um grupo social.

Ademais, Leopoldo e Silva é preciso em dizer que:

[...] a divisão do saber, a hierarquização, as relações recíprocas, os vínculos entre o saber e o seu ensino, entre a produção do conhecimento e a sua transmissão, a centralização e a descentralização são questões totalmente atravessadas pela reflexão acerca do lugar histórico-político que a instituição deve ocupar²⁰.

Se o direito ao acesso à educação e de qualidade não está de fato garantido, é certo afirmar que as ações de políticas públicas no país continuam há décadas promovendo projetos paliativos. Trata-se, portanto, da transmissão de uma herança que denuncia a questão do não direito enquanto mola compressora de uma desigualdade social. Nesse sentido, Vieira Pinto aponta também para os prejuízos a nível geracional, quando os adultos são privados de alfabetização e de uma educação de qualidade. E autor ainda acrescenta que:

É uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de maior rendimento futuro. Deixando de lado o vergonhoso desprezo moral pela dignidade do homem que esta tese encerra, ela é: sociologicamente falsa, pois o adulto rende muito mais depois de alfabetizado; e pedagogicamente errônea, pois não se pode fazer uma correta escolarização da infância em um meio no qual os adultos, os chefes de família não compreendem sua importância. Entretanto, só a compreenderão na prática, alfabetizando-se eles

¹⁹ VIEIRA, A. P. “Conceito de educação”. In: *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 31-32.

²⁰ SILVA, F. L. e. “Universidade: a ideia e a história”. In: STEINER, J.; MALNIC, G. (Orgs.). *Ensino superior: conceito & dinâmica*. São Paulo: Edusp, 2006, p. 301.

mesmos. A educação dos adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis²¹.

Para Vieira Pinto (2010) o ponto central é que o adulto pode contribuir com a sociedade muito mais depois de alfabetizado e é com ele que as novas e futuras gerações poderão compreender o significado de uma educação de qualidade. Portanto, é de fundamental importância priorizar conjuntamente o direito efetivo do acesso a uma educação de qualidade para todos. Em conclusão, as recentes iniciativas de políticas públicas ao ensino superior privado no país apresentadas nas páginas precedentes, indubitavelmente, possibilitaram alguns avanços em termos de acesso à educação, entretanto, o país ainda carece de uma democratização do acesso ao saber.

4.4 UNESCO e os pilares da educação

Em 1996, uma comissão internacional de especialistas sobre a educação, coordenada pelo professor francês Jacques Delors, elaborou o célebre relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no qual propôs parâmetros considerados essenciais para a educação do século XXI.

Este documento intitulado: “educação um tesouro a descobrir” inicia com a seguinte descrição:

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social [...] a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um ‘abrete sésamo’ de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via — certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz — a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras...²²

²¹ VIEIRA, A. P. “Estudo particular do problema da educação de adultos”. In: *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-85.

²² DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Essas palavras referem-se à defesa de uma educação compreendida a partir de quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver”, que no conjunto compõem a bússola de um “aprender a aprender”, propostas que desafiam e orientam os fundamentos e as finalidades da transmissão de conhecimento no laço social. Uma meta que invoca ao conhecido lema da Revolução Francesa: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, amplamente difundido no século das Luzes do século XVIII.

Claro que a contínua busca por esses ideais igualitários evidencia a complexidade inerente de um processo educativo, evidentemente jamais alcançável por completo. É o que também aponta Freud, especialmente, em *Análise terminável e interminável* (1937) e no *Prefácio à Juventude desorientada, de Aichhorn* (1925) quando afirma que “educar, curar e governar são profissões impossíveis”²³.

Isso porque, segundo Lajonquière, trata-se de três profissões em que “os resultados sempre deixam a desejar, pois advém sempre aquém ou além do pretendido, portanto, nunca na medida certa”²⁴. No entanto, para Millot a questão fundamental das três profissões é que essas “repousam sobre os poderes que um homem pode exercer sobre outro mediante a palavra”²⁵. Com efeito, explica a autora, por um lado é a “falta de uma palavra verdadeira o que dá origem ao sintoma, o qual vem ocupar seu lugar. O sintoma fala, e o sabemos desde que Freud se dedicou a decifrá-lo”. Por outro lado, “Uma ética fundada na palavra é uma ética da verdade”²⁶, e, portanto, fonte de diálogo em torno da busca constante de condições mais dignas de convivência em sociedade. Essencialmente, a relevância de viabilizar o saber acadêmico por meio do acesso a uma educação de qualidade é poder efetivamente estabelecer condições para a prática do estudar enquanto uma ocupação reflexiva.

²³ FREUD, S. (1925) Prefácio A juventude desorientada, de Aichhorn. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 307. vol. 19.

²⁴ LAJONQUIÈRE, L. de. “Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise”. In: *Por que Freud hoje?* — KUPERMANN, D. (Org.). São Paulo: Zagodoni, 2017, p. 260.

²⁵ MILLOT, C. “É possível uma pedagogia analítica?” In: *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992, p. 151.

²⁶ MILLOT, C. “A moral social, palavra proibida e repressão sexual”. In: *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992, p. 16.

Nesse processo, Coulon é decisivo em dizer que

[...] o trabalho intelectual também obedece a certo número de regras formais que, se não são respeitadas, leva ao fracasso. Não é tanto o não respeitar as regras formais que se condena, mas a incapacidade que isso revela de compreender o próprio exercício intelectual requerido²⁷.

O autor lembra-nos ainda que o exercício contínuo do ler, do pensar e do escrever “são três operações que fundam o trabalho intelectual [...] Falar e ousar falar, saber quando fazê-lo, saber organizar o pensamento e sua expressão, não são operações ‘naturais’ utilizáveis qualquer que seja o ambiente onde os encontramos”²⁸. São vivências e experiências que precisam ser retomadas e colocadas em práticas enquanto expressão de liberdade do próprio sujeito em relação ao mundo.

O que os autores citados apontam nessa reflexão é, portanto, decisivo para os fins da nossa pesquisa: a necessidade de considerar o estudo acadêmico algo bem diferente do que o simples cursar disciplinas. O estudar humano sempre aponta para uma dedicação intensa e global, uma profunda ocupação reflexiva que, desde sempre, está intimamente relacionada com o processo educativo.

Acredito que — assim como já advertiu Freud — “que o relacionamento analítico se baseia no amor à verdade, isto é, no reconhecimento da realidade, e que isso exclui qualquer tipo de impostura ou engano”²⁹. A escolha da expressão — ocupação reflexiva — neste estudo consiste igualmente nesta relação de amor com o saber, e, portanto, na busca incansável de uma prática educativa em prol da “palavra verdadeira”, e, portanto, ao que Freud descreveu em 1927 em defesa de uma “educação para a realidade”³⁰, isto é, realidade esta que, precisamente, reconhece o *desejo*.

²⁷ COULON, A. “A afiliação intelectual”. In: *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 234.

²⁸ *Ibid.*, p. 236.

²⁹ FREUD, S. (1937) Análise terminável e interminável. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 265. vol. 23.

³⁰ FREUD, S. (1927) O futuro de uma ilusão. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, P. 57. vol. 21.

Nesse sentido, Millot - referindo-se ao pensamento freudiano - faz a seguinte observação:

A ‘educação para a realidade’ que preconiza em ‘O futuro de uma ilusão’ consiste em conduzir a criança a levar em conta não apenas a realidade externa, material e social, e suas exigências, mas também a realidade psíquica, ou seja, a realidade do desejo. Mas é sobretudo o reconhecimento, por parte do educador, de tal realidade o que será a melhor garantia do educando de que ele mesmo terá acesso a ela³¹.

Lajonquière sinaliza ainda que: “Freud almejava que os adultos pudessem vir a endereçar a palavra às crianças em nome de outra coisa que não a moral de seu tempo”³².

Leia-se:

Educa-se endereçando a palavra a uma criança [...] Como alguém que reconhece para si que não pode não estar falando em certos momentos, isso mesmo que está falando a uma criança singular, porque nessa precisa palavra conjugam-se suas esperanças, seus medos e suas ilusões que tocam à própria vida juntamente a sua história em curso³³.

A história de muitos estudantes de baixa renda, e que ultrapassaram a escolaridade de toda uma família chegando ao ensino superior, mostra que a relação com o saber acadêmico é marcada pelo desejo inconsciente na busca do saber e pelo desejo consciente de alcançar a partir do diploma, uma melhor condição social e econômica.

E para descrever mais precisamente o processo do estudar, pode-se verificar como em latim o termo *studium*³⁴ significa: trabalho, ocupação, zelo, cuidado etc. Por conseguinte, o processo do estudar também corresponde à prática do próprio investimento na aplicação da

³¹ MILLOT, C. “Algumas proposições para uma educação de orientação analítica: o pequeno Hans”. In: *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992, p. 50.

³² LAJONQUIÈRE, 2017, p. 255.

³³ *Ibid.*, pp. 260-261.

³⁴ Fonte: *Dizionario Latino*. Disponível em: <<https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?lemma=STUDEO100>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

palavra, do desejo e da inteligência, ou seja, um contínuo “aprender a aprender”, o que, em termos psicanalíticos, não deixa de ser uma forma de investimento narcísico.

Nesta perspectiva, portanto, Coulon é taxativo em afirmar que investir no trabalho intelectual de um sujeito é também viabilizar o seu desejo de saber, “na medida em que ele é uma condição do sucesso”. Ter sucesso, esclarece o mesmo autor, significa que “fomos reconhecidos como socialmente competentes, que os saberes que adquirimos foram legitimados”³⁵.

No entanto, salienta Lajonquière:

Nesse sentido, a psicanálise não pode inspirar nenhuma pedagogia em sentido estrito, nenhuma proposição sobre o que dizer e como endereçar a palavra a uma criança. A psicanálise reconhece que só é possível dizer a seco: Diga! Portanto, um educador atravessado pela psicanálise ou, se preferirmos, tocado pela experiência freudiana, deveria em algum momento poder dizer a seco a uma criança, isto é, sem oupéis pedagógicos: Vá! Aí o sujeito tem chances de advir, o desejo de precipitar de acabar se realizando³⁶.

A transmissão do reconhecimento que é, sobretudo, sustentado pela palavra é o que permite que as diferentes gerações dialoguem a respeito “das suas novas relações com o saber e sobre o laço fundamental que existe entre produção dos conhecimentos e sua transmissão”³⁷. Procurar favorecer a aprendizagem intelectual daquele que está à margem de uma sociedade é poder simplesmente contribuir, sem grandes idealizações, para que o sujeito descubra e se aproprie do lugar desejado, tornando-se de fato membro deste lugar e da sociedade na qual vive. Assim, investir na universalização de acesso à educação e de qualidade a todos é igualmente eleger uma das maneiras mais eficientes para um pacto social em direção a uma sociedade mais justa.

³⁵ COULON, A. “O ofício de estudante”. In: *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 32.

³⁶ LAJONQUIÈRE, 2017, p. 261.

³⁷ COULON, A. “Prefácio”. In: *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 28.

4.5 Um passo à frente: a decifração do “isso”

Ainda assim, é importante dizer que não cabe à educação o papel de resolução de todos os problemas de uma sociedade. No entanto, ela pode contribuir de maneira fecunda na missão de manter firme a qualidade do laço social através da sua função de investimento. Neste processo, o ofício do professor adquire um lugar de destaque como tão bem observou Freud:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores³⁸.

É a partir da família à sociedade, que o humano para além do nascer, requer o crescer no sentido do desenvolver-se. Mas, para que isso aconteça é necessário um olhar de investimento narcísico por parte daquele que olha. Olhar este que caracteriza a ação de uma função amorosa de sustentação e de investimento que ampara o humano em seu devir. Trata-se, portanto, da condição inexorável do desejo de um sobre o outro que é transmitido pelo laço transferencial³⁹ que legitima a importância de um lugar tanto real quanto simbólico para que o sujeito se organize enquanto tal.

Em trocadilho com Bleger é possível afirmar que o mestre — colocado no lugar do analista, “é — seja por sua mera presença — um agente de mudança e um catalisador ou depositário de conflitos”⁴⁰. Por isto que o ofício do professor ganha relevo, porque pode oferecer a condição do elemento organizador. Logo, o espaço acadêmico é, especialmente,

³⁸ FREUD, S. (1913-1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 248. vol.13.

³⁹ O termo *transferência* refere-se ao processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam. Trata-se, portanto, de uma repetição de modelos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada. - LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Transferência*. In: *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 514.

⁴⁰ BLEGER, J. “Grau de dinâmica da instituição”. In: *Psico-Higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 52.

este lugar das relações de identificação e de transferência das figuras parentais que emergem na relação do par: professor e estudante.

Em *A paixão de formar*, Maria Cecília Pereira Silva - ao entrevistar professores apaixonados pela arte de formar - revelou entre outras coisas que:

Há professores que estão dispostos a manter a honra de educar as futuras gerações. Todos os professores entrevistados se colocaram como um mediador, facilitador ou catalizador no processo de formar. Ao perguntar-lhes sobre o que era formar, nenhum professor deu relevância ao aspecto do conteúdo a ser transmitido, mas ao contrário, à relação que se estabelece no processo de formação. Com formas diferentes de linguagem, mas com o mesmo significado, todos afirmaram que formar é levar o aluno a achar seu próprio caminho, a transformar-se, a evoluir, a refletir, a mover-se, a relacionar-se⁴¹.

A experiência prática revela que ao transitar no âmbito do ensino acadêmico, a própria configuração entre professor e estudante, pressupõe que o primeiro seja capaz de identificar-se e identificar as necessidades dos estudantes de modo a portar-se enquanto agente mediador. Um professor apaixonado pela arte de formar procura propiciar meios favoráveis para o desenvolvimento “da capacidade de pensar e descobrir coisas novas”, sustentando assim, um processo identificatório do sujeito com a sua condição de estudante, o que permite que o sujeito possa se reconhecer dentro de um percurso singular e deste às novas descobertas.

Com efeito, é realmente um privilégio encontrar e conviver *com* professores que simplesmente amam o que fazem. São eles, remando contra a maré, os transmissores de uma presença viva e de uma generosa aposta num outrem. Aposta esta que desde muito cedo e ao longo do meu caminhar continua sendo-me amplamente ofertada.

⁴¹ SILVA, M. C. P. “O que é a formar na fenomenologia da experiência individual”. In: *A paixão de formar: sobre o mundo psíquico do professor apaixonado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, pp. 92-93.

4.6 Os efeitos sublimatórios de uma travessia

Em sala de aula e nas diferentes atividades acadêmicas que foram bem elaboradas e apresentadas pelos estudantes, por um longo período, o sintoma denominado “isso” igualmente se repetia: medo, inferioridade, ansiedade, persecutoriedade, culpa, autossabotagem, bem como certa hostilidade em relação ao saber acadêmico. De modo que, neste cenário, os fenômenos que se movimentavam na contratransferência⁴², também me suscitavam dúvidas sobre o que fazer e como fazer com tudo “isso” no campo acadêmico.

Nesse processo, portanto, e diante de tudo “isso”, uma possível saída requeria a circulação de uma palavra verdadeira, cuja ação poderia desvencilhar os estudantes de um lugar já identificado para uma nova condição há muito tempo por eles desejada.

Em vista disso, uma intervenção que me pareceu possível naquele momento foi propor uma roda de conversa⁴³ em torno do seguinte tema:

Quem é você? A voz dos estudantes.

Esta primeira roda de conversa desdobrou-se em algumas outras e a produção desses diálogos acabaram sendo transferidos para um formato de escrita e, progressivamente, essas culminaram em um livro coletivo de histórias. Por fim, todas essas histórias foram por eles apresentadas através de um Sarau aos próprios colegas de sala de aula no final daquele ano letivo.

Mas, é preciso dizer que, inicialmente, o convite para escreverem as suas narrativas, pouco conquistou os estudantes, afinal, do ponto de vista objetivo, era mais uma atividade a ser realizada em meio a um ritmo de vida já atribulado. No entanto, no cenário da subjetividade, eles diziam acerca de “um receio de não conseguirem escrever o que gostariam de dizer”. Era provável que a aparente inibição estava associada com a questão de uma possível descortina dos seus conteúdos latentes através da palavra escrita.

A respeito do uso da palavra, Freud esclarece:

Distinguem-se, em geral, quatro componentes da apresentação da palavra: a ‘imagem sonora’, a ‘imagem visual da letra’, a ‘imagem motora da fala’ e a ‘imagem motora da escrita’. Essa combinação, porém, se torna mais complicada

⁴² Para a psicanálise o conceito de contratransferência, o qual está intimamente vinculado ao da transferência, refere-se aos fenômenos psíquicos que surgem na relação interpessoal. In: ZIMERMAN, D. E. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 347.

⁴³ Uma analogia à regra fundamental da análise que é a “livre associação”, ou seja, a suspensão de quaisquer censura e crítica moral que, comumente, operam os processos mentais.

quando se entra no processo provável da associação que se verifica em cada uma das várias atividades da fala⁴⁴.

No entanto, os estudantes mesmo receosos decidiram fazer o “teste”.

Então começaram a dizer da falta de tempo e de um não lugar em casa que melhor viabilizasse o processo do estudar, falaram também o que significa ser filho gerado e criado já com o peso de uma determinada desigualdade social a qual carrega em si uma constante ambiguidade. Mas, especialmente, relevaram a respeito do medo que sentiam que a condição de estudar uma graduação poderia, pelo próprio processo de transformação, afastar-lhes demais dos seus familiares.

Em meio a essas narrativas e confidências, eis que surge uma nova questão: o que fazer quando no curso de uma história você já não é mais o que poderia ter sido, mas também, ainda não é o que pode se tornar?

A psicanálise ensina que a própria configuração de um convite interessado na história presente, passada e futura de um sujeito representa uma força poderosa que viabiliza uma reorganização de tempo e de um espaço para aquele que fala. Consequentemente, a experiência do tornar-se membro de uma instituição de ensino superior requer, segundo Coulon, “o tempo do estranhamento, ‘o tempo da aprendizagem’ e ‘o tempo da afiliação’”. Em outras palavras, o primeiro tempo surge com o distanciamento inevitável que o estudante começa a estabelecer com o conhecido mundo familiar. O segundo tempo se caracteriza pelo período de familiarização com os códigos e as regras do ambiente de ensino superior, enquanto debutante a aprendiz e que se difere radicalmente das outras experiências escolares vividas anteriormente. E o tempo da afiliação que designa na introjeção de modos e práticas do mundo e do saber acadêmico que possibilita ao estudante enxergar e escutar o que antes não era explícito⁴⁵.

De modo que, qualquer possibilidade de êxito de uma possível travessia essa, necessariamente, se realizará no tempo. Assim, o trabalho de elaboração proposto em sala de aula, “Quem é você? A voz dos estudantes”, na medida em que seguia ganhando mais contornos alguns processos associativos igualmente surgiam. De modo que, a experiência de

⁴⁴ FREUD, S. (1915). Apêndice C, palavras e coisas. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 218. vol. 14.

⁴⁵ COULON, A. “Os ritos de filiação”. In: *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 45.

uma ocupação reflexiva mais intensamente acontecia, e assim, gradualmente, a dinâmica da repetição do “isso” não mais aparecia.

Consequentemente, poder falar de si, das necessidades, do próprio desejo, dos receios e do peso da falta de uma palavra verdadeira no centro de uma desigualdade social, de certo, permitiu com que os estudantes pudessem se reconhecer dentro de uma história que é sim marcada, mas, que também pode ser transformada. E esta experiência da força da circulação da palavra logo nos remete às observações freudianas em *Recordar, repetir e elaborar* (1914). Para Freud é na presença de um outro, pela via da transferência, que os afetos, as fantasias e os sentimentos podem ser recordados, repetidos, para assim, poderem ser resignificados⁴⁶.

Ao término daquele ano letivo, os estudantes concluíram que um espaço acadêmico é este lugar para novas experiências, (re)conhecimentos, produções e transmissão de saberes. Um lugar que pode sustentar uma “palavra verdadeira” e ampliar oportunidades para conhecer pessoas e estabelecer novas relações de amizade. Lugar este que de uma forma ou de outra fecunda *saberes* diferentes e distantes da realidade histórica e cotidiana deles.

A esse respeito, uma estudante ao final do semestre foi sensível em dizer de maneira visivelmente orgulhosa que tinha a sensação de estar sendo mais cuidadosa com as palavras e com a sua transmissão. Mas, sobretudo, sentia que havia se transformado em alguém que podia realmente dizer: *eu posso*.

⁴⁶ FREUD, S. (1914). Recordar, repetir, elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II). In: *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p.170. vol. 12.

5.

COMO IDENTIFICAR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

5.1 É possível uma educação de qualidade para todos?

Nas últimas décadas o mundo alcançou um patamar de riqueza em produção jamais visto na história. No entanto, em questão de distribuição da mesma riqueza tampouco pode-se dizer o mesmo, especialmente, tratando-se do Brasil. Eis uma manchete emblemática da atual situação do país, tomada *da Folha de São Paulo* de 20 de agosto 2019 que apresenta os dados do Relatório da desigualdade Global de 2018: “Entre as democracias, Brasil lidera concentração de renda”. Em outras palavras, escreve o jornal, “nenhuma outra nação democrática concentra mais renda no 1% mais rico que o Brasil”. Os dados da pesquisa demonstram que “o 1% da população super-rico é composto por cerca de 1,4 milhão de adultos que captura 28,3% dos rendimentos brutos totais e recebe individualmente em média, R\$ 140 mil por mês pelo conjunto de todas as suas rendas”¹.

A conjugação de fenômenos multifacetados que fomentam este cenário de segregação, no sentido mesmo de marginalização econômica de milhares de famílias de baixa renda, é hoje uma constatação.

No que concerne à educação do país, verifica-se que ainda não alcançamos uma completa democratização de acesso e de condições favoráveis ao processo do estudar no sentido amplo de uma ocupação reflexiva. Rui Canário é contundente em dizer que o problema central da educação em muitos países “é, essencialmente, um problema de déficit de legitimidade”². Mais precisamente, trata-se de um “déficit de sentido” o qual é marcado por “um déficit de legitimidade social”³.

¹ FOLHA DE SÃO PAULO. *Entre as democracias, Brasil lidera concentração de renda*. Disponível em: <<https://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-global/brasil/super-ricos-no-brasil-lideram-concentracao-de-renda-global.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

² CANÁRIO, 2008, p. 79.

³ *Ibid.*, *loc. cit.*

Em vista disso, a pergunta que logo surge é: o que podemos entender por uma educação e de qualidade para todos? Em outras palavras: como identificar dentro de uma sociedade a proposta de uma educação de qualidade?

Sobre essa fundamental questão, destaca-se o trabalho de campo da jornalista americana Amanda Ripley intitulado, *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá* (2014). O livro pretende apresentar os indicadores comuns que, na experiência de diferentes países, caracterizam a proposta de uma educação de qualidade. Assim, ao considerar as evidentes diferenças entre os países visitados, a jornalista marca aspectos comuns de um sistema educativo que realiza o propósito de preparar os seus jovens para o futuro.

“O que permitiu que alguns países elevassem radicalmente a eficácia de seu ensino escolar em tão pouco tempo?”

Foi a relevância dessa pergunta que impulsionou Ripley a seguir três jovens americanos: Kim, Eric e Tom, que, interessados em mudar de ambiente escolar, deixaram os Estados Unidos e foram estudar na Finlândia, na Polônia e na Coreia do Sul, no ano letivo de 2010-11.

Em seu estudo de campo longitudinal, a autora apresenta dados estatísticos que descrevem o alto nível educacional dos três países, apresenta assim o objetivo de sua pesquisa:

[...] ver o que o resto do mundo poderia aprender com as crianças e os adolescentes desses países. Investiguei também outros lugares com pontuação altíssima no Pisa, como Xangai (na China) e Cingapura. Mas decidi concentrar a minha atenção acima de tudo em países democráticos, onde as mudanças não poderiam ser implementadas por decreto. Eu quis ir aonde pais, crianças e professores tinham de tolerar os caprichos da política e lidar com o penoso caminho dos acordos e concessões, e mesmo assim obtinham sucesso. Isso era uma coisa mágica — e era preciso ver para crer⁴.

A trajetória dos três jovens intercambistas, Kim, Eric e Tom, transcorre pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla em inglês de Program for International Student Assessment), um programa que avalia as habilidades e os conhecimentos de

⁴ RIPLEY, A. *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá*. São Paulo: Três Estrelas, 2014, p. 44.

estudantes de quinze anos na resolução de problemas cotidianos. O propósito da instituição é de “produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria”⁵.

É a partir dos resultados dessa pesquisa e das reflexões que acompanharam sua leitura que buscarei destacar os principais aspectos do complexo processo social que permite o bom êxito da promessa de educação de qualidade por parte do estado.

5.2 Finlândia: a curiosidade de Kim

Em 2008, no Estado de Oklahoma, Sallisaw era uma cidadezinha ainda muito rural com menos de 9 mil habitantes. Cerca de 1/4 dos estudantes de Sallisaw eram pobres e as escolas eram consideradas medianas, isto é, nem boas nem ruins. Segundo o relato da jornalista a jovem Kim, nascida e criada em Sallisaw, aos 12 anos, já sentia que talvez seu lugar não fosse ali. Ela tentou se destacar em sua cidade de todas as maneiras possíveis: animadora de torcida ainda na pré-escola, flautista na banda da escola etc. Contudo, escreve a jornalista, o “mais natural para Kim era a curiosidade acerca do mundo. Desde criança Kim levava a sério os estudos e se sentia preocupada com as injustiças cometidas em lugares distantes”⁶.

Certa ocasião e já cursando o segundo ano do ensino fundamental I, Kim assistiu na televisão uma matéria científica, a qual relatava sobre as últimas pesquisas experimentais com ratos utilizados como detectores de explosivos. Incomodada com a reportagem, Kim resolveu escrever uma carta ao então presidente George W. Bush expondo suas preocupações.

Kim cursando naquela época o sétimo ano de ensino fundamental, recebeu da escola uma boa notícia: em decorrência das boas notas que ela sempre tirava, havia sido convidada para ir à cidade de Oklahoma a fim de fazer um teste de aptidão acadêmica. “Este exame educacional padronizado nos Estados Unidos” — explica Ripley — “aplicado a estudantes do ensino médio, serve de critério para admissão nas universidades norte-americanas; é parecido

⁵ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 17 jun. 2017.

⁶ RIPLEY, 2014, p. 50.

com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) brasileiro”⁷. As notas da criança destacaram-se em programas como o Busca de Talentos do Sétimo Ano da Universidade de Durke. Após a realização do teste e para surpresa da própria Kim, ela com apenas 12 anos, havia se destacado como uma das melhores entre os 40% dos candidatos do último ano do ensino médio de Oklahoma que almejavam entrar numa faculdade. Por conseguinte, Kim foi convidada na Carolina do Norte pela Universidade de Durke a ingressar num programa de verão e estudar Shakespeare e psicologia em Durham.

Após um ano da realização do teste de aptidão acadêmica e durante uma conversa com uma de suas irmãs, Kim acabou revelando que gostaria de viver em um lugar onde as pessoas tivessem curiosidade. O desdobramento da força deste desejo resultou na decisão de Kim se inscrever em um programa de intercâmbio com destino a Finlândia, tomada pelo interesse sobre as descobertas que fizera sobre o alto nível do ensino praticado e o prestígio que era ser professor naquele país do norte da Europa. Era o ano 2010.

Na época, esclarece Ripley, os finlandeses:

[...] figuravam no topo do ranking dos testes de avaliação internacional. O que era bizarro, já que até bem pouco tempo antes a Finlândia era essencialmente uma nação agrícola e de exploração madeireira, com a maioria da população iletrada [...] Na Finlândia, pelo visto toda criança e todo adolescente recebiam uma educação decente, independentemente da quantia de dinheiro que seus pais ganhavam. Em todos os sentidos, parecia um mundo virado de ponta-cabeça, fora dos eixos. Kim tinha encontrado seu destino. Se a Finlândia era o país mais inteligente do mundo, então era para lá que ela queria ir⁸.

A partir daí, Kim começou a executar diferentes estratégias: vendeu sua flauta, começou a vender doces e salgados, criou um blog convidando pessoas do mundo todo para patrocinar a sua viagem. Finalmente, assim que conseguiu com uma pequena colaboração financeira de seus avôs, arrecadar uma quantia suficiente, Kim lançou-se rumo a realizar o sonho de estudar na Finlândia.

Algum tempo depois, no entanto, em meio ao longo período do inverno finlandês, a anfitriã de Kim lhe aconselhou a procurar ajuda psicológica, visto que algo havia acontecido

⁷ RIPLEY, 2014, p. 52.

⁸ *Ibid.*, p. 69.

com Kim próximo do seu aniversário de dezesseis anos. A adolescente começara a chorar sem motivo aparente, assim, durante este período, tudo o que Kim “sabia com certeza era que se sentia exausta, como se a luz dentro dela tivesse se apagado. Em conversa com sua mãe anfitriã, ela confidenciou que às vezes se sentia desesperançada”⁹.

Naquele momento, parecia para Kim que a sua única possibilidade era ir embora da Finlândia sem terminar os estudos. Mas esta decisão representaria o seu próprio fracasso acerca de algo que há tanto tempo ela mesma deseja realizar. Curiosamente, o seu entusiasmo inicial tinha diminuído enormemente, ainda assim, “Kim não achava que seria acometida por esse esmorecimento, não depois de tudo que tinha feito para chegar lá”¹⁰.

Assim, de algum modo, ela mesma se perguntava o que estava acontecendo dentro de si. Eis que um dia, relata a jornalista,

Olhando pela janela do trem, Kim viu sua imagem refletida. Tinha a sensação de que era duas pessoas. Uma parte dela se sentia resignada, conformada com a derrota [...] Porém, havia também outra parte sua, que estava apenas acabando de despertar, que começava a se movimentar após um longo silêncio. Essa era a menina que escrevera para sessenta empresas de Sallisaw pedindo que patrocinassem sua viagem para a Finlândia. E que, uma vez que ninguém respondera, foi vender petiscos de carne-seca de porta em porta. Essa parte dela ainda estava lá, em algum lugar. Em sua mente, Kim imaginou essa menina amarrando os cadarços de suas botas de combate. Imaginou essa menina desenhando uma listra de tinta preta sob os próprios olhos. Essa menina não tinha intenção de voltar mais cedo para Oklahoma¹¹.

Kim consultou-se com um psicólogo e este descartou o diagnóstico de uma depressão grave. Depois de duas semanas, em uma nova consulta o terapeuta concluiu que Kim poderia permanecer na Finlândia, uma vez que, ela tinha por si mesma, reconhecido a oportunidade que havia conquistado. Além disso, Kim também percebeu que necessitava de uma família anfitriã com espaço físico e mental mais favorável para ela.

Ripley observa que há uma palavra finlandesa que verdadeiramente pode simbolizar o percurso de vida de Kim: *sisu*, cujo significado é “uma espécie de fogo interior”, o que contribuiu para que ela conseguisse persistir em sua escolha inicial:

⁹ RIPLEY, 2014, p. 233.

¹⁰ *Ibid.*, p. 234.

¹¹ *Ibid.*, pp. 234-235.

Kim descobriu o que era *sisu* quando, ainda em Oklahoma, estava pesquisando sobre a Finlândia. ‘É uma mistura de autoconfiança e bravura, de ferocidade e tenacidade’, escreveu a revista *Time* numa matéria sobre a Finlândia em 1940, ‘a capacidade de continuar lutando mesmo depois que a maioria das pessoas já desistiu, e de lutar com vontade de vencer’¹².

A partir deste momento Kim não somente compreendeu o significado da palavra *sisu*, mas, principalmente, sentiu-se quase como se fizesse parte daquele lugar denominado Finlândia.

5.3 Coreia do Sul: o prazer de descobrir de Eric

Minnetonka, uma cidade localizada no estado americano de Minnesota, apesar do seu resultado de desempenho educacional ser mais baixo do que o da Finlândia e o da Coreia do Sul, segundo o quanto apontado pela jornalista, possui um lugar de destaque no sistema educativo pelos altos índices conquistados em matemática, igualmente comparáveis com o desempenho dos jovens australianos e alemães.

Eric, um jovem nascido e criado no estado de Minnesota, estudou no Minnetonka High School, um destacável colégio de ensino médio, assinalado pela revista *Newsweek* como um dos melhores colégios dos Estados Unidos. Ainda na adolescência Eric buscou intensificar seus estudos a fim de conseguir acompanhar as aulas do programa Internacional Baccalaureate (IB), um intenso programa internacional de estudos cujo diploma é reconhecido por diferentes universidades do mundo.

O resultado desta experiência marcou profundamente Eric na significação do que seja de fato aprender, ou seja, “a pensar de verdade e descobrir as coisas pelo prazer de descobrir, não porque era obrigação”¹³. Aos 16 anos o jovem assumiu sua homossexualidade e aos 18 anos resolveu sair dos Estados Unidos para morar durante um ano em Busan, na Coreia do Sul. A respeito da situação social desse país, Ripley observa que até

¹² RIPLEY, 2014, p. 236.

¹³ *Ibid.*, p. 87.

[...] a década de 1950 — a vasta maioria de seus cidadãos era formada por analfabetos. Quando o país começou a reconstruir suas escolas após a Guerra da Coreia, o idioma coreano nem sequer dispunha das palavras para expressar os modernos conceitos de matemática e ciências. [...] O país não tinha recursos naturais, por isso cultivou seu povo, transformando a educação em moeda corrente. Esse período de crescimento econômico frenético criou uma espécie de loteria para os pais: se seus filhos entrassem nas melhores escolas de ensino fundamental, o que os colocaria no rumo das melhores escolas de ensino médio, o que por sua vez lhes daria uma chance de conseguir uma vaga nas universidades de primeira linha, então era líquido e certo que arranjariam empregos prestigiosos e bem remunerados, elevando a condição de vida de toda a família¹⁴.

Nota-se, particularmente, um sistema educacional previsível de modo a transmitir ao estudante uma nítida mensagem: o seu ingresso na universidade era baseado em suas habilidades as quais seriam medidas pela prova. Com efeito, Amanda Ripley afirma que “A educação agiu como uma vacina antipobreza, tornando a origem social e a história familiar fatores cada vez menos relevantes no que dizia respeito às oportunidades de vida do estudante ao longo do tempo”¹⁵.

Eric sabia que os estudantes deste país da Ásia Oriental ocupavam o topo do ranking dos testes educacionais em níveis internacionais. De modo que, conclui a jornalista, “Eric estava saindo de um dos estados mais inteligentes do país para um dos países mais inteligentes do mundo”¹⁶.

Assim que Ripley chegou à Coreia do Sul ficou logo empolgada para conhecer o coreano Andrew Kim, conhecido no país como o “professor astro do rock”, visto que tinha ganhado em 2010 o equivalente a 4 milhões de dólares. Há mais de vinte anos Andrew trabalhava com estudantes candidatos em participar em cursos preparatórios chamados hagwons, realizados por academias privadas de reforço do país. Isso significava que ele era pago de acordo com a demanda por suas habilidades, ao contrário da maior parte dos professores do mundo”¹⁷.

¹⁴ RIPLEY, 2014, pp. 94-96.

¹⁵ *Ibid.*, *loc. cit.*

¹⁶ *Ibid.*, p. 78.

¹⁷ *Ibid.*, p. 259.

Indubitavelmente, explica a jornalista, havia algo de empolgante em conhecer o professor Andrew. Para ela seria a primeira vez que conheceria um docente que recebia uma remuneração equivalente aos altos salários que, comumente, são pagos a determinados atletas profissionais. Por conseguinte, Ripley também começava a questionar se esta metodologia não seria a maneira “mais adequada de garantir que os mais capazes e mais brilhantes escolhessem a carreira de educador do que transformar os melhores professores em milionários?”¹⁸.

Acrescenta-se a este cenário outro aspecto de maior relevância: os estudantes sul-coreanos não apenas estavam matriculados numa determinada *hagwon*, mas, fundamentalmente, eles buscavam ter aulas com professores específicos, de modo que os docentes mais respeitados recebiam mais alunos. Andrew Kim tinha cerca de 120 estudantes por aula¹⁹. E mais:

Assim que os alunos se matriculavam, os funcionários da *hagwon* não perdiam tempo para envolver os pais, e reclamavam quando as famílias dos estudantes não se envolviam; a *hagwon* infiltrava-se na vida de seus clientes. Os pais recebiam mensagens de texto quando os filhos chegavam à *hagwon*. Depois recebiam outra mensagem relatando o progresso deles. Duas ou três vezes por mês os professores telefonavam para a casa dos alunos com informes detalhados sobre seu desempenho²⁰.

Mas, Ripley logo compreendeu que a Coreia do Sul estava na verdade estimulando um mercado educacional privado que, além de desmembrar as partes da educação, tinha, sobretudo, reduzido o papel do principal componente de um sistema educacional: o professor.

Nas *hagwons* os professores eram ‘agentes livres’, profissionais autônomos e independentes sem contrato de exclusividade que podiam trabalhar em qualquer escola que lhes aprovesse. Não precisavam de diploma ou certificação. Não tinham benefícios, nem mesmo a garantia de um salário-base; sua remuneração era determinada pelo número de estudantes que se matriculavam para assistir às suas aulas, pela evolução das notas e do desempenho de seus alunos e, em muitas

¹⁸ RIPLEY, 2014, pp. 260-261.

¹⁹ *Ibid.*, p. 262.

²⁰ *Ibid.*, p. 261.

hagwons, pelos resultados das pesquisas de satisfação feitas junto aos pais e estudantes²¹.

Ripley também observara um dado estatístico interessante: ainda que as hagwons parecessem elevar o desempenho dos estudantes na área de exatas, especialmente, em matemática, no entanto, verificava-se que no aspecto de leitura os benefícios diminuía conforme os alunos ficavam mais velhos: “Os dados do Pisa relativos ao mundo inteiro sugeriam que a qualidade das aulas de reforço escolar era mais importante que a quantidade”²². Tratava-se, portanto, de um cenário em que a maioria das famílias sul-coreanas pagava o preço de uma forte pressão financeira, devido aos altos custos das hagwons. Ainda assim, essas mesmas famílias, escolhiam continuar pagando as onerosas mensalidades escolares, convencidas por um cálculo: quanto mais dinheiro gastassem na educação acadêmica de seus filhos, mais eles aprenderiam.

Mas este fundamento mercantil, inevitavelmente, também gerava mais desigualdades no país e esta constatação incomodava muito o professor Andrew Kim. Embora esse mesmo sistema tivesse lhe possibilitado a tornar-se milionário, ainda assim, observa o professor que esta forma não era um modelo educativo para ninguém: “Não acho que seja o caminho ideal”, sendo que “leva a um ciclo vicioso de famílias pobres que transmitem a pobreza para seus filhos”²³. Trata-se de um cenário, explica a jornalista, em que a demanda pelas hagwons refletia, claramente, o fracasso das escolas públicas do país.

Não conheci ninguém na Coreia do Sul que elogiasse o sistema educacional, nem mesmo as pessoas que estavam enriquecendo com ele. A lição parecia ser a seguinte: sem igualdade — ou seja, oportunidades significativas para todo mundo, não apenas para a elite — o sistema seria manipulado e distorcido. As angústias dos pais levariam a uma corrida armamentista educacional. Na Coreia do Sul a recompensa para a educação tinha se tornado algo grandioso demais e raro demais, baseado numa métrica que era extremamente rígida. Todo ano os jornais sul-coreanos publicavam reportagens sobre escândalos envolvendo estudantes, professores de hagwons e, em alguns casos, pais de alunos. Em 2007, cerca de

²¹ RIPLEY, 2014, p. 262.

²² *Ibid.*, p. 265.

²³ *Ibid.*, p. 266.

novecientos estudantes sul-coreanos tiveram canceladas as suas notas por causa do vazamento de questões das provas²⁴.

Em vista de tudo “isso”, o governo sul-coreano decidiu regulamentar o valor das mensalidades que as *hagwons* poderiam cobrar de seus clientes, bem como decretou drasticamente limites de horário para esses cursinhos preparatórios ou academias de reforço privado do país, de modo a instruir a todos que os estudantes, além da prática do estudar, também precisavam dormir.

A sociedade sul-coreana estava diante do desafio de mudar a sua rígida cultura que exigia do estudante 24 horas de estudos por dia, logo, surgia à necessidade social de uma intensa ação da “polícia do estudo”. Encontrava-se à frente deste comando Cha Byoung-chul, um burocrata de nível intermediário da Secretaria de Educação do distrito de Gangnam, que decretou três medidas às *hagwons*, caso essas fossem flagradas funcionando depois das 22 horas: primeiro exigia-se dos responsáveis pela *hagwon* o encerramento das atividades no prazo de vinte minutos, o segundo aviso obrigava o fechamento do estabelecimento por uma semana, e, por fim, caso o flagrante ocorresse após a meia-noite, a *hagwon* era lacrada imediatamente e proibida de funcionar durante o período de duas semanas. “A fim de encontrar os infratores, o governo tinha começado a pagar recompensas para cidadãos que fornecessem informações”²⁵.

Assim, diante desse cenário, esclarece Ripley (2014), Eric não apenas procurou escapar do ensino médio sul-coreano, mas, sobretudo, ele conseguiu, junto aos responsáveis do programa de intercâmbio, a sua transferência para uma faculdade técnica que aceitava estrangeiros. No entanto, explica a jornalista, um dos critérios para admissão de Eric a esta instituição de ensino técnico era que o adolescente começasse a cursar chinês comercial. Perante esse desafio, Eric não hesitou, ao contrário: o intercambista estava disposto a fazer qualquer coisa para “fugir da panela de pressão”²⁶ do rígido sistema escolar do ensino médio sul-coreano.

²⁴ RIPLEY, 2014, pp. 266-267.

²⁵ *Ibid.*, p. 269.

²⁶ *Ibid.*, p. 272.

5.4 Polônia: a busca de sentido de Tom

A Polônia é um país da Europa Central conhecido historicamente pelas suas marcas de profundo sofrimento social por causa da invasão nazista do 1939 e da sucessiva guerra mundial que devastou a Europa. Após a queda do regime comunista, em 1989, a hiperinflação entrou em cena, produzindo assim mais cicatrizes no país que, novamente, parecia estar à beira da desordem. No entanto, “aos trancos e barrancos a Polônia passou por outra transformação, escancarando suas instituições para emergir como uma democracia de livre mercado”²⁷.

Foi mesmo nesse país europeu que Tom, um jovem estudante americano, decidiu morar. Tom é oriundo de Gettysburg, no estado da Pensilvânia, cidade na qual ocorreu, no ano 1863, a mais sangrenta batalha da Guerra Civil do país. “Cerca de 50 mil homens morreram ou foram feridos nas colinas da sua cidade natal”²⁸. Apesar de Gettysburg receber a cada ano milhares de turistas curiosos em se aproximar dos resíduos desta triste história, na visão de Tom, a cidade há muito tempo se tornara pouco interessante.

Embora Tom procurasse não fazer comentários críticos sobre a sua cidade natal, na medida em que conversava com Ripley, no entanto, acabou por revelar que, a seu ver, um dos principais problemas da educação em Gettysburg, e, talvez o mais sério, era verdadeiramente que “A escola não se preocupava tanto em preparar as pessoas para fazer coisas maiores. Essa tinha sido uma das razões pelas quais quis conhecer novos horizontes em seu último ano do ensino médio. Ele queria fazer grandes coisas”²⁹.

Na época em que Tom ainda estudava nos Estados Unidos na Gettysburg High School, o atual diretor Mark Blanchard constatou que muitos pais apenas esperavam que os seus filhos terminassem o ensino médio e nada mais. Em geral, eram “pais que trabalhavam na agricultura, e sua instrução formal jamais tinha avançado além desse nível. Seus objetivos

²⁷ RIPLEY, 2014, p. 198. Entende-se por “livre mercado” um sistema econômico em que as trocas comerciais entre as instituições e os indivíduos podem acontecer sem a interferência do Estado, ou seja, produtores e prestadores de serviços de todos os segmentos da economia podem negociar livremente os preços com os seus clientes sem a ingerência do governo. ROTHBARD, Murray Newton. O que é o Livre Mercado? Disponível em: <<https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=52>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

²⁸ *Ibid.*, p. 110.

²⁹ *Ibid.*, p. 224.

eram excessivamente modestos”³⁰. De modo que Tom, com os seus quase 18 anos, decidiu morar na Polônia, justamente por caracterizar um país que carrega cicatrizes de um passado marcado pelo Holocausto. O desejo dele era de “entender o lugar”, no sentido de

[...] entender uma história de desarranjo e deslocamento, deformada por vazios e desvirtuada pela confusão de identidades. Ao longo dos séculos, a cidade havia tido mais de cinquenta nomes diferentes. As pessoas que viviam lá, como de resto em boa parte da Polônia, jamais residiam inteiramente no presente. O local era habitado por uma miríade de fantasmas, tinha um sem-número de histórias paralelas³¹.

Na adolescência Tom gostava de tocar violoncelo, de ouvir música Sonic Youth e de assistir aos filmes de Woody Allen. A experiência de conviver com um pai advogado especializado em divórcios e com uma mãe chefe da defensoria pública possibilitou com que Tom, desde muito cedo, percebesse a complexidade das relações humanas no mundo real. Seus pais também o influenciaram, profundamente, no gosto pela leitura: “Os dois irmãos mais velhos de Tom liam devagar, mas ele lia com voracidade, como se procurasse uma metáfora que jamais conseguia encontrar”³².

Com efeito, logo Tom veio a decidir morar no Leste Europeu porque achou que seria interessante conviver com pessoas que conhecessem nomes como os dos escritores Fiódor Dostoiévski e Vladimir Nabokov. “Em 2010, quando Tom chegou de Gettysburg, a Polônia tinha se integrado à União Europeia. Contudo, o país ainda lutava contra a pobreza, a criminalidade e todo tipo de patologia”³³. A Polônia, ainda neste período, sinalizava um cenário social em que os seus integrantes não pareciam acreditar na política de governo. Contudo, Ripley ressalta que “algo extraordinário” acabou acontecendo:

O país tinha conseguido fazer o que outras nações não foram capazes. De 2000 a 2006, a nota média em leitura dos estudantes poloneses de quinze anos de idade subiu 29 pontos no Pisa. Era como se os poloneses tivessem de alguma maneira

³⁰ RIPLEY, 2014, p. 220.

³¹ *Ibid.*, p. 197.

³² *Ibid.*, p. 111.

³³ *Ibid.*, p. 198.

enfiado dentro do cérebro quase três quartos de um ano letivo de aprendizagem extra. Em menos de uma década, os alunos tinham saltado de um desempenho abaixo da média do mundo desenvolvido para uma nota acima da média [...] Tom estava vivendo ali a transição que a Finlândia e a Coreia do Sul tinham concluído décadas antes. Ver essa mudança de perto era quase tão bom quanto fazer uma viagem no tempo. A Polônia ainda não tinha ingressado no primeiro time das superpotências educacionais. No entanto, em poucos anos melhorou drasticamente seus resultados — a despeito dos índices de criminalidade, pobreza e mil outras sólidas razões para fracassar. Era uma narrativa inconclusa, mas que, de maneira bastante inesperada, tinha dado uma guinada na direção da esperança³⁴.

A escola que Tom frequentava na cidade de Wrocław ficava próxima da área chamada pelos mesmos cidadãos de Triângulo das Bermudas, uma região que até o início dos anos noventa era muito violenta e deteriorada, em meio aos cortiços em ruínas que expressavam, nitidamente, o que havia restado da Segunda Guerra Mundial. As famílias que ali residiam retratam uma vida cotidiana bastante árdua: alguns pais presos, várias mães apresentando excesso de consumo de álcool e os seus filhos chegando à escola com fome e cansados.

Uma circunstância que não deixa de transmitir que ainda há muito que se refletir e intervir em situações análogas presentes em várias partes do mundo; um fenômeno multifacetado que continua sendo digno de preocupação inclusive no Brasil.

No entanto, no âmago dessa deteriorada situação polonesa, eis que acontece o que a jornalista define de um *milagre*: pelos efeitos de uma nova política educacional decidida pelo governo, “alguma coisa tinha mudado drasticamente” para os jovens do Triângulo das Bermudas, “eles passavam os seus dias em um sistema educacional que estava reinventando a si mesmo”³⁵. Mas o que tinha acontecido?

Em 1997, Miroslaw Handke, um químico com carreira sólida e bem-sucedida no mundo acadêmico, tornou-se ministro da Educação da Polônia. Neste período o país já havia alcançado um expressivo crescimento econômico, de modo que o desemprego e a inflação se mostravam em queda. Mas, diante deste cenário próspero, havia a poderosa e constante ameaça que o Estado ainda precisava resolver: “os adultos poloneses não tinham a capacidade e o conhecimento para competir no mundo moderno”. Isto significa dizer, precisamente, que

³⁴ RIPLEY, 2014, p. 199.

³⁵ *Ibid.*, p. 202.

“Sem melhoras na educação, os poloneses seriam relegados a subempregos não qualificados e de remuneração muito baixa”³⁶.

Em vista disso, Handke começou a estudar os sistemas educacionais de outros países, passou a conversar com professores, pesquisadores e políticos poloneses. O resultado foi que, em 1998, ele juntamente com o novo primeiro-ministro Jerzy Buzek declararam uma série de reformas para a educação, cujo propósito foi, radicalmente, “mudar o sistema todo — arrancá-lo de seu equilíbrio de modo a chegar a um novo equilíbrio”³⁷.

Mais precisamente, explica Ripley:

Para alcançar o novo equilíbrio, o país entraria em um estágio que os cientistas chamaram de fase de transição e que, como definiu Handke, ‘daria uma chance aos estudantes’. Essa fase era composta de quatro partes, apresentadas em um livro alaranjado de 225 páginas que foi distribuído para as escolas de todo o país. Em primeiro lugar, as reformas injetariam rigor no sistema. Um novo currículo básico comum substituiria as velhas normas e orientações, intelectualmente pouco sofisticadas e exigentes, e que até então tinham obrigado os professores a dar conta de um número excessivo de tópicos em um curto período, ensinando tudo de maneira excessivamente sucinta. O novo programa forneceria os objetivos fundamentais, mas deixaria os detalhes para as escolas. Ao mesmo tempo, o governo exigiria que um quarto dos professores voltasse à faculdade para aperfeiçoar sua própria formação³⁸.

Acrescentou-se ao rigor a incumbência das instituições de ensino de cumprirem de forma responsável o seu papel, especialmente, no sentido de fomentar o desenvolvimento intelectual de seus estudantes. Com efeito, um conjunto de testes padronizados aplicado em todo o país tornou-se uma ferramenta importante de avaliação acerca deste processo. Os testes ajudavam a identificar quais estudantes, professores e instituições de ensino necessitavam de mais auxílio. Pela primeira vez, todos os estudantes poloneses estavam realizando um exame de admissão para o ensino superior, ao passo que professores de outras universidades ficaram incumbidos de analisar os resultados dos testes padronizados de modo a viabilizar uma prática de avaliação mais confiável.

Mas, além de tudo isso, a inclusão de outras estratégias para realizar os objetivos definidos tornava-se necessária. Então o Ministério da Educação definiu que todos os

³⁶ RIPLEY, 2014, p. 204.

³⁷ *Ibid.*, *loc. cit.*

³⁸ *Ibid.*, pp. 204-205.

estudantes seguissem juntos no mesmo ambiente escolar por mais um ano letivo. Este ano adicional equivaleria ao primeiro ano do ensino médio. Em vez dos alunos logo serem encaminhados para programas profissionalizantes, eles seguiriam para a mesma escola de ensino médio, de modo a ficarem juntos até os dezesseis anos.

Assim relata a jornalista:

A diferença era de apenas doze meses, mas teria consequências surpreendentes. Na Polônia, adiar a categorização significava criar mais 4 mil novas escolas voltadas ao primeiro ano do ensino médio, praticamente da noite para o dia. Não havia outra maneira de acomodar os alunos que normalmente teriam ido para uma escola técnica/profissionalizante aos quinze anos. Handke poderia ter parado por aí. Um novo currículo básico comum nacional, um regimento mais rígido de aplicação de testes e milhares de novas escolas que representariam uma gigantesca ruptura³⁹.

Mas Handke não estava ainda por satisfeito e seguiu incluindo outros programas, de modo que um complementava o outro. Neste contínuo cenário de metamorfose, a fim de obter mais responsabilidade das instituições acadêmicas, Handke resolveu recompensá-las concedendo-lhes maior controle sobre seu funcionamento. O aspecto da autonomia foi assim à quarta mudança. O corpo docente teria a liberdade para escolher o seu próprio material didático e a sua disciplina curricular “entre uma centena de opções aprovadas juntamente com seu desenvolvimento profissional. Começariam a receber bonificações baseadas em parte no incremento de seu aperfeiçoamento profissional”⁴⁰.

Com efeito, o país estava comunicando a todos que a prosperidade é algo possível de se conquistar, “as pessoas eram julgadas pelo valor do salário que ganhavam, a infusão de dinheiro sinalizava, com todas as letras, que os professores já não eram trabalhadores de nível inferior”⁴¹. Assim como, todos os diretores escolares “teriam total responsabilidade pela contratação dos docentes, as autoridades locais teriam pleno controle das decisões orçamentárias, incluindo onde e como abrir as novas escolas dedicadas ao primeiro ano do ensino médio”⁴².

³⁹ RIPLEY, 2014, p. 207.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 208.

⁴¹ *Ibid.*, *loc. cit.*

⁴² *Ibid.*, *loc. cit.*

Em suma, o novo sistema educacional da Polônia, graças às escolhas políticas do audacioso Handke, estava exigindo do sistema nacional de educação mais responsabilidade pelos resultados obtidos, ao mesmo tempo em que também concedia aos professores maior autonomia de métodos. Era este um programa multifacetado que, no decorrer de um ano, mostrou profundas e assertivas mudanças no cenário educativo polonês.

Esclarece assim a jornalista:

O governo estava reformando ao mesmo tempo os sistemas de saúde e de previdência social do país. O ritmo vertiginoso das mudanças deu cobertura a Handke [...] Em 1º de setembro de 1999, 4 mil novas escolas de primeiro ano do ensino médio espalhadas pela Polônia abriram as portas. A metamorfose tinha começado [...] o novo sistema ensinaria os estudantes a pensar⁴³.

Entre os resultados obtidos no país, inicialmente, os jovens estudantes que haviam crescido no velho sistema educacional polonês e que participaram do Pisa em 2000 não alcançaram bons resultados. Também em 2003, um novo grupo de estudantes poloneses realizou o Pisa e novamente os resultados não foram animadores. Embora esses estudantes estivessem frequentando o novo sistema educacional do país, eles já tinham passado os seus primeiros anos de ensino fundamental no antigo sistema escolar.

A situação mudou, finalmente, no Pisa de 2009, quando as notas dos estudantes saltaram, especialmente, em matemática e ciências, de modo a elevar a média do país. O resultado enfim confirmava que as escolas se tornaram mais consistentes. “A adolescência tinha ficado um bocado mais justa na Polônia, quase do dia para a noite. E esse incremento não se deu em detrimento dos jovens mais adiantados do país, cujas notas também aumentaram”⁴⁴.

No entanto, ainda se verificava um hiato no desempenho de muitos estudantes poloneses. Provavelmente, uma sala de aula pode funcionar de modo mais eficaz se todos os estudantes estiverem no mesmo nível, mas como é possível categorizar as turmas sem fomentar mais desigualdades?

⁴³ RIPLEY, 2014, p. 209.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 213.

Era difícil saber que efeito teriam essa separação e classificação, mas era seguro afirmar que crianças que, aos oito anos, ouviam dizer que eram talentosas provavelmente tendiam a se ver exatamente assim, e o mais provável era que crianças que não recebiam esse tipo de informação não se sentiam assim⁴⁵.

Em 2000, após finalizar a primeira fase das reformas educacionais, o ministro polonês Handke pediu demissão, porque além de se sentir profundamente cansado com o trabalho que estava exercendo, havia, sobretudo, falhado na missão de assegurar os recursos necessários para pagar um prometido aumento salarial aos professores. Indubitavelmente, o ministro polonês Handke conseguiu durante a sua gestão realizar profundas reformas na área da educação: o país estava mais rigoroso acerca de uma proposta e prática educacionais, alcançou um nível de qualidade de ensino, os cidadãos poloneses mostravam-se entusiasmados e com boas expectativas futuras. No entanto, ainda havia muitas coisas a se fazer, por exemplo: “A qualidade das faculdades de formação de professores do país variava tremendamente. Os professores que conseguiam arranjar trabalho ainda não ganhavam salários suficientemente bons”⁴⁶.

Em 2012, Handke em conversa com Ripley, ainda que ele estivesse se recuperando de “um problema cardíaco, que atribuía, meio brincando e meio a sério, aos três anos que passara tentando reformar o sistema educacional de seu país”⁴⁷. Sem titubear disse à jornalista que olhando pelo retrovisor acerca da sua própria trajetória como ministro da Educação de 1997 a 2000, concluiu que gostaria de ter conseguido, juntamente, com os seus colegas realizar um melhor trabalho. No entanto:

Tinham concentrado as atenções mais nos planos de ação e nas medidas práticas do que nas relações públicas, quando deveriam ter feito o inverso [...] A política, a história e o medo eram mais importantes do que as estratégias e as iniciativas práticas, sempre e em todos os lugares [...] Tudo é baseado nos professores. Precisamos de bons professores — bem preparados, bem escolhidos. Eu não mudaria outra coisa⁴⁸.

⁴⁵ RIPLEY, 2014, p. 215.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 228.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 229.

⁴⁸ *Ibid.*, *loc. cit.*

A esse respeito, Ripley explica que no caso da Polônia e das escolhas audaciosas de Mirosław Handke,

[...] As mudanças não haviam sido simplesmente implementadas nas margens, onde a maioria das reformas ocorria nos outros países do planeta; a ruptura se dera no cerne, alterando de maneira essencial a estrutura e a substância da educação na Polônia, oferecendo a essas crianças e adolescentes chances melhores do que teriam encontrado em muitas diretorias de ensino nos Estados Unidos, um país muito mais rico. Eles ainda moravam no Triângulo das Bermudas, mas agora era muito menos provável — falando em termos estatísticos — que se perdessem para sempre⁴⁹.

Em 2011, os estudantes de intercâmbio Kim, Eric e Tom retornaram para suas casas nos Estados Unidos.

“Depois do ano que passou na Finlândia, Kim voltou para Oklahoma cheia de emoções complexas. Dessa vez, pensou consigo mesma, ela seria diferente, mesmo que todo o resto continuasse igual”⁵⁰. Claro que Kim não podia controlar aspectos como igualdade ou qualidade de ensino em sua cidade, mas talvez ela pudesse de algum modo evocar autonomia e ímpeto de outros estudantes, e, caso conseguisse, ela estaria, certamente, a meio caminho da Finlândia em termos educacionais.

Eric tinha se mudado para Chicago a fim de frequentar a Universidade DePaul, logo depois de passar um ano de intercâmbio na Coreia do Sul. Já exercendo o ensino superior, Eric pôde verificar que havia uma “variação que definia as escolas de uma ponta a outra dos Estados Unidos e do mundo”⁵¹. Ou seja, assim que o recém-universitário começou “a revisar e editar o trabalho dos colegas, Eric pôde ler os textos dos seus pares. Descobriu que muitos não sabiam estruturar um ensaio, desenvolver um argumento ou comunicar com clareza uma ideia”⁵², visto que os “textos eram desconjuntados e desconexos, e a gramática era sofrível.

⁴⁹ RIPLEY, 2014, pp. 202-203.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 279.

⁵¹ *Ibid.*, p. 286.

⁵² *Ibid.*, *loc. cit.*

Evidentemente, não que os estudantes não estivessem dispostos ou fossem incapazes de fazer melhor; é que nunca tinham aprendido a fazer aquilo”⁵³.

Por sua vez, Tom tinha sido admitido na tradicional Universidade Vassar, em Poughkeepsie, que fica no estado de Nova York, a mesma instituição em que a sua mãe e o seu irmão haviam se formado. “Tom queria estudar literatura inglesa, e Vassar oferecia um curso para calouros sobre Virginia Woolf, sua escritora predileta”⁵⁴.

Com efeito, podemos mais uma vez perguntar: é possível identificar o que pode ser uma educação de alta qualidade? E mais: quais são os principais resultados da ampla pesquisa de campo da Amanda Ripley?

5.5 As premissas para uma educação de qualidade

A primeira constatação que a jornalista destaca acerca dos três países — Finlândia, Coreia do Sul e Polônia — é o consenso de que todos os cidadãos precisam receber as condições necessárias de acesso e oportunidade para poderem aprender a articular o pensamento de ordem superior de modo a prosperar no mundo e diante da própria vida.

Caso contrário, o sujeito acabará, diante da configuração de uma inconstante acessibilidade, em alguma medida, expressando os efeitos dessa experiência nas dimensões social, econômica, intelectual e psíquica.

A esse respeito, Ripley (2014) descreve, exemplarmente, a seguinte situação: aqueles que não conseguem realizar o ensino superior – condição compreendida nesta pesquisa de um sentido amplo de uma ocupação reflexiva – estão sujeitos a receberem cinquenta por cento a menos de salário, quando não têm que lidar com um alto índice de desemprego. De modo que esses sujeitos, ao retornarem para as suas casas já à noite, continuam, ainda assim, pagando um alto preço de sobrevivência. Uma vez que se trata de famílias que tendem a se divorciarem mais facilmente, o que resulta que um dos genitores, comumente, a mãe, é quem acabará criando sozinha os seus filhos.

Um cenário típico das famílias de baixa renda e que, claramente, retrata o conhecido contexto social brasileiro. Mas, esta condição, felizmente, parece ser um destino improvável

⁵³ RIPLEY, 2014, p. 286.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 275.

para Kim, Eric e Tom.

Assim, de acordo com a autora, é importante reconhecer que o consenso acerca do rigor de uma proposta e prática educativa surge de um preciso contexto: o da necessidade social. “Em todos os casos, o consenso havia nascido da crise: imperativos econômicos que tinham mobilizado e norteado a mente nacional de uma maneira que as boas intenções jamais seriam capazes de fazer; esse consenso acerca do rigor havia mudado tudo”⁵⁵.

Ripley acrescenta que em todos os países do topo da pirâmide educacional, os gastos em educação estavam atrelados a necessidades, “o que era algo bastante lógico”:

Em quase todas as demais nações desenvolvidas as escolas com os estudantes mais pobres tinham mais professores por aluno. Era uma diferença contundente, e estava relacionada ao rigor. Em países onde as pessoas concordavam que a escola era séria, a escola tinha de ser séria para todo mundo. Se o rigor era um pré-requisito para o sucesso na vida, então era um critério a ser aplicado de maneira uniforme. A igualdade — um valor essencial da justiça, amparado por verbas oficiais e institucionalizado por meio do adiamento da categorização — era um sinal evidente de rigor⁵⁶.

Assim sendo, uma vez identificadas as instituições que revelassem um menor desempenho dos estudantes, mais investimento financeiro essas escolas recebiam. Trata-se de uma concepção que se destaca nas ações da Finlândia, da Coreia do Sul e da Polônia, cujos países foram capazes de oferecer uma educação de qualidade que afirma que a igualdade precisa ser amparada por verbas oficiais. O que significa na prática maior investimentos em termos de mais professores em sala de aula e mais verbas alocadas a essas instituições acadêmicas. Verifica-se, portanto, que a legitimidade do rigor de um sistema educacional também perpassa pela escolha de um Estado em procurar garantir a igualdade de oportunidades a todos os seus cidadãos. Mas, é claro que o rigor exercido também exige a fiscalização dos resultados pretendidos tanto por parte do Estado quanto por parte de uma sociedade como um todo.

A esse respeito, podemos extrair o exemplo da Finlândia: na escola Tiistilä em que trabalhava o professor Vuorinen, todos os estudantes do quinto ano eram submetidos a um

⁵⁵ RIPLEY, 2014, pp. 290-291.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 219.

exame de matemática dois anos antes. Desta forma, o governo finlandês conseguia verificar quais escolas estavam funcionando melhor e quais necessitavam de mais ajuda. O resultado disso foi que os estudantes da Tiistilä apresentaram um desempenho acima da média em relação aos demais alunos de todas as outras escolas da Finlândia. Isto significa dizer, que esses alunos acima da média, estavam no topo da pirâmide acadêmica em comparação com qualquer outra escola no mundo.

Os alunos da Tiistilä eram diversos e bons em matemática. A escola era inspiradora [...] Em primeiro lugar, era verdadeiramente diversa, tanto em termos econômicos como étnicos. Seus trezentos alunos vinham de famílias pobres e numerosas, que viviam em apartamentos acanhados, e de famílias com belas casas à beira-mar. Em segundo lugar, o governo dava à escola dinheiro extra para ser gasto com os alunos imigrantes, ajudando a custear cursos intensivos de finlandês. A outra diferença era que a Tiistilä contava com professores de sólida formação⁵⁷.

Em seu posicionamento Vuorinen apresenta assim sua visão a respeito da valorização dos professores para garantir o bom êxito de uma política educacional no país: além de um diretor acadêmico que exerça a sua gestão com seriedade e competência, salienta Vuorinen, há três componentes essenciais à prática do ofício de professor: os melhores salários, respeito à profissão docente e o reconhecimento de sua autonomia. “Em seus oito anos como diretora, Pirinen não demitira nenhum dos professores”, visto que esses profissionais “tinham sólida formação educacional, passavam por treinamento rigoroso e recebiam um salário decente”⁵⁸.

É inegável que em qualquer parte do mundo, sem exceção, educar em alto nível é algo difícil e que demanda um laborioso e contínuo trabalho. A extensa pesquisa de campo da jornalista norte-americana Amanda Ripley comprova, nitidamente, que professores valorizados — porque um país decidiu priorizar os salários e a isonomia dos professores e canalizar mais recursos para os estudantes que mais precisam — conseguem adquirir uma excelente formação acadêmica e dispor de autonomia suficiente para realizar um trabalho sério e qualitativo.

Consequentemente, parece razoável afirmar que, ainda que um consistente investimento financeiro não se traduz em qualidade de ensino, como também, não garante por

⁵⁷ RIPLEY, 2014, pp. 252-253.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 254.

si só um aumento de qualidade de qualquer sistema educacional, tampouco podemos deixar de concordar que um efetivo investimento financeiro é algo primordial para a viabilização de uma educação de qualidade.

Além disso, acrescenta-se neste cenário outro aspecto crucial: que é a condição de pais presentes e participativos na educação dos seus filhos. Os genitores, com efeito, podem exigir das instituições acadêmicas que estimulem as novas gerações a lerem livros mais instigantes e, que desde os primeiros anos de vida escolar de uma criança ela possa aprender matemática enquanto aprecia os números. Assim fazendo, esses pais tornam-se professores que acreditam e contribuem para uma educação de qualidade no país, exercendo o seu dever de ensinar bons hábitos aos seus filhos, incentivando-os por meio de uma prática diária de leitura e escrita, de modo a ofertar-lhes, gradualmente, maior autonomia.

Por fim, as propostas educacionais da Finlândia, da Coreia do Sul e da Polônia são contundentes na evidência da importância de um sistema educativo que estimule os seus estudantes a enfrentar ideias complexas e pensar fora de sua zona de conforto, e, portanto, prepará-los para enfrentar a própria vida. Com efeito, os três países em destaque comprovam que a combinação desses fatores se torna essencial para que uma sociedade possa cumprir o seu dever em viabilizar uma educação de qualidade para todos os seus cidadãos.

Ao seguir para a conclusão desse último capítulo, o que se destaca é a importância crucial do investimento no humano. Nesse sentido, Ripley é precisa em afirmar que o bem-estar econômico e social depende, intrinsecamente, da saúde intelectual dos cidadãos comuns. Ou seja, a única maneira de fomentar a inteligência humana é trabalhar com afinco e aprender bem.

Caso contrário, salienta a jornalista, os estudantes inevitavelmente vão descobrir, de um modo ou de outro, os efeitos de um processo educativo frágil: diante das dificuldades que terão no primeiro ano da faculdade; através das suas diversas necessidades de cursos de nivelamento ou reforço escolar; dos constrangimentos que viverão no mercado de trabalho quando interpretarem de forma equivocada alguma informação ou algum procedimento, por exemplo. Em outras palavras, observa-se que: “Essa revelação — de que lhes faltam instrumentos que se tornaram essenciais na economia moderna — provavelmente se manifestará de forma particular, uma espécie de desconfortável sentimento de vergonha que eles não conseguirão explicar direito”⁵⁹: qual é a razão de tudo “isso”?

Assim, diferente do que, em geral, acontece nas histórias estudantis de muitos jovens

⁵⁹ RIPLEY, 2014, p. 300.

no Brasil, os adolescentes norte-americanos Kim, Eric e Tom, conseguiram dar continuidade aos estudos — o que sugere que esta condição não deixa de ser um componente igualmente relevante para o processo de identificação do sujeito em relação ao saber acadêmico —, de modo a também realizarem a conquista de excelentes resultados no teste do Pisa. Trata-se de um comum cenário para as superpotências educacionais, as quais juntas evidenciam e afirmam que concordam que uma educação que privilegia o rigor consegue, verdadeiramente, viabilizar as oportunidades às novas gerações ao longo de uma história.

É interessante notar que Ripley, ao procurar investigar quais são as premissas essenciais para alcançar e manter uma educação de qualidade para todos, constatou sem demora, que a única maneira de viabilizar esse triunfo advém da combinação de fatores como: professores intelectualmente fascinantes e hiperpreparados, a participação dos pais no processo educativo dos filhos e o alto grau de importância que um país atribuiu à educação. O conjunto dessas três componentes permite o que a jornalista define uma “cultura intelectual seria”, com essas belas palavras que nos guiam para a conclusão desse último capítulo:

[...] todas as grandes mudanças exigem também um sentimento que se espalha entre as pessoas como um juramento sussurrado, mesa a mesa, até que um número suficiente de pessoas esteja de acordo que alguma coisa precise ser feita. As histórias da Finlândia, da Coreia do Sul e da Polônia são complexas e inacabadas. Mas revelam o que é possível. Para prosperarem no mundo moderno, todos os estudantes devem aprender o pensamento de ordem superior. A única maneira de fazer isso é criar uma *cultura intelectual séria* nas escolas, algo que os alunos possam sentir que *é real e verdadeiro*. Se escolas e países seguirem divulgando quantidades cada vez maiores de dados e os próprios estudantes continuarem buscando maneiras de dizer ao mundo que eles podem fazer muito mais, essas contranarrativas se tornarão, espero, barulhentas demais para não serem ouvidas⁶⁰.

Gostaria de destacar as palavras usadas pela jornalista para descrever o caráter principal de uma “cultura intelectual séria” e, portanto, a respeito de algo que todos possam sentir que “é real e verdadeiro”. Esta última expressão me lembrou outra já citada nessa pesquisa, a da psicanalista Catherine Millot, que apresenta a questão da palavra verdadeira, no preciso sentido de uma ética fundada na palavra, “uma ética da verdade”⁶¹.

⁶⁰ RIPLEY, 2014, p. 301. (Grifo da autora).

⁶¹ MILLOT, C. (1992). “É possível uma pedagogia analítica?” In: *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992, p. 16.

Pode-se afirmar, portanto, que faz toda a diferença reconhecer qual é o grau de seriedade que uma sociedade atribui à educação. O que consiste em dizer acerca do caráter de um determinado encontro com a palavra verdadeira ou com a falta desta mesma palavra. De modo que, é neste preciso cenário que serão revelados quais são as promessas e as incertezas que estão operando e reverberando de forma predominante numa determinada sociedade e, em particular, no processo de identificação de muitos estudantes de baixa renda no Brasil.

Utilizando-me da feliz expressão da jornalista Amanda Ripley, saliento que é através deste “sentimento que se espalha entre as pessoas como um juramento sussurrado” que o meu trabalho de pesquisa foi fecundado e impulsionado. Diante da realidade educacional brasileira de muitos jovens e adultos de baixa renda que se manifestou, de forma objetiva e subjetivamente, no preciso cenário da minha prática em sala de aula, fui impulsionada a indagar como “*Entender tudo ‘Isso’*”?

Estando assim de mãos dadas a tantos outros “até que um número suficiente de pessoas esteja de acordo que alguma coisa precisa ser feita” em prol de uma educação de qualidade no país. Ou seja:

Há histórias como essas espalhadas por todo o país [...] Esses educadores de primeira qualidade existem, mas estão lutando contra a corrente, a cultura e as instituições. Essa batalha os deixa extenuados, exaure sua energia e seu tempo. Se um dia chegarem a vencer, terá sido porque os pais e estudantes se mobilizaram para lutar ao seu lado, convencidos de que os nossos educandos não apenas são capazes de dar conta de uma educação rigorosa, mas anseiam por ela como nunca antes⁶².

Precisamente, investir no trabalho intelectual de um sujeito é também viabilizar o seu desejo de saber. Assim sendo, investir na educação é assegurar premissas essenciais para que um sistema educacional possa oferecer aos seus estudantes condições mais adequadas para o processo de uma ocupação reflexiva e, portanto, meios para que os sujeitos possam progressivamente apreender a articular um pensamento de ordem superior em direção de um passo à frente no próprio percurso de vida.

⁶² RIPLEY, 2014, p. 318.

E, nesse sentido próprio de um passo à frente, e, portanto, em termos de uma determinada conquista, Freud ainda salienta que “Quando, pela primeira vez, uma pessoa enxerga o mar, cruza o oceano e sente como realidades”, todas essas oportunidades as quais “por tanto tempo tinham sido distantes, inatingíveis coisas desejadas, então à pessoa se sente como um herói que realizou feitos de inimaginável grandeza”⁶³.

As histórias de Kim, Eric e Tom, apesar das nítidas diferenças familiares, sociais e econômicas, representam assim três *destinos*, que tem em comum a força da inquietação do *desejo de saber*.

⁶³ FREUD, S. (1936) Um distúrbio de memória na Acrópole. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 244. vol. 22.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os assuntos mais importantes do trabalho de campo da jornalista Amanda Ripley, destaca-se um fecundo debate entre profissionais da educação a respeito de uma questão crucial para a conclusão deste estudo: qual avaliação dos efeitos de uma desigualdade social para o sujeito de baixa renda que se lança na busca de um saber acadêmico?

Ripley relata que por muitos anos uma das mais conhecidas analistas educacionais dos Estados Unidos, Diane Ravitch, segue sustentando a tese categórica de que os americanos “deveriam pensar mais — e não menos — na origem social dos estudantes. ‘Nosso problema é a pobreza, não as escolas’”¹.

No entanto, na Finlândia, o mesmo professor Heikki Vuorinen da escola Tiistilä afirmava o contrário: “A riqueza não significa coisa nenhuma... O que conta é o nosso cérebro. Essas crianças sabem disso desde pequenas”².

Como se explica uma diferença tão evidente entre essas duas avaliações e acerca de dois profissionais da área educacional sobre um assunto tão decisivo à dinâmica social de um país?

Observa a jornalista: “talvez seja da natureza humana criar estereótipos, mas alguns países reforçavam sistematicamente o instinto, ao passo que algumas nações o inibiam”³. Com efeito, Ripley estava se dando conta “que o rigor não poderia existir sem o aspecto da igualdade e da imparcialidade, que não era apenas uma questão de categorização ou orçamento; era um *ponto de vista*”⁴.

Evidentemente, há um preciso *ponto de vista* que orienta o rigor escolhido nas políticas educacionais. Com efeito, Finlândia, Polônia e Coreia do Sul foram, de certo, países que assumiram de forma responsável o papel de promover a justiça social através da assunção de um rigor que legitima investimentos efetivos aos professores e maiores verbas para àquelas instituições acadêmicas que apresentam maior número de estudantes com dificuldades, por exemplo.

¹ RIPLEY, 2014, p. 249.

² *Ibid.*, *loc. cit.*

³ *Ibid.*, p. 250.

⁴ *Ibid.*, *loc. cit.*

Em outras palavras: se há um rigor há também um *ponto de vista* que o interpreta. Este é o legado fundamental do livro quando se analisa a resposta de excelência dos países que foram capazes de elevar o próprio *standard* educacional.

Com efeito, o que dizer de tudo “isso” sob a luz dos fundamentos freudianos?

A psicanálise afirma que há uma tensão sempre existente e estrutural entre o sujeito e a sociedade, trata-se de uma condição, explica Mezan, marcada pela pressão inexorável da realidade que impõe ao humano à verdade: “somos finitos, sexuados, mortais e falíveis”⁵. No que concerne à proposta de um diálogo entre educação, desigualdade social e psicanálise, talvez possamos acrescentar no conjunto desses fatos verdadeiros, as constantes contradições e privações que operam, em particular, na esfera social brasileira, e, portanto, expressas no cenário das famílias de baixa renda.

A esse respeito, torna-se pertinente lembrar a distinção proposta por Freud entre *frustração, proibição e privação*:

[...] descreveremos como ‘frustração’ o fato de um instinto não poder ser satisfeito, como ‘proibição’ o regulamento pelo qual essa frustração é estabelecida, e como ‘privação’ a condição produzida pela proibição. O primeiro passo consiste em distinguir entre privações que afetam a todos e privações que não afetam a todos, mas apenas a grupos, classes ou mesmo indivíduos isolados⁶.

Indubitavelmente, a natureza humana é propícia, pela própria ação do princípio de prazer, em procurar renunciar certa realidade a fim de evitar as experiências de restrição e frustração que são intrínsecas da realidade. De modo que, neste enredo se justifica a presença de uma série de elementos que representam as possibilidades de promessas e os efetivos benefícios. Visto que essas possibilidades podem viabilizar um determinado equilíbrio entre satisfação e frustração, prazer e desprazer, promessas e incertezas, cuja condição igualmente funciona para permitir a sustentação de um processo de travessia.

⁵ MEZAN, R. “Identidade e cultura”. In: *A vingança da esfinge: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 264.

⁶ FREUD, S. (1927). O futuro de uma ilusão. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 20. vol. 21.

Assim, explica Freud:

Consideremos a geografia. É-nos dito que a cidade de Constança fica sobre o Bodensee. Uma canção estudantil acrescenta: ‘se não acredita, vá lá e veja’. Suponhamos que eu estive lá e que pude confirmar que de fato aquela encantadora cidade fica à beira de uma vasta extensão de água, chamada de Bodensee por todos os que vivem em torno dela; então, me convenci totalmente da correção daquela afirmação geográfica⁷.

Observa-se que Freud procura sinalizar neste arranjo que é, sobretudo, subjetivo o componente essencial da *dúvida*: ‘se não acredita, vá lá e veja’. De modo que, logo ele se recorda da sua inusitada experiência em Acrópole:

Já era homem maduro quando pela primeira vez me encontrei sobre a colina da Acrópole em Atenas, entre as ruínas do templo contemplando o mar azul. Uma sensação de espanto mesclava-se à minha alegria. Ela parecia dizer: ‘Então é realmente verdade, tal como aprendemos na escola!’ Quão superficial e fraca deve ter sido a crença que então adquirira na verdade real do que ouvira [...] Todo ensinamento como este, então, exige uma crença em seu conteúdo, mas não sem produzir fundamentos para sua reivindicação. Esses ensinamentos são apresentados como o resultado resumido de um processo mais extenso de pensamento, baseado na observação e, decerto, também em inferências⁸.

Precisamente, a dinâmica da dúvida se caracteriza por uma incerteza acerca da veracidade de uma realidade, julgamento ou perspectiva, por exemplo. Ou seja, o sujeito em meio a este tipo de ambiguidade, a qual sugere a “falta de uma palavra verdadeira” buscará, para dar conta desse *mal-estar*, atribuir uma resposta de afirmação ou negação para tal experiência. Assim, ao passo que uma solução afirmativa “exige uma crença em seu conteúdo”, que fundamente uma reivindicação baseada na própria experiência do sujeito, uma solução negativa, por sua vez, corresponde à incredulidade acerca do conteúdo de uma crença. No entanto, como Freud mesmo afirma, qualquer componente objetivo presente neste cenário este tem ligação direta a uma questão subjetiva do sujeito.

⁷ FREUD, S. (1927). O futuro de uma ilusão. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 34. vol. 21.

⁸ *Ibid.*, *loc. cit.*

Lembramo-nos agora do objeto de estudo e da pergunta norteadora desta pesquisa: por que muitos estudantes de baixa renda ao iniciarem o ensino superior acabaram oscilando tão fortemente entre desqualificar o saber acadêmico e a descrença da própria capacidade intelectual?

O *ponto de vista* que ofereço ao leitor, a partir de uma leitura freudiana, é que a questão da *dívida* se revelou a espinha dorsal desse estudo, cuja configuração mostra-se “duplamente deslocada em sua expressão”: atribuída ao passado e transportada para uma experiência atual⁹.

Em relação ao cenário edípiano, o filho parece mostrar que ainda se sente, em certa medida, proibido de ultrapassar a figura paterna. Trata-se de um modo de funcionamento psíquico que lhe suscita a manifestação do sentimento de culpa, por querer vencer o pai ou a sensação de inferioridade, por conceber a ele força e poder, condições suficientes de censura para que a prole talvez escolha de não enfrentar completamente a figura paterna.

Esta dinâmica edípiana dentro de um contexto de uma desigualdade social, por exemplo, sugere que o desejo do filho de voltar a estudar, ou seja, de conquistar um diploma de ensino superior simboliza a busca de superação da figura paterna.

No entanto, esta passagem de entrar no ensino superior, superando assim o pai, pode ser uma experiência subjetiva capaz de provocar outras indagações, as quais talvez possam ser formuladas da seguinte forma: é ou não algo grandioso superar um pai covarde? E mais: O que pode acontecer com uma mãe sobrecarregada e atravessada por situações de perdas e desamparo caso o filho acabe se diferenciando demais em relação à própria linhagem? Ultrapassar as figuras parentais pode significar perder o amor deles enquanto uma forma de retaliação?

A dificuldade inicial de muitos estudantes de se reconhecerem neste lugar do saber acadêmico parece significar o impasse do filho em admitir a sua vitória sobre os pais, e, portanto, o assumir de poder assim desfrutar do sucesso aonde eles, de certa forma, não conseguiram chegar.

Mas Freud também sinaliza que, do ponto de vista objetivo, o sujeito igualmente procura diante da própria realidade concreta indícios que possam comprovar que ele pode sim acreditar na possibilidade e na promessa da realização de uma conquista. Mas, — e aqui está o ponto preciso desta minha pesquisa — se a realidade lhe evidencia uma condição

⁹ FREUD, S. (1936) Um distúrbio de memória na Acrópole. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 241. vol. 22.

desfavorável e contrária ao seu desejo que busca uma determinada satisfação, ainda assim, o sujeito precisará posicionar-se com uma resposta diante do próprio desejo. Então, pode acontecer do sujeito sentir que o seu desejo é algo “para além dos limites possíveis”, de modo que ele acabará rejeitando algo bom: este seu desejo, como se fosse alguma coisa incorreta¹⁰.

Observa-se, portanto, que em ambas as situações - subjetiva e objetiva - o elemento da dúvida surge no âmago da questão. Em outras palavras, trata-se de situações que expressam, em sua essência, profundas ambiguidades: procurar vencer as figuras parentais ou inibir-se diante deles? Como alcançar o triunfo diante da hipocrisia de uma desigualdade social?

Sendo que essas condições são em si geradoras de muito desprazer, de modo que, logo a instância egoíca do sujeito buscará, através dos seus diversos métodos defensivos, uma maneira para dar conta de tudo “isso”, segundo a expressão exemplar do estudante Pedro, a qual inspirou este trabalho de pesquisa. Com efeito, parece razoável dizer, que os estudantes acabaram atribuindo para este *duplo dilema* a resposta da descrença à própria capacidade intelectual e a desrealização ao saber acadêmico.

Nesse processo, o que subjaz à descrença é a necessidade do sujeito de “combater um sentimento de impotência” em relação às figuras parentais, enquanto a desrealização encobre um “repertório de lembranças e experiências angustiantes da infância” do sujeito¹¹, o que também pode incluir as constantes privações e ambiguidades de uma desigualdade social. Trata-se de uma “solução defensiva” do ego de tentar repelir uma parte da realidade porque esta ameaça causar desprazer. De modo que, o sujeito tem a sensação de que parte da realidade ou mesmo parte do seu próprio ego lhe é estranha, e, portanto, desconhecida¹².

Se, por um lado, para muitos estudantes o fato de exercer, em alguma medida, esse modo de renúncia diante da inexorável realidade da sua própria vida acabou sendo uma resposta possível por eles encontrada para dar conta de tudo “isso”; por outro lado, a ação desta mesma dinâmica igualmente lhes impedia de acreditar em seu passo à frente. No entanto, Freud é preciso em dizer que as precárias condições socioeconômicas também podem

¹⁰ FREUD, S. (1936) Um distúrbio de memória na Acrópole. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 241. vol. 22.

¹¹ *Ibid.*, p. 244.

¹² FREUD, S. (1930[1929]). O mal-estar na civilização. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p.75. vol. 21.

impulsionar o sujeito, insatisfeito com a família, a querer sair de casa a fim de buscar uma melhor condição de vida¹³.

Em conclusão, a partir de uma dinâmica inconsciente que é central para a psicanálise e ao considerar a questão da desigualdade social no interior desta pesquisa, observa-se que na medida em que o sujeito procura, através da educação, conceber outro destino para o seu status de “baixa renda”, este direcionamento igualmente representa uma maneira simbólica de matar o pai. Consequentemente, o deslocamento do sujeito para a uma condição de estudante de ensino superior pode simbolizar tanto a sua revolta contra o pai quanto à realização de um desejo inconsciente dos próprios genitores. Uma vez que, é por amor as figuras parentais que a criança se identifica com eles, procurando ser igual a eles ou realizando por eles os desejos que eles próprios e, em certa medida, não conseguiram realizar.

Em outras palavras, o estudante pode buscar uma diferenciação enquanto aquele que fala: não sou filho deste covarde. Mas, também, por amor a este, a prole pode ser impulsionada a buscar o seu substituto de acordo com as suas expectativas. Nesta dinâmica das identificações, em geral, o professor costuma ser um dos substitutos das figuras parentais, visto que, além do professor fazer parte da vida acadêmica do estudante, e, portanto, estar intimamente presente em seu cotidiano, sua figura é também aquela que representa a autoridade, ou seja, a Lei.

Em vista disso, as tendências ambivalentes dos estudantes igualmente são expressões dos afetos que circulam nesta dinâmica inconsciente: tanto no sentido de amor ao pai quanto no sentido de raiva e rivalidade com este que precisa ser superado. A decisão do sujeito de baixa renda de retomar os seus estudos e alcançar o seu ingresso no ensino superior pode acionar, numa formatação atualizada, o dilema central de um filho: abandonarás ou não o seu pai? Ou seja, matarás ou não o seu pai covarde?

Uma questão igualmente pode ser observada numa perspectiva macro, por exemplo, na dinâmica que procurei descrever — vivida por muitos estudantes cujos relatos e expressões testemunhei em sala de aula: o conflito edipiano também se manifesta a partir dos processos sociais, afinal, o Estado igualmente representa, de forma tanto objetiva quanto subjetiva, a Lei.

¹³ FREUD, S. (1936) Um distúrbio de memória na Acrópole. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 244. vol. 22.

Nesta dinâmica de desigualdade social, verifica-se que as informações que o Estado transmite, essencialmente, ao sujeito de baixa renda revelam profundas ambiguidades entre as promessas e as efetivas possibilidades de prazer. Com efeito, o enfrentamento das figuras parentais no sentido de libertação e superação do sujeito também perpassa pelo seu status socioeconômico: caberá ao sujeito de baixa renda escolher se permanecerá ou não neste lugar e nesta condição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, W. M. *ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa/FAPESP, 2014.

AMARAL, M. G. T. do. Revista educação especial, Freud pensa a educação: *Segmento*, pp. 26-35, 2011. Edição nº 1.

BARATA, R. B. *Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Universidade Brasileira. *Química Nova*, Vol. 30, Nº. 7.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLEGER, J. *Psico-Higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm/>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Art. 227, CF/88. (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 96 de 06/06/2017). Disponível em:

<https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Art. 227, CF/88 (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 96 de 06/06/2017). Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp>. Acesso em 28. abril. 2019.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, Art. 4º da Lei 8.069/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. *Emenda constitucional* (2010), nº 64, Art. 6º: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, o lazer, a segurança, trabalho. Disponível em <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_17.03.2015/art_6_.asp>. Acesso em: 03/02/2019.

_____. Ministério da Educação. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003–2014*. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 />. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Proposta Curricular Para Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Secretária de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf/>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. *Programa Brasil alfabetizado*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=14906/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Secretaria Nacional de Políticas Educacionais, 1999. *Prouni incentiva o ingresso de alunos nas universidades*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/prouni-incentiva-o-ingresso-de-alunos-nas-universidades/>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. Secretaria Nacional de Políticas Educacionais. *Com a Lei nº 53.465 de janeiro de 1964 o Ministério da Educação e Cultura decretou urgência da alfabetização de*

adolescentes e adultos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. IBGE. “Trabalho das crianças e adolescentes”. In: *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação UNISINOS*, vol. 12, nº 2, 2008, p. 75. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

COELHO JUNIOR, N. E.; FIGUEIREDO, L. C. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações*, São Paulo, v. 9, n. 17, jun. 2004. p. 11. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2019.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 15. mar. 2018.

DIZIONARIO Latino. Disponível em: <<https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?lemma=STUDEO100>>. Acesso em 17. março. 2018.

DOLTO, F. *No jogo do desejo: ensaios clínicos*. São Paulo: Ática, 1996.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FERREIRO, E. “A alfabetização de crianças na última década do século”. In: *Com todas as letras*. 17ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Entre as democracias, Brasil lidera concentração de renda*. Disponível em: < <https://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-global/brasil/super-ricos-no-brasil-lideram-concentracao-de-renda-global.shtml> >. Acesso em: 20 ago. 2019.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREUD, S. (1893-1895). Estudos sobre a histeria. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 2.

_____. (1896). Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. Nota de rodapé. vol. 3.

_____. (1900). Os processos primário e secundário - recalçamento. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 629. vol. 5.

_____. (1901-1905). Complexo de castração e inveja do pênis. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 7.

_____. (1908[1907]). Escritores criativos e devaneio. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 09.

_____. (1908). Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 9.

_____. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 5.

_____. (1910[1909]). Cinco lições de psicanálise. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 11.

_____. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 11.

_____. (1912). Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor (contribuições à psicologia do amor II). In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 11.

_____. (1912-1913). Totem e tabu. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 13.

_____. (1913-1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 13.

_____. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 13.

_____. (1914). Recordar, repetir, elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II). In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 12.

_____. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 14.

_____. (1915). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 7.

_____. (1915). Apêndice C, palavras e coisas. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 14.

_____. (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 14.

_____. (1915). Repressão. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 14.

_____. (1915). Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 14.

_____. (1916). O ego e o superego (ideal do ego). In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 19.

_____. (1916). Os arruinados pelo êxito. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 14.

_____. (1916). As duas classes de instintos. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 19.

_____. (1918[1914]). História de uma neurose infantil. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol.17.

_____. (1920). Além do princípio do prazer. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 14.

_____. (1923). O ego e o Id. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 19.

_____. (1923). A organização genital infantil (uma interpolação na teoria da sexualidade). In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 19.

_____. (1924). O problema econômico do masoquismo. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 19.

_____. (1925[1924]). Um estudo autobiográfico. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 20.

_____. (1925). Prefácio A juventude desorientada, de Aichhorn. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 19.

_____. (1926[1925]). Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 20.

_____. (1927). O futuro de uma ilusão. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 21.

_____. (1928[1927]). Dostoievski e o parricido. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 21.

_____. (1930[1929]). O mal-estar na civilização. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 21

_____. (1936). Um distúrbio de memória na Acrópole. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 22.

_____. (1937). Análise terminável e interminável. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 23.

_____. (1937-1939). O mundo interno. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 23.

_____. (1941[1926]). Discurso perante a sociedade dos B'nai B'rith. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 20.

_____. (1950[1985]). Projeto para uma psicologia científica. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 1.

_____. (1950[1892-1899]). Rascunho K, as neuroses de defesa. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol.1.

_____. (1950[1892-1899]). Carta 52. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 1.

_____. (1950[1892-1899]). Carta 46. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 1.

_____. (1950[1892-1899]). Rascunho A. In: _____. *Edição Brasileira das Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vol. 1.

GAY, P. “Esboço de um pioneiro preparado para o combate”. In: *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, M. de M. F. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JORNAL ESTADÃO. In: *No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600*. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600,953041/>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

JULIEN, P. *Abandonarás teu pai e tua mãe*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, 2000.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, Scipione, 2000.

LAJONQUIÈRE, L. de. “Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise”. In: *Por que Freud hoje?*. KUPERMANN, Daniel. (Org.). São Paulo: Zagodoni, 2017.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Roco, 1998.

MALUF, A. C. do R. F. D. *Novas modalidades de família na pós-modernidade*. 2010. 348f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-31012011-154418/pt-br.php>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MEZAN, R. *Psicanálise, judaísmo: ressonâncias*. Campinas - SP: Escuta, 1987.

_____. *A vingança da esfinge: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Interfaces da psicanálise*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

_____. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

_____. *Freud: a trama dos conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

NIETZSCHE, F. W. *Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zigmunt Bauman. *Tempo social*. São Paulo, v.16, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100015> Acesso em: 30. nov. 2017.

PEREIRA, M. R. (org.). *Os sintomas da educação de hoje: que fazemos com “isso”?* Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PNUD. *Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento destaca grupos sociais que não se beneficiam do desenvolvimento humano*. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2017/03/21/relat-rio-do-pnud-destaca-grupos-sociais-que-n-o-se-beneficiam-do-desenvolvimento-humano.html/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

REVISTA VEJA. *Educação: reprovada*. Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/feira-livre/educacao-reprovada-um-artigo-de-lya-luft/> > Acesso em: 26 set. 2016.

RIPLEY, A. *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá*. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. [Versão eletrônica] *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 4(2), 2004, p. 341. Disponível em: < <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1509/3464> />. Acesso em: 20 ago. 2019.

SAMPAIO, H. "Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990". *NUPES/USP*, Documento de trabalho 8/91, 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf/>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil | 2016*. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2016/>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SILVA, F. L. e.; STEINER, J.; MALNIC, G. (Orgs.). *Ensino superior: conceito & dinâmica*. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, M. C. P. *A paixão de formar: sobre o mundo psíquico do professor apaixonado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, P. C. de. *As palavras de Freud: o vocabulário freudiano e suas versões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TAFNER, P.; TOLOSA, H.; FERREIRA, L. da R.; BOTELHO, C. (org.). “Regulação e ensino superior no Brasil”. In: *Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2016.

VAGUERÈSE. L. L. NASIO, J.D. (direção) *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. Disponível em: <https://issuu.com/kamilasouza32/docs/livro_do_nasio_sobre_os_autores_da_> Acesso em: 18/03/2018.

VIEIRA, A. P. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2010.

VOLTOLINI, R. (Org). “A educação inclusiva”. In: *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014.

ZIMERMAN, D. E. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica &– uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 32.

WEISSMANN, L. *Famílias monoparentais: um olhar da teoria das configurações vinculares*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.