

VANESSA FERRARESI

PSICANÁLISE E PEDAGOGIA – ENTRE A ÉTICA E A IDEOLOGIA

**Monografia de aproveitamento do curso
Psicanálise e Linguagem - Uma Outra
Psicopatologia do programa de especialização da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.**

PUC - Pontifícia Universidade Católica

São Paulo - 2007

SUMÁRIO

1 - Sobre a educação e a pedagogia	4
1.1 - A Paidéia	4
1.2 - Educação e modernidade	9
1.2.1 Comenius	10
1.2.2 Rousseau	13
2 - Sobre a psicanálise e seus conceitos	19
2.1 – Uma breve história	19
2.2 – O Inconsciente	20
2.3 – O Sintoma	27
2.4 – Uma nota sobre desejo e outra sobre o gozo	31
2.4.1 – Desejo	31
2.4.2–Gozo	32
3 – Sobre o saber, a verdade e a ética da psicanálise	36
3.1 – O saber e a verdade	36
3.2 – A ética na psicanálise	40
4 – A psicanálise como crítica do discurso pedagógico	48
5 – Bibliografia	59

CAPÍTULO 1

“A educação é, pois, o meio mais eficaz com que podemos contar para impedir a massificação dos homens preparando o caminho para que se possam tornar, autonomamente, pessoas morais autênticas e cidadãos de um mundo civilizado, em que a liberdade seja inseparável do ser humano. A tarefa pedagógica abrange a vida inteira do homem e os grandes filósofos da educação, de Platão a Rousseau, quiseram que desde a mais tenra idade, as crianças fossem corretamente orientadas na via de sua progressiva humanização.”

Roque S. M. Barros

PSICANÁLISE E PEDAGOGIA – ENTRE A ÉTICA E A IDEOLOGIA

1 - Sobre a educação e a pedagogia

1.1 A Paidéia

Pensar a Educação, independentemente das intersecções que se faça, pressupõe um retorno à Grécia antiga e, em especial ao ideal de homem preconizado ao longo da história desse povo que plantou os alicerces do pensamento ocidental. É com os gregos que temos a educação colocada como problema, como algo a ser pensado pela humanidade. Para os gregos antigos, o tema educação se faz presente, principalmente, na Atenas do século V a.c. Neste período temos os sofistas, que poderíamos definir como intelectuais de profissão, homens que ensinam em troca de pagamento, que realizam uma espécie de negócio com o saber. Temos, ainda, grandes filósofos como, por exemplo, Sócrates, que se propões uma tarefa, uma missão, "missão divina", entendida como "missão educativa", que o faz problematizar o modo de pensar do cidadão e levantar as questões: "O que é educar? O que é ensinar e aprender? O que é a virtude e pode a virtude ser ensinada?" (Cf. PLATÃO, Protágoras 325c - 326e e Ménon), Platão, que em "República" e em "As Leis" apresenta respostas aos mesmos problemas, e Aristóteles, que em suas obras "Ética a Nicômano" e "Política" constrói sua visão acerca do problema educativo.

Dando início em nossa reflexão, poderíamos trilhar nosso percurso partindo de um conceito difundido no campo educacional, o de Paidéia, e propondo uma revisitação à reflexão sobre a formação do Homem em sua plenitude para o exercício da cidadania na polis, no entanto, Jaeger nos lembra que "(...) não se pode utilizar a história da palavra Paidéia como fio condutor para estudar a origem da educação grega, porque esta palavra só aparece no século V." (JAEGER: s.d., 23). Realmente, a palavra encontra-se pela primeira vez em Ésquilo, "Os Sete contra Tebas", e designa, tão somente, a *criação dos meninos* (Paidos = criança), significado muito distante da feição que mais tarde assumiu. Jaeger nos aconselha a

tomarmos outro caminho se quisermos um norteador ao percorrer a história da educação grega, a saber, o conceito de aretê: (...) "o tema essencial da história da educação grega é (...) o conceito de aretê que remonta aos tempos mais antigos" (JAEGER: s.d., 23). É este conceito que exprime a essência do ideal educativo grego. Mas se o ideal educativo grego, na sua forma mais alta e acabada, se consubstancia no conceito de Paidéia, é inegável que este conceito "conserva bem a marca da sua origem" (JAEGER: s.d., 22)

Aceitando a sugestão de Jaeger, iremos nos remeter a Homero. A arete em seus poemas, *Ilíada* e *Odisséia*, é compreendida como um grupo de qualidades físicas, espirituais e morais próprias da nobreza. O ideal de homem homérico é representado pela figura do herói que, no entanto, assume traços peculiares em cada uma das obras.

Na *Ilíada*, temos como exemplos de personagens, Agamêmnon, Ájax, Pátrocles, Diomedes, Menelau, Nestor, Ulisses (do lado dos Aqueus), Heitor, Páris, Príamo, Hécuba e Andrômaca (do lado dos troianos), constituindo as duas últimas as figuras femininas, em conjunto com Helena. Apesar de todas as figuras apresentarem-se com força e heroísmo, temos no guerreiro Aquiles o ideal do herói: nobre, valente e corajoso, o melhor - aristós - entre todos. Aquiles corporifica, pois, a arete. Para além do guerreiro valoroso, valente, corajoso e honrado, Aquiles é o protótipo do perfeito cavaleiro da época homérica: cortês, cavalheiresco, de boas maneiras e polido no trato social. Mas se é em Aquiles que melhor se realiza este ideal, é evidente que não se chega lá espontaneamente, antes se pressupõe uma educação apropriada. É dessa educação que Homero nos fala no canto IX, quando põe na boca de Fénix, o velho preceptor e educador de Aquiles, estas palavras: "Fui eu que te fiz o que és!", ou ainda quando Fénix declara que foi a ele que Peleu, o pai de Aquiles, confiou o filho quando da partida para a guerra de Tróia.

A arete, palavra que freqüentemente é traduzida como virtude, apresenta-se já em Homero, como algo da ordem do que não é dado, recebido, mas sim conquistado. É um ideal procurado e almejado por todos. Há que se ressaltar, no entanto, que a arete de que falamos aqui não é, ainda, compreendida como uma virtude, mas como superioridade.

Em "*Odisséia*" vemos o relato do regresso de um herói - Ulisses – à sua casa,

vindo da guerra de Tróia. Ulisses junta à força e à coragem a astúcia e a inteligência, que o levam a solucionar situações extremamente complexas em seu percurso de volta à família. Encontramos isso no poema, representado em seu epíteto mais freqüente: "Ulisses dos mil artifícios". As qualidades de Ulisses, como as de Aquiles, aparecem mais uma vez como algo que se conquista apenas através da educação.

Em ambas obras de Homero, podemos encontrar a questão da educação atrelada à pedagogia forjada no exemplo, ou melhor, no exemplo mítico. O herói idealizado é modelo a seguir. É preciso imitar os heróis para, como eles, tornar-se herói, possuidor da aretê.

A tradição homérica e o ideal educativo são transmitidos oralmente, de geração em geração, pelos aedos e rapsodos. Também só assim se pode compreender a afirmação "Nele [Homero], pela primeira vez, o espírito pan-helênico atingiu a unidade da consciência nacional e imprimiu o seu selo sobre toda a cultura grega posterior". (JAEGER,s.d.,77)

No século V a.C., os pensadores gregos principiam a reflexão acerca da educação como instrumento para esculpir o cidadão, e alguns chegam a articular a reflexão sobre a condição humana ao questionamento sobre a perfeição no agir. Os sofistas eram "técnicos do espírito". Grandes oradores e argumentadores lógicos. Acreditavam que essa habilidade fosse tudo. Entre seus alunos, aqueles que viessem a dominar a *technê* política alcançariam, por isso mesmo, a aretê política. Poderíamos chegar a afirmar que os sofistas representam os primeiros especialistas, isto é, os primeiros profissionais altamente habilitados para a realização de uma determinada atividade, realizando-a por meio de um método, uma técnica. Esta aretê política, ou melhor, *technê* política, tem como objetivo formar homens de Estado e dirigentes da vida pública, conduzindo à valorização do cidadão individualmente considerado. Os seus contemporâneos vão acusar os sofistas de imoralidade. Indubitavelmente que o centro da vida política é o homem (daí falar-se em humanismo, ou no giro antropocêntrico que a sofística implica), mas o homem individual (de onde o individualismo sofístico) e, então, o humanismo sofista não é senão um individualismo ou um relativismo total. É bem conhecida, e muito citada a este propósito, a paradigmática frase de Protágoras "O homem é a medida de todas as coisas".

Sócrates mostrou que o especialista não sabe o que é o bem. Defendo que também nós temos necessidade de uma racionalidade política e social dos valores. Neste sentido, os sofistas não são o mal, mas a sua prática manifesta-se limitada no que tange às suas pretensões, sobretudo quando ela é empregada no sentido que para nós assume o termo "sofística", ou seja, quando se refere a argumentações que contrastam com o senso comum.

O tema da virtude - aretê - como tema central e núcleo fundamental à volta do qual gira toda a discussão acerca da questão educativa, da Paidéia, - porque educar é, em última análise, tornar melhor o homem, aperfeiçoá-lo, torná-lo mais virtuoso - é bem visível ainda em Aristóteles, já do século IV a.C., bem como em toda a literatura da época que chegou até nós: na poesia, na tragédia, na comédia. Também Sócrates, cuja missão ele próprio tão bem esclarece nesta passagem do texto platônico: "nas minhas idas e vindas pela cidade, não faço outra coisa senão persuadir-vos, novos e velhos, a que vos preocupeis mais, nem tanto, com o vosso corpo e as vossas riquezas do que com a vossa alma, para a tornardes o melhor possível, dizendo-vos 'A virtude (aretê) não vem da riqueza, mas sim a riqueza da virtude, bem como tudo o que é bom para o homem, na vida particular ou pública.'" (PLATÃO: 1972, 85-86).

Temos de um lado, a physis, conceito que se refere ao mundo da necessidade e à conformação do homem ao mundo da natureza; de outro, o ethos, o mundo da liberdade. Paidéia, atrelada aos sofistas, surge para exprimir "o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais no sentido de uma formação espiritual consciente". E ainda: "No tempo de Sócrates e de Platão, está perfeitamente estabelecida esta nova e ampla concepção da idéia da educação" (Jaeger, 1986, p. 233). É a essência de um questionamento acerca da própria condição humana e sobre a finalidade de seu ser através da sabedoria oriunda de sua práxis política.

Fazendo uso novamente das palavras de Jaeger: "A história da Paidéia, encarada como a morfologia genética das relações entre o homem e a pólis, é o fundo filosófico indispensável no qual se deve projetar a compreensão da obra platônica. Para Platão, ao contrário dos grandes filósofos da natureza da época pré-socrática, não é o desejo de resolver o enigma do universo que justifica todos os

esforços pelo conhecimento da verdade, mas sim a necessidade do conhecimento para a conservação e estruturação da vida. Platão aspira a realizar a verdadeira comunidade, como o espaço dentro do qual se deve consumir a suprema virtude do homem. A sua obra de reformador está animada do espírito educador da socrática, que não se contenta em contemplar a essência das coisas, mas quer criar o bem. Toda a obra escrita de Platão culmina nos dois grandes sistemas educacionais que são a República e as Leis, e o seu pensamento gira constantemente em torno das premissas filosóficas de toda educação, e tem consciência de si próprio como a suprema força educadora de homens"(JAEGER ,W. op.cit, p. 407)

Os alicerces da educação grega estão, portanto, imersos na política e na ética. A fala, o discurso assume um lugar primordial nesse processo de formação do cidadão pleno para a polis.

Mas, afinal, o que pode entender-se por Paideia, palavra esta que consubstancia o ideal grego de educação? Platão, define-a desta forma "... toda a verdadeira educação ou Paideia, a que é educação na aretê, que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e a obedecer, sobre o fundamento da justiça " (PLATÃO, Leis, 643 e in: JAEGER, s.d.: 136); ou ainda desta outra " A formação (Paideia) que, desde a infância, inspira o desejo apaixonado de se tornar um cidadão completo e realizado", como diz o personagem, o Atenense, num dos diálogos platônicos. (Cf. MIALARET e al., 1981:150) A Paidéia é, então, entendida como formação, como uma formação geral que dará ao homem a forma humana, ou seja, que o construirá como homem e como cidadão.

A Paidéia, assim concebida, torna inteligível a afirmação "O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o 'humanismo', para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de humanitas. (...) Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína Paidéia grega (...). Não brota do individual, mas da idéia. Acima do homem como ser gregário ou suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como idéia. A ela aspiraram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos. Ora, o Homem, considerado na sua idéia, significa a imagem de Homem genérico na sua validade universal e normativa." (JAEGER, s.d.:13)

"O termo grego Paidéia evoca tanto o próprio conteúdo da cultura como o esforço para constituir, na criança um patrimônio de valores intelectuais e morais que a integram na comunidade humana. Finalmente, Paidéia implica tudo o que distingue o grego, o homem civilizado, do bruto e do bárbaro ou ainda o que permite ao indígena aceder, pela educação, a um novo estatuto cultural, social, político. A educação impõe-se como uma obrigação da qual a cidade não pode fugir e à qual não pode escapar." (MIALARET e VIAL,1981:165) Ontem como hoje, a educação impõe-se como uma obrigação e um destino ao qual as sociedades e os poderes políticos não podem fugir e do qual não podem escapar.

1.2 Educação e modernidade

Da Grécia antiga até a Modernidade, muitos se propuseram a tarefa de pensar a educação, ou melhor, a educação como prática. Contudo, dentro desse trabalho vamos nos propor acompanhar a consolidação da pedagogia enquanto discurso que se pretende Educação. Nessa direção, acompanharemos o pensamento de grandes homens que foram, cada um a seu modo, importantes para a constituição da Pedagogia Contemporânea. As escolhas se devem ao lugar que ocupam na História da Educação Ocidental as obras de tais autores e, também, ao espectro de influência de suas idéias através dos tempos, são eles: João Amós Comenius e Jean Jacques Rousseau. Percorrendo as concepções desses pensadores acerca da educação e de sua prática, poderemos traçar historicamente o processo de construção da pedagogia enquanto discurso.

1.2.1 Comenius

João Amós Comenius nasceu em 28 de Março de 1592, na região da Moravia, Boêmia, atual república Tcheca. Perdeu os pais cedo e foi estudar teologia na faculdade calvinista de Herbon aonde se familiarizou com estudos de línguas. Aos 26 anos regressa a Moravia e assume uma igreja, porém sai de lá por conta de uma guerra político-religiosa com os católicos, na qual Comenius se engaja a ajudar

os protestantes. Expulso da Boemia em 1628 se refugia na Polônia e percorre toda a Europa não católica militando por 42 anos articulando seus projetos científicos e educacionais para divulgar seu ideal reformista.

Comenius é comumente considerado o pai da pedagogia moderna, pois sistematizou a ciência da educação, tornando-se um dos pioneiros a defender a democratização e a universalização do ensino. Peregrino da educação e profeta da escola democrática, enfatizou o vínculo entre vida religiosa e educação.

Pansofia (sabedoria universal) é o nome que o bispo deu ao seu projeto de educação, que compreendia três pilares principais: a publicação de uma enciclopédia do saber universal, que pretendia unir as diversas ciências e seus representantes; a criação de um colégio para difundir e impulsionar a descoberta científica; e a criação de um novo método de instrução no qual cada pessoa pudesse tirar o máximo proveito do conhecimento produzido em todas as áreas. É nesse último ponto, em especial, que Comenius vai além dos que o antecederam na reflexão sobre a educação. A “arte de ensinar a todos” era o diferencial da pansofia.

Segundo Comenius, o indivíduo não nasce humano, mas torna-se através da educação e, portanto, privar uma criança da instrução é contrariar os desígnios de Deus. Sua proposta era uma escola não somente para os filhos dos ricos e poderosos, mas para todos sem distinção.

“Desejamos que todos os homens sejam formados em todas as virtudes, especialmente na modéstia, sociabilidade e polidez, e é, portanto, indesejável criar distinções de classes em tão tenra idade, ou dar a algumas crianças a oportunidade de considerar sua própria sorte com satisfação e a de outras com desprezo.” (Didática Magna, p. 418).

No que diz respeito aos objetivos maiores da educação, Comenius salientava o ideal de sabedoria universal, em que três imperativos eram enfatizados: saber, virtude e piedade. Educação para todos e uma forte crença no poder correção moral da escola são elementos com forte presença no pensamento do bispo.

Para alcançar seu fim, o pensador preconizava três instrumentos primordiais nas escolas pansóficas: bons livros, bons professores e bons métodos. A escola na concepção de Comenius era como um jardim no qual as crianças cresciam como

plantas. Era também *Officina Humanitatis*, em que o trabalho do professor era visto como o de um ferreiro forjando o metal. Sua quase devoção ao ambiente escolar não o impedia de enfatizar que o processo educativo começava com o nascimento e não somente com o ingresso no ambiente escolar.

A organização do sistema escolar era feita em quatro níveis, de seis anos cada, que possuíam uma sala específica e um professor. Para as crianças pequenas o período letivo era de quatro horas por dia e para as maiores de seis horas. Os níveis eram os seguintes:

- Escola Materna: deveria existir em cada casa, começa desde o nascimento e compreende todos os aspectos da educação. Em seu livro “*Didática Magna*” é com muita riqueza que detalha os cuidados necessários em cada ano da criança, que enumera as habilidades dessa faixa etária e que propõe atividades indicadas para o desenvolvimento. Mostrou-se um defensor dos jogos, contos de fadas, trabalhos manuais e músicas para as crianças pequenas opondo-se à educação jesuítica e antecipando em séculos os escola-novistas e construtivistas, que justificam a realização de tais atividades em sala de aula.

- Escola Vernácula: deveria existir em cada aldeia e deveria ser para todos independentemente de classe social ou gênero. Em relação ao currículo, determinava que o aluno devesse cursar seis anos de língua vernácula antes do aprendizado do latim e que a escola deveria exercitar “(...) os sentidos internos, a imaginação e a memória em combinação com seus órgãos cognatos.” O programa englobava leitura, escrita, canto, religião, moral, política, economia, história, cosmografia e artes mecânicas.

- Escola latina ou ginásio: deveria existir uma em cada cidade. A finalidade da escola latina era preparar o aluno para julgar adequadamente os conhecimentos adquiridos através dos sentidos. O programa utilizado para isso é composto de Gramática, de Matemática, de Retórica, de Artes e de Ciências que envolvem a causalidade. Além disso, quatro línguas eram ensinadas: latim, vernáculo, grego e hebraico. No que se refere ao latim, Comenius escreveu os textos utilizados.

- Universidade e viagens: deveria existir uma em cada reino ou província. Para esse nível Comenius determinava o que considerava um currículo universal que englobasse cada segmento do saber humano, a pesquisa enquanto função da universidade e as viagens como instrumento para a formação sobre a natureza

humana.

Comenius dedicou-se, com especial atenção, ao método de ensino enquanto forma através da qual a instrução deveria ser dada, consolidando-se como o primeiro a introduzir tal preocupação no campo educacional. É na natureza que ele encontra inspiração para formular as diretrizes gerais do seu método, e na educação através dos sentidos que fundamenta a prática em sala de aula.

“O que quer que impressione meus órgãos de visão, audição, olfato, paladar ou tato, apresenta-se para mim com a relação de um selo pelo qual a imagem do objeto é impressa em meu cérebro.” (Didática Magna, p. 197)

E ainda sobre os norteadores de seu método:

“Estas coisas, portanto, que são colocadas diante da inteligência do jovem, devem ser coisas reais, e não a sombra das coisas. Eu repito, devem ser coisas; e com o termo eu quero dizer coisas definidas, reais e úteis, que possam causar uma impressão nos sentidos e na imaginação (...)

Disto pode-se extrair uma regra de ouro para os professores. Todas as coisas, devem, tanto quanto possível, ser colocadas diante dos sentidos... O começo do conhecimento deve provir sempre dos sentidos (pois o entendimento nada contém que não se tenha derivado primeiro dos sentidos).” (Didática Magna, pgs. 336 e 337)

Daí que surgem as primeiras preocupações com a ocupação do espaço da sala de aula para transformá-lo em um ambiente instrucional. Mapas, desenhos, quadros e cartazes com temas variados pendurados nas paredes aliaram-se a livros repletos de gravura para promover tal ideal metodológico.

Em sua procura por um método perfeito, Comenius nos legou o primeiro grande compêndio pedagógico, uma obra que lança as bases para o discurso pedagógico moderno, a sua “Didática Magna – estabelecendo toda arte de ensinar todas as coisas a todos os homens”. Escrita originalmente em tcheco e posteriormente traduzida para o latim o livro buscava, segundo o autor:

“(…) Procurar e encontrar um método de instrução, pelo qual mestres possam ensinar menos, mas os alunos possam aprender mais, pelo qual as

escolas possam ser cenários de menos barulho, aversão e trabalho inútil, mas de mais lazer, alegria e progresso sólido; e através das quais a comunidade cristã possa ter menos ignorância, perplexidade e dissensão, mas de outro lado, mais luz, ordem, paz e tranqüilidade.” (Didática Magna, pgs. 156-157)

Pregar uma educação para todos, sem distinção de classe ou gênero, e concomitantemente defender conceitos e preceitos metodológicos que encontraremos em pensadores séculos depois, certamente contribuíram para a pouca receptividade que a pedagogia de Comenius obteve. Consideradas extremamente avançadas para sua época, as idéias de Comenius foram esquecidas durante muito tempo.

1.2.2 Rousseau

Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em 28 de junho de 1712 e faleceu em 2 de julho de 1778. Entre suas obras destacam-se: “Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens”, “Do contrato social” e “Emílio ou Da Educação”.

Contrariando o espírito da época em que viveu, Rousseau propôs uma ruptura com o racionalismo afirmando não ser possível tentar estabelecer a virtude apenas tendo como base o alicerce da razão. Tal crítica estava pautada em uma forte descrença nas instituições sociais e na sociedade como um todo. Para Rousseau, a civilização estava em estado de degeneração graças à proliferação das ciências e das artes, verdadeiras pragas que corromperam a sociedade.

Para sustentar suas idéias Rousseau introduz a noção de homem no estado natural, desprovido de vícios, ainda não corrompido pelas instituições sociais, possuidor de desejos que não vão além de suas necessidades físicas, desprovido de linguagem e inconsciente de si mesmo.

“Quando penso neste homem tal como ele deve ter sido ao sair das mãos da natureza, vejo um animal menos forte que alguns dos animais, menos ágil que outros, mas, tomando-o em conjunto, melhor organizado que qualquer um deles.” (Discurso sobre a Origem das Desigualdades, Parte I)

A finalidade das ações desse homem natural era a preservação da vida, e o “amor-a-si-mesmo” (amour-de-soi) representava tal instinto de autopreservação. Em tal estado o homem era livre e todos eram iguais.

Em “Origem das Desigualdades entre os Homens”, Rousseau desenvolve a tese de que a evolução da sociedade tira desse estado natural o homem, que através de sua própria imaginação é conduzido às necessidades artificiais abandonando o amor-a-si-mesmo, nem bom nem mal, para assumir o amour-propre, ambicioso e egoísta. O progresso social foi, portanto, o detonador de todos os vícios e paixões que corromperam o ser humano.

Ainda em sua obra sobre a origem das desigualdades, Rousseau mostra detalhadamente como a utilização de outros indivíduos como instrumento, resultado de troca de amor, origina a classificação das pessoas segundo uma escala social, soterrando definitivamente a igualdade original e originando a escravidão.

O motivo pelo qual Rousseau atribui às artes e às ciências um papel importante na degeneração social foi exposta em “Discurso sobre as Artes e as Ciências”:

“A Astronomia nasceu da superstição, a Eloquência, da ambição, ódio, falsidade e bajulação; a Geometria, da avareza; a Física, de uma curiosidade ociosa; e até a Filosofia Moral, do orgulho humano. Assim, as artes e as ciências devem suas nascimentos aos nossos vícios; teríamos menos desconfianças de suas vantagens, se surgissem nossas virtudes.

Assim é que a luxúria, a depravação e a escravidão tem sido, em todas as épocas, o castigo pelos esforços de nosso orgulho para sair daquele feliz estado de ignorância, no qual a sabedoria da providencia nos colocou.”

Em um momento fervoroso Rousseau profere uma oração:

“Deus Todo-Poderoso! Tu que manténs em Tuas mãos os espíritos dos homens, livra-nos das artes e das ciências fatais de nossos antepassados; dá-nos de volta ignorância, inocência e pobreza, que só elas podem nos fazer felizes e são preciosas a Teus olhos.”

O Contrato Social, outra obra de fundamental importância para entender o pensamento rousseauiano, mostra como as idéias do pensador foram sofrendo modificações desde a época de seus primeiros escritos ao abandonar a idealização do homem primitivo e propor um estado civil de acordo com princípios democráticos. Ele reforça a idéia de que o homem é, por natureza, livre e que a estar em sociedade vai contra essa condição original. Uma sociedade em que a proteção fosse assegurada pela ajuda coletiva sem restrições à liberdade de cada cidadão, era o ideal de Rousseau. O Estado, que deveria ser pequeno e não funcionar por representação, existiria, em tal modelo, por conta do desejo das pessoas e as leis estariam a serviço do bem universal.

“A passagem do estado natural para o estado civil produz uma mudança muito importante no homem, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça, e dando às suas ações a qualidade moral que antes não possuíam. É somente quando a voz do dever toma lugar do impulso físico e a lei sucede ao apetite, que o homem que até então olhara exclusivamente para si próprio, vê que é obrigado a agir segundo outros princípios e a consultar sua razão, antes de atentar para suas inclinações.” (Contrato Social, Capítulo VIII, livro I)

No que concerne à educação, o pensamento rousseauiano propôs um novo modo de enxergar a criança que consistia em propor-se a pensar a educação, não mais pelo ponto de vista do adulto, mas priorizando as necessidades das crianças. Não era certo impor as concepções adultas ao universo infantil pois, ensinar e educar não significa depositar conceitos nos alunos, mas promover atividades que levem em conta a manifestação da natureza em cada fase da criança.

“Não conhecemos a infância. Agindo segundo idéias falsas que delas temos, quanto mais longe vamos, mais distantes estamos do caminho certo. Aqueles que são mais sábios apegam-se ao que é importante para os homens saberem, sem considerar o que as crianças são capazes de aprender. Estão sempre procurando o homem na criança, sem pensar no que ele era antes de se tornar homem. Este é o estudo ao qual muito me dedico com o fim de que, embora meu método possa ser quimérico e falso, possa ser sempre tirado proveito de minhas observações. Eu posso ter uma concepção muito pobre do que deveria ser feito, mas penso que tenho uma opinião correta sobre o assunto

do qual devemos tratar. Começai, pois, por estudar vossos alunos mais completamente, pois é muito provável que não os conheçais.” (Emílio, prefácio)

Tal idéia revolucionária serviu e serve de base para muitas correntes teóricas na História da Educação e é a uma das artérias do discurso pedagógico contemporâneo, como veremos mais adiante. O novo método de Rousseau postula que o professor deva estudar para compreender como a natureza está agindo em seus alunos.

“Vós devíeis estar completamente absorvidos na criança – observando-a, vigiando-a sem descanso e sem parecer fazê-lo, tendo um pressentimento de seus sentimentos por antecipação.” (Emílio, p.169)

O questionamento acerca das fases de desenvolvimento já havia aparecido em Aristóteles e em Comenius, mas foi Rousseau que a tornou algo a ser considerado seriamente no campo educacional. As fases eram estabelecidas de acordo com características retiradas das observações das crianças em seu percurso natural. A primeira, compreendia o período do nascimento até os cinco anos de idade e era uma fase animal; a seguinte, tinha como característica uma sensação de identidade sobre a existência; aos doze anos a criança se tornava profundamente consciente de si mesma, era o despertar da razão; com a puberdade o aparecimento do sexo.

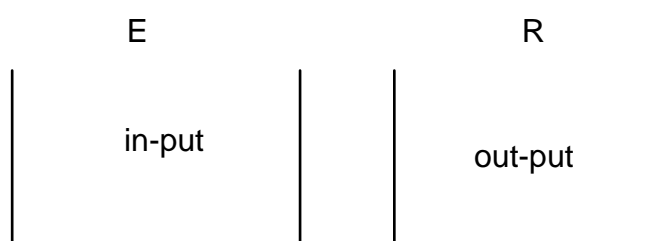
CAPÍTULO 2

“As palavras, originalmente, eram mágicas e até os dias atuais conservaram muito do seu antigo poder mágico. Por meio de palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seu conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões deles. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens. ”
Freud, Conferência I

2 - Sobre a psicanálise e seus conceitos

2.1 – Uma breve história

Freud é um médico (neurologista) que vai ouvir sobre a clínica de Charcot sobre os doentes dos nervos, em Salpêtrière. Na época, a idéia que governava era o conceito de ato reflexo, proveniente da neurologia.



Idéia Base da Neurologia da Época

No entanto, os pacientes começaram a apresentar sintomas não observados no funcionamento anatômico. Breuer, neurologista colega de Freud, começa a atender Ana O. (Bertha Pappenheim), uma mulher muito inteligente que se apresenta afásica, com alucinações táteis e visuais e uma hidrofobia. Ele começa a entrevista clínica e em um determinado momento a paciente o manda calar a boca para que ela fale e faça sua “Talking cure”. Ao permitir que a paciente fale, Breuer se vê frente a uma mulher que fala sem parar e que, ao falar, dissolve seus sintomas. O único sintoma que permanece é a hidrofobia que Breuer tenta compreender pedindo à paciente mais detalhes como, por exemplo, informações sobre sua origem. Ana O. responde a primeira vez que teve a fobia foi quando no leito de seu pai doente, cansada por conta dos cuidados dispensados ao enfermo, ela presenciou uma cena na qual a empregada dá água para um cão no copo que Ana costumava beber e, a partir de então, não tomou mais água. Após contar isso a Breuer ela começa a beber água.

Breuer conta isso a Freud que já tinha começado a se aproximar de Charcot e

sua hipnose. O Doutor Charcot mostrava, por meio de seu trabalho, que seus pacientes não tinham nenhuma questão anatômica, mas apresentavam sintomas correspondentes a anomalias anatômicas e, o mais surpreendente, é que ao serem hipnotizados os sintomas desapareciam. O inverso também acontecia, pessoas sem sintomas após a hipnose apresentavam sintomas. Freud, com isso, percebe que há algo que se processa além do domínio orgânico. Ele une a experiência de Breuer e as idéias de Charcot e começa a escrever sobre o assunto. Com o caso de Ana O. principia a gestação da idéia de uma divisão no aparelho psíquico, pois, se algumas experiências não são lembradas onde estão elas? Surge a idéia de sintomas que fazem parte da consciência e de um grupo isolado de idéias que não estão acessíveis. Freud situa que o sintoma é um núcleo patogênico, causador de sofrimento psíquico, que se encontra isolado do sistema. Essa resistência, esse obstáculo que impede a rememoração faz frente a uma idéia intolerável.

Quando Freud começa a fazer anamnese dos pacientes percebe que há lacunas na fala que podem ser preenchidas com a ajuda da hipnose. Há algo que não pode ser lembrado no paciente consciente, mas aparece no estado hipnótico. Ao perceber isso, supõe que o que havia sido esquecido estava não em um nível menor de consciência, mas em um outro local psíquico, diferente da consciência.

2.2 – O Inconsciente

Para entendermos o conceito de inconsciente temos que nos debruçar sobre a teoria do aparelho psíquico desde seus primórdios. Apoiado na noção de ato reflexo Freud amplia tal sistema introduzindo a noção de marcas mnemônicas. Busca na teoria da representação de Franz Brentano (1838 - 1917) elementos para compreender o funcionamento do psiquismo. Segundo o frei dominicano, um estímulo quando entra no aparelho se inscreve como representação (Varstellung), um objeto existente é representado na mente através da faculdade de um entendimento. Brentano faz uma diferenciação entre o real e o existente seguindo a tradição aristotélica; sendo o existente o objeto em sua materialidade, objeto em si, e o real o ato de conhecer. O objeto em si difere do objeto representado na medida em

que entre eles não há identidade pois, o agente ao se apropriar do objeto sofre modificação nesse processo. Há um conhecimento que se modifica quando se conhece o objeto, fazendo com que o objeto não seja objetivo. No entanto, ao mesmo tempo, o conceito de representar pressupõe alguma semelhança com o representado. No caso de Ana O., por exemplo, o objeto, copo, não é igual ao representado, o copo dela. Na mente o aparelho trabalha com representações, com a faculdade de representar, tornando presente o que está ausente.

Freud tornou evidente que o psiquismo não se limita aos processos da consciência e vai além, sinalizando que determinados 'conteúdos' só se tornam explícitos à consciência após vencer resistências. A resistência à lembrança, que é um não querer saber, atesta que o fio lógico associativo se quebrou. A vida psíquica é, nas palavras de Freud, "(...) cheia de pensamentos eficientes embora inconscientes, e que era destes que emanavam os sintomas", indicando, dessa forma, a coexistência de 'grupos psíquicos separados' e aproximando-se, com isso, do conceito de inconsciente enquanto 'lugar psíquico', que deve ser entendido não como uma consciência secundária mas, como algo que possui conteúdos, mecanismos e uma catexia que lhe particular.

Em um primeiro momento de sua reflexão, Freud caracteriza o aparelho psíquico como uma sucessão de inscrições (*Niederschriften*), de sinais, idéia retomada e ampliada ulteriormente. As representações inconscientes são configurada em fantasias, nas quais a pulsão se fixa, e que podemos conceber como exibições do desejo. Posteriormente, ele desenvolve sua reflexão e desenvolve a segunda tópica do aparelho psíquico (Eu, Isso e Supereu) que não se pretende uma substituição da primeira, mas representa uma complexificação da teoria psicanalítica.

Para Freud, é pela ação do *recalque* infantil que se opera a primeira clivagem entre o inconsciente e o que ele denomina de sistemas Pré-consciente e Consciente (primeira tópica). O inconsciente freudiano é, portanto, *constituído*, ainda que o recalque originário possa ser considerado mítico e não é uma vivência.

É válido lembrar aqui, que a palavra de sistema em Freud é utilizada para delimitar um conjunto de elementos materiais ou não que, em suas relações, formam um todo organizado. Posteriormente Lacan substitui sistema por estruturas, que

supõe o conceito de significação que na idéia de sistema não há.

O meio principal que leva Freud à descoberta do inconsciente é o sonho. Os mecanismos de deslocamento e condensação, evidenciados no sonho e registrados em detalhes na obra “A Interpretação de Sonhos” (1900), são encontrados em outras formações do inconsciente como, por exemplo, atos falhos e lapsos, assemelhando-se aos sintomas no que concerne à estrutura de compromisso e à sua função de 'realização de desejo'.

Com tudo o que sinalizamos até aqui, podemos constatar de antemão que o psíquico em Freud é diferente do psíquico da psicologia pois, o psíquico desta é neuronal. O neuronal é, dentro da teoria freudiana, suporte e não causa, colocando-o, portanto, no campo do somático. O membro paralisado de uma histérica não é o membro paralisado da medicina, mas o membro paralisado de uma anatomia imaginária, a anatomia da fantasia.

No artigo *O Inconsciente*, Freud introduz a idéia de pulsão como algo no limiar entre o somático e o psíquico, que não pode tornar-se objeto da consciência, estando presente no inconsciente por meio de seus representantes. A pulsão é o que impede que o psíquico seja igual ao corpo.

Neuronal (somático)	Pulsão (endógena)	Psíquico
------------------------	----------------------	----------

Com o conceito de pulsão Freud sai da idéia de mais ou menos consciente, presente na época, afirmando que a idéia não volta num esforço de atenção e concentração porque está em outro lugar, outro sistema, um lugar psíquico diferente: o inconsciente. Lacan, posteriormente, irá nos dizer que a pulsão é nossa mitologia, no sentido de ponto de origem.

O inconsciente freudiano é algo novo e diz respeito ao desejo. Os conteúdos do inconsciente são representações pulsionais e desejo. O inconsciente é um construto lógico formal mas, também, um conteúdo. A energia psíquica que se inscreve no aparelho psíquico o faz por meio da representação em dois aspectos:

- como representante (aspecto qualitativo);
- como afeto (aspecto quantitativo).

Freud ao falar do inconsciente como sistema, resume assim as suas características específicas: processo primário (mobilidade dos investimentos, característica da energia livre); ausência de negação, de dúvida, de grau de certeza; indiferença perante a realidade e a regulação exclusivamente pelo princípio de desprazer - prazer (visando este restabelecer pelo caminho mais curto a identidade de percepção).

Lacan sustenta uma ruptura entre o ser e o pensar que pode ser expressa através da alteração do cogito cartesiano “Penso, logo existo” por “Penso onde não sou, sou onde não penso.” Em outras palavras é porque temos a separação entre o ser e o pensar (somos divididos) que possuímos condições epistemológicas para a existência do inconsciente.

Sob o ponto de vista lacaniano, a própria consciência é um efeito do inconsciente. O que significa dizer que o inconsciente é um conceito forjado a partir do que opera para constituir o sujeito, o inconsciente não é o que não tem o atributo ou a virtude da consciência.

Assim, se em Freud o ser é um ser cindido em sua estrutura psíquica - consciente, pré - consciente e inconsciente (1ª tópica) ou Eu, supereu e o Isso (2ª tópica) -, Lacan afirma que o objeto do desejo, ou seja, o que faz o sujeito se mover diante da vida, isto é, ser desejante, é fruto do objeto do desejo de um outro ao qual o sujeito está identificado. E mais, o desejo, agora fragmentado e isolado do termo '*objeto do desejo*', é sempre o desejo de outra coisa, que tem sua raiz na falta deixada pelo *objeto perdido primordialmente*. Seria este *objeto perdido primordialmente* remete o sujeito à instituição do seu ser desejante, cujo destino será o de buscar sempre o reencontro simbólica ou imaginariamente com este objeto, ou substitutos que o representem psiquicamente.

Lacan ao elaborar sua reflexão psicanalítica propõe um retorno a Freud através da revisitação de suas obras. Neste percurso, valendo-se da antropologia e da lingüística, ele chega ao conceito de significante que abordaremos

posteriormente. No inconsciente de Levi-Strauss, Lacan encontra elementos que o ajudam a romper com a idéia de inconsciente como receptáculo de idéias recalçadas. E em Saussure obtém fundamentos que promovem sua refutação à teoria da representação freudiana.

Percorrendo os escritos de Freud, Lacan percebe que quando o autor analisa um sonho, um chiste, um ato falho, um lapso de linguagem ou um sintoma fala de palavras. Palavras são signos compostos de dois lados: o significado, que é o conceito, a idéia e é do plano do conteúdo; e o significante, imagem acústica, som que é do plano da expressão. A relação entre significado e significante é arbitrária pois, cada língua possui sua especificidade. O signo é a união de ambos os termos separados por uma barra SDO

STE

Após encontrar em Saussure os elementos primordiais para a sua teoria Lacan os amplia afirmando não fazer sentido em psicanálise dizer que o significado determina a fala do sujeito, mas sim é o significante que dá a significação ao sujeito (fala). Nesse sentido, ao definir a tópica do inconsciente colocando o significante em cima da barra e o significado em baixo. O inconsciente lacaniano é uma lei de funcionamento, uma estrutura que implica que os elementos rearticulem-se na passagem do inconsciente para o consciente, e isso ocorre por meio do discurso. O inconsciente se dá no ato. Não estamos o tempo todo em contato com ele visto que, ele se abre e se fecha.

O que Freud faz ao analisar sonho, sintoma, chiste, lapso e ato falho é uma análise lingüística. Lacan comprova essa hipótese de inconsciente estruturado como linguagem quando, por exemplo, retoma o caso da senhorita Elisabeth Von R e analisa seus sintomas à luz de suas descobertas. A idéia de sintoma como um símbolo mnemônico de uma representação inconciliável, que Freud postula ao tratar da paciente, é ampliada através do conceito de significante. Segundo Lacan a perna que dó e a abasia esta ligada à expressão alemã *allein stehen*, utilizada por Elisabeth para definir o momento em que pensava em sua solidão em contraste com a felicidade da irmã.

Allein: só, solidão + Stehen: estar, estar em pé= significante com duplo

sentido, ou seja, condensação.

Ao confrontar sua condição solitária à condição de par, casal da irmã e do cunhado, Elisabeth produz um significante que designa uma pessoa solitária; estar em pé só; amparar-se com as próprias pernas. É este significante que representa o recalco do sujeito. Os sintomas da moça se baseavam na existência do significante *allein stehen*. Este pensamento, através do significante, atualiza o conflito primeiro da paciente. O significante *allein stehen* é aquilo que Lacan denominou metáfora, ou seja, justaposição de significantes. A dor na perna de Elisabeth é um resto de gozo.

Gozo proibido (prazer e dor) + Caminhada: ação do corpo/posição das pernas + Cunhado: objeto proibido = material do significante *allein stehen*

Com os elementos acima esquematizados, no corpo de Elisabeth se realiza o saber anulado. O significante, conforme comprovou Lacan, liga-se a toda matriz simbólica do sujeito, que no caso de Elisabeth nos remete às pernas do pai, que ela sustenta. Pernas perpassadas pelo desejo de seu pai e por seu pai.

O esquecimento de nomes é outro ponto importante para compreendermos o inconsciente estruturado como linguagem de Lacan. O exemplo do nome Signorelli pode nos ajudar nesse percurso.

Em 1989, ao tentar recordar o nome do artista que pintou os afrescos do “Juízo Final”, na cúpula de Orvieto, para comentar com um advogado que conheceu durante a viagem, Freud esquece o nome Signorelli. Outros pintores emergiram de sua memória (Botticelli e Boltraffio), mas nada de lembrar do autor da obra. A inquietação de Freud frente ao episódio o faz pensar que os esquecimentos são motivados pelo recalco, iniciando sua compreensão acerca das substituições representativas.

Ao retomar tal episódio, Lacan aprofunda a análise. A conversa travada entre Freud e seu interlocutor, que tinha como tema a relação do homem e do médico com a morte, o fez lembrar de uma frase dita por um paciente que sofria de doença venérea quando soube que iria morrer: “Quando a coisa não funciona a vida não

vale mais a pena.”. Por julgar tal comentário inadequado de se fazer àquele que o escutava, censurou-o. Quando muda de assunto e introduz o tema dos afrescos apocalípticos (morte), o nome Signorelli lhe escapa por estar ligado à significação recalcada.

Homem – morte = Senhor absoluto

Her, signor

A falta do nome revela um furo na cadeia de significação.

Nessa elaboração sobre o inconsciente Lacaniano, “inconsciente estruturado como linguagem”, não poderia faltar uma notinha sobre o chiste, Witz. Lacan retoma um chiste apresentado por Freud, trata-se do conhecido familionario.

Heine, poeta e escritor alemão, em seu livro *Reisebilder* (Quadros de Viagem), na parte intitulada “Os Banhos de Lucas”, traz esse chiste, que foi citado por Freud da seguinte forma em “O chiste e sua relação com o inconsciente”:

“E tão certo como Deus há de me prover de todas as coisas boas, Doutor, sentei-me ao lado de Salomón Rothschild e ele me tratou como seu igual – totalmente familionariamente.” (p. 29)

Lacan, ao refletir sobre os chistes distingue a importância do presente do discurso em contraposição ao discurso do passado ou, em outras palavras, da primazia da realidade do discurso e não da realidade factual. Há uma atualização no discurso do passado historiado pelo sujeito, que fala da antiga pátria de seu primitivo jogo com as palavras. É isto que o chiste traz, abertura para se escutar o que nele fala, o que ele suporta da cadeia significativa, promovendo a articulação de algo novo.

Lacan sublinha, abordando o discurso do analista, a possibilidade de, no lugar da produção, surgir um novo significante unário – S1 – que modifica, rearticulando a cadeia significativa, fazendo surgir outro significante que deixe de ter para o sujeito o peso do sofrimento e dos determinantes infantis.

Os chistes promovem, em última instância, a distinção entre significante e

significado na medida em que permite visualizar nitidamente a incidência do significante sobre o significado.

O sintoma de Elisabeth, o episódio Signorelli e o chiste familiar são exemplos claros de metáforas, ou seja, de nós de significação.

Os próprios conceitos de condensação e deslocamento presentes nos sonhos, nos chistes, nos sintomas são vistos por Lacan como elementos da ordem da linguagem e revelados como metáforas e metonímias. Todos eles são exemplos de como o inconsciente lacaniano mostra a estrutura de uma linguagem e se decifra como uma inscrição.

2.3 – O Sintoma

Freud principia suas reflexões se perguntando sobre o sentido do sintoma a partir do atendimento das pacientes histéricas, que elegiam um órgão através do qual seu corpo falava, histeria de conversão. O médico vienense vai compondo, caso a caso, a idéia de que sintoma como formação de compromisso, que poderia ser interpretada ao trilhar os caminhos do inconsciente e as operações de deslocamento e condensação formuladas na teoria dos sonhos.

A psicanálise começou seu trabalho pelo estudo da neurose e dos sintomas. Sua trajetória, do sintoma ao inconsciente, à pulsão e à sexualidade, nos ensina que as neuroses são expressões de conflitos entre o eu e as pulsões que, por serem incompatíveis com os padrões do eu, são recalçadas, ou seja, são impedidas de se tornar conscientes e afastadas da satisfação.

Sintoma, em Freud é o retorno do que foi repellido. É a representação substitutiva da representação intolerável. Todo recalçado retorna sobre a forma de formação de compromisso e podem aparecer sobre a forma de sintomas, sonhos, chiste, atos falhos, lapsos de linguagem.

A teoria do recalque é o alicerce sobre o qual repousa todo o fundamento da psicanálise. O conceito de recalque foi sugerido através do fenômeno clínico da resistência e foi, inicialmente, concebido como defesa.

Segundo Freud, em seu artigo “O Recalque”, o mecanismo do recalque não é

algo presente inicialmente, mas surge somente quando há um rompimento entre a atividade mental consciente e a inconsciente, e consiste em afastar uma determinada coisa que causa desprazer no sistema consciente.

A idéia de algo reprimido já existia antes desse texto, que data de 1915, o que Freud descobre é uma censura diferente, torna a noção de inconsciente psicanalítico bem específica. Tal censura, o recalque, se dá contra algo que nos causa desprazer, como a outra, porém, esta opera com mecanismos diferentes, específicos: condensação e deslocamento.

Freud tira esse conceito novamente do trabalho com os sonhos. Ele percebia que os pacientes, ao contar os sonhos, falavam de coisas do passado e do presente que estavam desconectadas da rede associativa. Um elemento que causava dor sofria um desinvestimento de energia, quebrando a cadeia, que depois se reagrupava de forma que o resultado não tinha nada a ver com o elemento original. Um som escutado no dia anterior, por exemplo, se conecta com algo inscrito que causa imensa dor e o sonho traz essa representação deslocada e condensada, fazendo-se presente na consciência por um substitutivo.

Freud tira daí uma conclusão importante: Todo ato psíquico é determinado pelo inconsciente que só funciona pelo recalque. E mais, o recalque só pode se manifestar através de uma manifestação substitutiva como, por exemplo, o sintoma.

O sintoma é uma "pista" da história do sujeito. Como o indica Freud, é "o signo e o substituto de uma satisfação pulsional que não teve lugar (...) o resultado da moção pulsional tocada pelo recalque". (Inibição, sintoma e angústia, 1926).

Em um momento posterior de sua reflexão, Freud se confronta com a reação terapêutica negativa e com a compulsão à repetição (Mais além do Princípio de Prazer), e busca saber o que impede a interpretação e o deciframento de tais conteúdos.

As colaborações de Jacques Lacan, no que concerne ao conceito de sintoma, inscrevem-se em dois momentos do seu ensino. No primeiro, o sintoma é pensado como metáfora, referido ao campo das identificações e do sentido, isto é, um tempo no qual o *symptôme* remete à estrutura e se relaciona ao campo do Outro e, é, antes de tudo, um fenômeno linguageiro.

Nessa direção, em "A relação de objeto" (23/1/57), Lacan fez as seguintes

observações sobre o Caso Dora:

"Em suma, é na medida em que Dora assume se interroga sobre o que é ser mulher que ela se exprime como o faz. Esses sintomas são elementos significantes, mas na medida em que, sob eles, corre um significado perpetuamente em movimento, que é a maneira com que Dora se implica e se interessa.

É como metafórica que a neurose de Dora assume seu sentido e pode ser desatada." (p. 149)

E em "Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise" (13/5/64):

"(...)o recalque primordial é um significante, o que se edifica para constituir o sintoma, (é) um andaime de significantes. recalque e sintoma são homogêneos e redutíveis às funções de Significantes. Sua estrutura, mesmo que se edifique por sucessão, como todo edifício, é, contudo, no final, inscritível em termos sincrônicos" (o que reenvia à escritura sincrônica mesmo do Nó "Bo").

Lacan afirma, posteriormente, que recalçamento e retorno do recalcado são "uma só e mesma coisa, o direito e o avesso de um só e mesmo processo" (Seminário 3 - 14/12/55).

No período e que se convencionou chamar de último ensino de Lacan, este nos apresenta a predominância do UM que não se reporta ao Outro, marcando, de certa forma, uma depreciação do saber e a valorização da prática, orientada pelas modalidades de gozo (conceito importante na teoria psicanalítica que veremos mais adiante). Assim, o inconsciente aparece menos como um saber que não se sabe, e mais como um *savoir y faire*, um saber lidar com a verdade da castração. Trata-se, na clínica, de saber manejar o real. O sintoma é pensado como suplência, como aquilo que sustenta o falasser (1) em relação ao incurável do sintoma. A suplência surge como uma forma singular, construída em análise, inventada por cada um para alojar a sua estranheza.

No seminário sobre *A transferência*, Lacan (1960-1961/1992) afirma:

"O que a experiência analítica nos ensina em primeiro lugar é que

o homem é marcado, é perturbado por tudo aquilo a que se chama sintoma – na medida em que o sintoma é aquilo que o liga aos seus desejos. Não podemos definir-lhe o limite nem o lugar – por satisfazer isso sempre, de alguma maneira, e, o que é mais, sem prazer”(p. 262- 263).

Enfim, o que a descoberta freudiana nos ensina a enxergar nos sintomas, no tanto em que se ligam ao desejo, é sua relação com o destino. O que o sujeito busca é o que há para ser encontrado; e mais, se ele procura, é porque existe algo a ser encontrado. A única coisa a ser encontrada é, em última instância, o seu destino, marcado pela autonomia e prevalência da pulsão de morte.

Fazendo uso das palavras de Lacan no seminário sobre *A angústia* (1962-1963/1997-1998) podemos concluir:

“O sintoma não está, como o acting-out, pedindo a interpretação (...) o que descobrimos no sintoma, em sua essência, não é um apelo ao Outro, não é o que mostra o Outro; o sintoma em sua natureza é gozo(...) gozo encoberto sem dúvida (...) O sintoma não precisa de vocês como o acting-out, ele se basta. É da ordem do que lhes ensinei a distinguir do desejo, como sendo o gozo, quer dizer, algo que vai em direção à Coisa, tendo passado a barreira do Bem (...) quer dizer, do princípio do prazer, e é por isto que este gozo pode se traduzir por um Unlust,(...) desprazer “(p. 134).

2.4 – Uma nota sobre desejo e outra sobre o gozo

2.4.1 – Desejo

Um pouco de vocabulário:

Wunsch: aspiração, voto, promessa, oferenda, juramento, ânsia.

Wunschebrut: varinha de condão da fada e desejo do pênis.

WunschKind: filho do desejo.

Begierde: desejo com aspiração sexual.

Freud designa o desejo como “wunsch”, que designa o desejo recalado inconsciente que comporta um saber não sabido. O desejo na psicanálise é sexual indestrutível e inconsciente. Enquanto não realizado, o desejo insiste constituindo-se como o próprio movimento do aparelho psíquico.

Podemos entender assim a definição que Freud dá na Interpretação dos Sonhos: “desejo é o impulso de recuperar a perda da primeira experiência de satisfação”. Ele aparece nos sintomas, sonhos e fantasias, que são signos de percepção pelos quais uma experiência de prazer ou desprazer tem sido registrada no aparelho psíquico sob a forma de traços mnêmicos. Quando se procura o objeto na realidade, a procura é a partir desses traços, objeto que remete a algo perdido desde o início, mas que deixa uma inscrição. Isto determina a dimensão do impossível para a psicanálise; um impossível lógico. Se o desejo fosse satisfeito alcançaria algo da ordem de uma destruição. O movimento do desejo é regido por uma falta que atribui sua característica de insatisfeito. É fundamental enfatizar que não é por ser proibido que o desejo é insatisfeito, mas sim sua insatisfação é da ordem do real, do impossível.

A primeira experiência de satisfação a qual se refere Freud é de ordem mítica, indicando esse lugar de perda como fundamento, ou como causa, da fala no homem, marcando assim a relação de este ser vivo homem, com a estrutura da linguagem. O desejo compreende algo da ordem de uma perda que determina um campo de tensão.

Em Lacan, encontraremos, a respeito do desejo, a questão do objeto a, objeto perdido, como causa do desejo. Na medida em que há uma perda do objeto pelo significante Nome-do-Pai, o desejo impulsiona a pulsão a encontrar objetos substitutos que a satisfaçam. Acontece que o perdido é perdido para sempre, resultando no desejo como algo sempre insatisfeito e na satisfação parcial da pulsão. Quando falamos do desejo falamos necessariamente de uma falta, falta em ser. Para Lacan o desejo se inscreve entre a necessidade e a demanda e, a única maneira de deslocá-lo é através da demanda, que é como um pedido para retornar à condição de falo imaginário. A demanda será sempre demanda de amor e implica a seguinte pergunta: “O que o outro quer de mim?”

Desejo, por definição, será um movimento entre o desprazer atual e o prazer esperado. O achado nunca é procurado e o procurado nunca é achado. Aquilo que falta, falta a partir da linguagem e, por isso, o que se vê não é o desejo, mas seu movimento de busca de objetos que obturem a falta.

Lacan afirma que a fantasia é o que sustenta o desejo e propõe o seguinte matema, que fala da articulação do sujeito com o objeto pulsional, para explicá-la.

$\$ \diamond a$

Essa escrita já permite ver que entre o sujeito e o objeto pulsional a relação não é direta, entre eles está a fantasia. A fantasia é uma resposta ao desejo do Outro que disfarça a pulsão, mascara o gozo com ornamentos imaginários. Ela visa tamponar a falta no Outro, na medida em que este é suposto desejar, e, ao concomitantemente, promove a divisão o sujeito.

2.4.2 – Gozo

O conceito de gozo em Lacan está ligado à segunda tópica do aparelho psíquico de Freud, onde a noção de mais além do princípio de prazer com seus conceitos de angústia, repetição, pulsão de morte, reação terapêutica negativa, supereu, entre outros, permite uma ampliação da compreensão do psiquismo humano.

Ao longo de sua obra, Lacan irá reestruturar tal conceito de duas formas distintas. Uma que precede o Seminário 20 e que tem no simbólico seu grande enfoque, e outra posterior a essa obra que preconiza o viés do real.

Para compreender o conceito de gozo no primeiro momento, precisamos relembrar a teoria do inconsciente estruturado como linguagem e pensar que gozo é um operador lógico que é fato de linguagem, ou seja, o gozo se ‘apreende’ no discurso que está para além da enunciação.

No *Seminário 5*, Lacan introduz o gozo a partir da dialética do amo e do

escravo apoiando-se em Hegel para quem a condição humana é determinada pela luta de prestígio, uma luta letal entre o sujeito e o Outro, entre a consciência de si e a consciência do Outro. O sujeito só tem consciência de si, a partir do Outro. Isto é denominado por Lacan como o gozo do Outro. É condição humana o sujeito se remeter ao desejo do Outro, para forjar o seu gozo.

Lacan, antes do *Seminário 20*, remete-se ao gozo como possuidor de diversas modalidades desarticuladas entre si, que são, nada mais, que expressões do gozo do Outro, são formas do sujeito estar na posse de alguma coisa

No *Seminário 7*, Lacan introduz o gozo como satisfação da pulsão, através da noção de gozo perverso ou gozo da transgressão. No *Seminário 8* dá ênfase ao gozo do Outro como algo da ordem do gozo da coisa, gozo proibido. No do *Seminário 11*, ele revisita Hegel com um olhar mais apurado e a partir do *Seminário 14*, surge a noção de valor de gozo, que vai desembocar no *Seminário 20*, caracterizando o gozo como sendo gozo do Um.

Primeiramente o gozo era gozo do Outro, numa referência à linguagem. Quando Lacan fala em gozo do Um significa que o gozo não está no Outro, mas ele está lá, ele existe. Há uma alteração na perspectiva.

Propondo mesclar real e simbólico, Lacan delimita o conceito de gozo fálico no *Seminário 20*. Na interseção do Real e o do Imaginário, Lacan coloca o gozo do Outro como algo que está fora do simbólico, fora da palavra. O gozo fálico é definido como o que está fora do imaginário, fora do corpo. Articulado os modos de gozo, no centro, temos o **objeto a**, que segundo Lacan foi sua única contribuição para a psicanálise, pensado enquanto mais-de-gozar. O objeto *a* é caracterizado por sua “função de furo”, possuindo uma “borda que atrai, condensa, captura o gozo”. No mesmo seminário, Lacan o define como o que *enforma*. Assim, o objeto *a* é “um furo com uma borda que impõe uma fôrma ao gozo”. Designado como estrutura topológica e como consistência lógica, o objeto *a* “tem a substância do furo e, em seguida, peças soltas do corpo vêm se moldar a essa ausência”.

Notas

(1) Falessor: conceito lacaniano utilizado nos textos da década de 70, quando o

autor reformula sua concepção acerca do inconsciente. Lacan deixa de enfatizar o inconsciente simbólico para pensa-lo como algo da ordem do real, do gozo.

CAPÍTULO 3

“Se um homem pudesse escrever
um livro sobre ética
Que fosse realmente um livro sobre ética
Este livro, como uma explosão,
Aniquilaria todos os outros livros do mundo.”
Wittgenstein

3 – Sobre o saber, a verdade e a ética da psicanálise

3.1 - O saber e a verdade

Saber e verdade são duas noções importantes em psicanálise e, irão servir como operadores de leitura no presente trabalho. Portanto, precisamos nos debruçar sobre o tema, tendo em vista que Lacan postula que saber e verdade são coisas diferentes mas que, no entanto, sofrem da limitação de fazer um todo. Tal impossibilidade é decorrente do fato de que saber e verdade se encontram na dimensão do real, do que não pode ser sabido e do que não é a verdade, mas o limite da verdade.

Lacan nos diz, no “Seminário - Mais, ainda”, que o saber antes de Descartes é nada, visto que não fora colocado, e que depois de Freud é o não-saber, o que não se sabe, o que se baseia apenas no significante. E, ainda, afirma:

“É daí que eu digo que a imputação do inconsciente é um fato de incrível caridade. Eles sabem, eles sabem, os sujeitos. Mas enfim, mesmo assim eles não sabem tudo. No nível desse não-tudo não há senão o Outro a não saber. É o Outro que faz o não-tudo, justamente no que ele é a parte que de-todo-não-sabe nesse não-tudo.” (pg. 133)

A partir de Descartes, e, principalmente, com o suporte de suas idéias, há o

aparecimento da posição subjetiva moderna: o sujeito moderno, que Lacan denomina sujeito da ciência. O sujeito moderno é o sujeito da razão, sujeito científico, ao mesmo tempo dividido entre o saber e a verdade. Trata-se de um sujeito que nada sabe sobre a verdade que o causa. A verdade diz respeito ao que Lacan (1965) denomina campo da revelação. Este campo, na Idade Média, refere-se à relação do homem com os desejos e desígnios de Deus, envolvendo questões cruciais para o sujeito como, por exemplo, sua origem e sua morte. Na modernidade, a inauguração do cogito cartesiano é, como Lacan destaca em *A ciência e a verdade* (Escritos):

“(...) o desfilamento de um rechaço de todo saber, mas por isso pretende fundar para o sujeito um certo ancoramento do ser, o qual sustentamos constituir o sujeito da ciência em sua definição, devendo este termo ser tomado no sentido de porta estreita.” (p. 870)

Lacan propõe, neste mesmo texto, de *Escritos*, um modelo topológico para representar a divisão existente entre saber e verdade: a banda de Moebius. Reportemos-nos agora à lição de 9/6/65, dos "Problemas cruciais...", em que Lacan achata a banda de Moebius e atribui uma face para o saber uma outra para a verdade. Estas duas não se conjugam a não ser por uma falsa sutura. Aquela do "entzweiung", a refenda do sujeito, que é também a de "Zwang", quer dizer, do sintoma enquanto "obriga" (compulsão de repetição) e divide o sujeito. O sintoma é aquilo que obtura o buraco entre Sujeito e Saber, entre Saber e Verdade. O saber inconsciente é furado, pois o real escapa ao simbólico (ou sai disso que é excluído

do simbólico?), e o sintoma é apenas um "modo de sutura" singular a um sujeito para se acomodar com a castração e com a verdade.

Sobre a verdade encontramos, ainda no *Seminário - Mais, Ainda*, a seguinte fala de Lacan:

“A verdade, digamos para irmos direto ao assunto, é, de origem, ἀληθεια, termo sobre o qual tanto especulou Heidegger. *Emet*, o termo hebreu, tem, como todos os usos do termo verdade, origem jurídica. Ainda em nossos dias, à testemunha é solicitado dizer a verdade, nada mais que a verdade, e ainda mais, toda, se ela puder - como é, vejam só, que ela poderia? Reclama-se dela toda verdade sobre o que ela sabe. Mas, de fato, o que é procurado, e mais do que qualquer outra coisa no testemunho jurídico, é do que poder julgar o que é do seu gozo. O objetivo, é que o gozo se confessa, e justamente, porque ele pode ser inconfessável. A verdade procurada é essa aí, no que diz respeito à lei, que regra o gozo.” (pgs. 123 e 124)

Avançando mais na teoria, Lacan relaciona a noção de real com a topologia. Ele o faz no momento em que trabalha a noção de verdade e de saber sobre a verdade. Teoriza acerca da experiência analítica, ao formular a idéia de que a análise é uma experiência que busca um saber sobre a verdade. No caso, a verdade, ao contrário do mandamento jurídico, de dizê-la toda, na experiência analítica pode ser somente dita pela metade, pelo semi-dizer.

"(...) toda a verdade, é o que não se pode dizer. É o que só se pode dizer com a condição de não levá-la até o fim, de só semi-dizê-

la" (Lacan, 1975/1985, p. 124).

Tal impossibilidade, a oposição ao mandamento jurídico, explica-se pelo fato de que é o gozo do ser que dá este limite, gozo este que pode ser elaborado a partir do semblante do analista.

No Seminário - A ética da psicanálise, encontramos a questão do discurso analítico sob a seguinte luz:

“A verdade não é saber, é o não-saber - essa fronteira sensível entre verdade e saber é aí que se sustenta o discurso analítico. Pois bem, então é um bom caminho para proferir, levantar a bandeira do não saber. Não é má bandeira.” (pg. 238)

Frente a tudo o que apresentamos até aqui, podemos concluir que o ensino lacaniano confere à falta o estatuto de operador lógico. O sujeito é forjado através dessa falta que opera, também, no que concerne ao saber e a verdade. Isso quer dizer que, em relação à verdade, enquanto constituída pela palavra, não como se assegurar. A verdade escapa na exata medida em que é fato de linguagem e, como tal, é operada pela falta que impossibilita sua inscrição plena.

Lacan fala bastante sobre saber e verdade em seu “Seminário - o avesso da psicanálise”. Neste momento de seu ensino, ele situa o discurso como “uma estrutura necessária”, que vai além da palavra. E vai além, ao abordar a questão de um discurso sem palavras:

“É que sem palavras ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se

manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações instáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe que as enunciações efetivas.” (p. 11)

Nesta direção, o sentido que vai mais longe, que vai além é um sentido a mais que evoca o sem sentido, a falta. É sob este aspecto que a verdade nunca pode ser toda (toda-dita, toda-revelada, etc.), por nos remeter aos impasses da lógica e à evidenciarão de que toda verdade não é mais do que um semi-dizer:

“(…) nenhuma evocação da verdade pode ser feita se não for para indicar que ela só é acessível por um semi-dizer, que ela não pode ser inteiramente dita porque, para além de sua metade, não há nada a dizer.” (p. 53)

É a falta radical de referente que a noção de objeto a traz à tona.

3.2 – A ética na psicanálise

Falar em ética na psicanálise é falar de Kant e Sade e de um texto importante para começar a abordar o tema: “Kant com Sade”. Texto de 1962, que fora encomendado para apresentar o terceiro volume das obras completas do Marquês de Sade na França, no qual se encontra a *Filosofia na Alcova*, foi publicado pela primeira vez na revista *Critique*, em Abril de 1963, nº 191, sendo, mais tarde, incluído nos *Escritos* de J. Lacan (1966). A partir de *Kant com Sade*, Lacan aborda a ética da

psicanálise: uma ética que se funda na ex-sistência do desejo, tendo em conta as dimensões Simbólica, Imaginária e Real do Sujeito. Lacan junta os dois pensadores para tirar dessa síntese a ética da psicanálise pois, segundo o autor Kant institui a moral, ao passo que o Marquês de Sade dá a verdade dessa ética.

Immanuel Kant, filósofo alemão, nasceu em Königsberg, atual Kaliningrado, em 22 de abril de 1724. Não casou nem teve filhos, falecendo em 1804 aos 80 anos. Kant esteve às voltas com a seguinte questão: Como instituir uma lei moral duradoura, isenta de ilusão, de paixão, de sentimento? Uma lei que seja universal, algo que valesse em qualquer tempo, em qualquer lugar? Qual a lei possível de ser seguida por ter uma característica universalizante? Por ser livre do Phatos, do patológico, visto que é o phatos que induz ao erro?

A busca por uma lei ética, que valha para todos em qualquer lugar, leva Kant a romper com a filosofia antiga e iniciar a modernidade desvinculando-se do sagrado, do religioso. Quando Kant se movimenta no sentido de buscar um princípio universal reconhecido pela razão, pergunta-se sobre o que é uma lei moral. Em sua obra "Metafísica da Ética" (1797) Kant descreveu seu sistema ético, o qual está baseado em uma crença de que a razão é a autoridade final para a moralidade. A moral não poderia ter fundamento em observação dos costumes, ou em qualquer fórmula empírica. Não sendo conhecimento, despida, portanto, de tudo que seja empírico, "a moral é concebida como independente de todos os impulsos e tendências naturais ou sensíveis"... a moral "seria estabelecida pela razão" como reguladora da ação. Ações de qualquer tipo, ele acreditava, precisam partir de um sentido de dever ditado pela razão, e nenhuma ação realizada por interesse ou por obediência a lei ou costume pode ser considerada como moral. Kant descreveu duas

classes de mandamentos dados pela razão. Todo ato, no momento de iniciar-se aparece à consciência moral sob a forma de uma dessas duas classes, ou de um desses dois tipos, de mandamentos que ele chama "imperativos hipotéticos" e "imperativos categóricos". O imperativo hipotético dita um dado curso de ação para se chegar a um fim específico; o imperativo categórico dita o curso da ação que precisa ser seguida devido a sua correção e necessidade. A nós interessa uma análise mais cuidadosa do segundo tipo de imperativo pois, é com ele que Lacan articula as idéias de Sade.

O imperativo categórico é a base da moralidade e foi colocado por Kant nessas palavras: "Aja como se a máxima de sua ação fosse para tornar-se pela sua vontade uma lei natural geral" o que é o mesmo que: "Age de tal maneira que o motivo que te levou a agir possa ser convertido em lei universal" ou ainda "Age de maneira que possas querer que o motivo que te levou a agir seja uma lei universal". Ao se perguntar sobre um princípio universal isento de pathos, formula que a lei moral é uma lei que vai contra o prazer e provoca dor, é algo que deve ser feito contra o bem estar. Podemos fazer um parêntese para evocar "Mais além do princípio do prazer" e salienta a influência do pensamento kantiano em Freud. A lei moral se coloca, através do imperativo categórico, e tem a força de uma ordem da qual não se pode escapar. No fundamento da lei moral há o imperativo categórico.

A atuação moral não pode depender da empiria porque dá margem ao erro ao se avaliar o objeto. A razão tem que ser prática e, como tal, deve ser vazia de conteúdo para isolar a probabilidade de erro. A ética Kantiana, portanto, é sem objeto, pois, é uma lei despojada de toda matéria. A razão pura tem que ser vazia de representação. Tem que funcionar de tal modo que a máxima de sua vontade

sempre possa valer como princípio de uma legislação universal. A lei moral é aceita, dessa forma, como verdade indiscutível no homem.

A ética kantiana inclui liberação do patológico que são os objetos de bem estar que Kant chama de Wohl. A lei moral deve ser universal para orientar-se por um bem que a razão indica: Das Gute. Lacan lembra que é no momento em que o sujeito não tem mais nenhum objeto diante de si, que vai encontrar a lei, na forma de uma voz na consciência, que é já um significante, um fenômeno. O objeto da lei moral tem, deste modo, a mesma natureza que o objeto do desejo: ele esquiva-se, não sendo nunca encontrado. A ética kantiana é a do recalçamento, submetendo o prazer à universalidade.

Donatien Alphonse François de Sade, mais conhecido como Marquês de Sade, nasceu em Paris, no dia 2 de junho de 1740, e morreu em Saint-Maurice, 2 de dezembro de 1814. Lacan pontua que a ética da psicanálise se completa com ele, que propõe a lei do gozo. Sade apresenta a *Vontade de gozo* que Kant esconde; mas também o objeto: os agentes do tormento. É neste sentido que Lacan afirma que a “Filosofia na Alcova”, de Sade, completa e dá a verdade da crítica de Kant. Lacan preenche a lacuna no imperativo “Tu deves” com o objeto a. É só a partir do reconhecimento do gozo que o sujeito pode ser ético, não reconhecê-lo é moralismo.

Tu deves objeto a.

A lei do imperativo categórico não serve para guiar, é razão pura. É em Sade

que encontramos o conteúdo. A verdade da ética kantiana é revelada por Sade na hora em que ele dá o objeto, objeto do gozo. A ação do tu deves se dirige à ação do gozo. Sade mostra que há um objeto absoluto para o sujeito, o gozo. A verdade que está negada em Kant está às claras, o gozo às claras.

Sade retoma a tradição de Hobbes traduzida pela máxima "*Homo homini lupus*" para formular sua tese de que o bem que se procura na ação moral é o mal do próximo. Não há, isto posto, avanço civilizatório na humanidade, somente avanço tecnológico. Em suma, na hora de decidir a ação avalia-se a situação em função de seu bem estar, isto é moral.

Assim como em Kant encontramos uma máxima, um imperativo categórico, Lacan destaca a máxima de Sade em "Filosofia de Alcova":

"Tenho o direito de gozar do teu corpo, pode-me dizer qualquer um, e esse direito eu o exercerei sem que nenhum limite me detenha no capricho das minhas exações que tenho o gosto de aí saciar."

Lacan coloca essa máxima com a lei, foi revelado em Sade o objeto da máxima escondido em Kant, a saber, GOZE. As obras do Marquês de Sade são enunciados de gozo e revelam a monotonia do gozo.

Avançando em sua reflexão Lacan pontua que Sade enuncia uma fantasia. Fantasia é colocar o objeto para o outro gozar. Saciar-se totalmente é a destruição do objeto e de si mesmo. A crueldade do Outro como referente da lei é o que Sade enuncia como a verdade do imperativo kantiano.

Colocar que a lei sadiana dá o veredicto da lei de Kant é colocar que o que

funda a ética da psicanálise é a lei que concede primazia ao objeto do gozo, objeto a. A lei que rege a psicanálise é a lei do gozo. Lacan compõe esse quadro todo para retomar o mal-estar que Freud pontua.

O desejo poderia ser chamado vontade de gozo se, frente a esta, ele não fosse impotente, já que ele parte submetido ao princípio do prazer. O prazer fornece um objeto preciso ao desejo. Entre a pulsão e o desejo está o fantasma que introduz uma miragem de gozo.

O fantasma não está limitado pelo princípio do prazer. Ele tem várias formas de o ultrapassar. Em Sade, a técnica, sensível, é de utilizar a dor, pois o ciclo da dor é mais longo que o do prazer.

Por outro lado, se o fantasma sadiano utiliza a dor para obter o gozo, ele não leva a vontade de gozo até às últimas conseqüências: a manobra de Sade consiste em colocar-se como instrumento do tormento, para que o sujeito seja forçado a escolher entre a vontade de gozo e o patológico. Nesta escolha forçada, o sujeito prefere a morte.

A perspectiva de Lacan é a de que Sade faz o mesmo percurso de Kant, mas pelo caminho inverso, mostrando, assim, que a lei não é mais que a outra face do desejo e vice-versa. Essa é a razão pela qual Lacan fala da evolução do tema da felicidade no mal, de uma tentativa falhada de *ultrapassamento naturalista do desejo*.

A via da ética da psicanálise é a da ética do desejo, o que se resumiria da seguinte forma: o homem só é livre no seu desejo de liberdade, o qual lhe dá a liberdade de morrer.

Para Elisabeth Roudinesco, o texto *Kant com Sade, hermético mas admirável*, é

inteiramente atravessado pela leitura de Lacan da *História da loucura* (Foucault). A idéia de um *sistema de divisão* (razão/loucura) e a noção de *círculo antropológico*, estão na origem desta junção, da mesma forma que Foucault opôs Pinel (fundador do tratamento moral) a Sade.

CAPÍTULO 4

“Eu não lia direito, mas, arfando penosamente,
consegua mastigar os conceitos sisudos:
‘A preguiça é a chave da pobreza -
Quem não ouve conselhos raras vezes acerta -
Fala pouco e ter-te-ão por alguém.’
Esse Terteão para mim era um homem,
e não pude saber que fazia ele na página final da carta.
(Infância, Graciliano Ramos)

4 - A psicanálise como crítica do discurso pedagógico

No primeiro capítulo deste trabalho, traçamos um percurso histórico a fim de promover a compreensão sobre a construção da Pedagogia enquanto ciência da educação. Vimos, também, como teorias e métodos se configuraram na direção de estruturar um discurso sobre ensinar e aprender.

De Comenius, com sua Didática Magna, aos dias atuais muito se falou e teorizou acerca da educação. O discurso pedagógico foi-se constituindo como fruto de investigações, reflexões e experiências que estariam a serviço da formação global do ser humano. Apresentando-se como discurso neutro que se caracteriza pela difusão de informação teórico-científica e no qual não existem problemas de enunciação, sendo, portanto, uma verdade, foi, paulatinamente, se especializando e construindo o arcabouço específico do campo da pedagogia.

Educar, que antes era uma atividade que se aprendia com as antigas gerações, isto é, com professores que tinham anos de exercício do magistério, torna-se aos poucos uma técnica a ser aprendida. Passando do estatuto de saber prático para um saber teórico. Há, então, a profissionalização do ensinar a ensinar, que se, por um lado, amplia o alcance da educação ao mesmo tempo que capacita o profissional, cria uma indústria do discurso, na qual as concepções pedagógicas fazem as vezes de educação. Promove-se o pensamento da educação ideal, perfeita e eficaz, que visa formar o cidadão mais adequado à cada sociedade.

Muitos esforços são feitos nesta direção, estudando o professor, analisando o desenvolvimento o aluno e testando e adaptando os diferentes componentes presentes no processo de ensino e aprendizagem. Diversos discursos são produzidos e apresentados como o ideal. Sabemos que há uma alternância entre teorias e métodos, que reivindicam o lugar de referência no que concerne a uma educação ideal. Os significantes veiculados por esses discursos constroem a prática do professor e, ao mesmo tempo, inculcam a noção de que há um método, uma teoria que contemple as diversas facetas do processo educativo.

Faz-se primordial, neste ponto da reflexão, traçar uma linha divisória esclarecendo que educação e pedagogia não se confundem, ou, pelo menos, não deveriam. O conceito de educação, do qual aqui nos aproximamos, parte da definição feita por Leandro de Lajonquière, em seu livro *Infância e Ilusão (psico) Pedagógica - escritos de psicanálise e educação*, na qual se pressupõe que toda a relação entre um adulto e uma criança passa pela dimensão educativa. Na educação, estão envolvidos a transmissão de conhecimentos e a transmissão de saberes. O conhecimento é de ordem geracional e é transmitido através da cultura. Já o saber, é algo de ordem inconsciente e diz respeito ao saber sobre o desejo.

Como pedagogia, por outro lado, podemos entender a Ciência que estuda os meios para se obter um bom resultado no que concerne às aprendizagens. É um conjunto de teorias que fundamentam a prática.

Esta diferenciação se faz necessária porque temos, em nossos tempos, após idas e vindas no que se refere às concepções sobre aprender e ensinar, um discurso pedagógico que faz semblante de educação. Apresenta-se como a verdade e insiste na idéia de um saber universal que promova uma educação ideal,

na qual os indivíduos por ela formados não padeçam de nossas limitações e, ainda, na qual a falta, fundadora do sujeito, seja tamponada. Fazem-se oportunas as palavras de Contardo Calligaris, em seu texto *Três conselhos para a educação de Crianças*, no qual ele aponta o seguinte no que se refere à relação entre adultos e crianças:

“Não amamos mais nossas crianças por razões simbólicas, ou seja, porque isso faz parte de nossos deveres (não para com elas, mas para com os nossos pais, naturalmente). As amamos eventualmente por razões imaginárias, porque esperamos que gozem como nunca gozamos. E isso nos puxa a seduzi-las com uma promessa que compromete o valor de nossa palavra educadora.” (p. 28)

A pedagogia, enquanto perseguidora de um ideal de educação, sutura a divisão entre saber e verdade da qual emerge a subjetividade. O modelo ideal de pedagogia veiculado pelo discurso pedagógico oculta a verdade da divisão subjetiva - o sujeito barrado.

De Lajonquière, na obra citada anteriormente, avança em sua reflexão realizando uma crítica contundente à Pedagogia enquanto discurso, denominando-a “discurso (psico) pedagógico hegemônico”:

“(…) enquanto antes a discussão pedagógica podia se articular como um debate em torno de valores existenciais a serem transmitidos, bem como dos conhecimentos considerados mínimos à manutenção de uma certa tradição epistêmica, hoje em dia, o faz em

torno de uma realidade psicopedagógica sempre suposta ideal que deve ser realizada. Essa última, devido à intromissão maciça dos saberes psicológicos modernos, é recortada pela sonhada possibilidade de virmos a adequar naturalmente os meios aos fins educativos.” (p. 31)

Tal discurso pedagógico é da ordem de uma ilusão e, como toda ilusão, é uma crença animada por um desejo. Talvez um desejo de que as crianças sejam melhores que nós, mais felizes e não provem da falta estruturante que faz o sujeito habitar o campo do Outro, ou seja, inserir-se no discurso social. Isto significa dizer que: pensar um discurso como sendo o portador de todas as possibilidades é uma impossibilidade lógica, visto que a lógica do sujeito, apontada pela psicanálise, é a de algo que sempre escapa, que não cessa de não se inscrever.

Em um outro texto (*A criança e “sua” (in)disciplina e a psicanálise*), de Lajonquière pontua que a pedagogia moderna pede às crianças que encarnem os sonhos didático-pedagógicos veiculados através de seu discurso:

“(…) a pedagogia moderna fantasia ser possível que, quando um sujeito qualquer se olha num espelho, não se faça presente a distância entre o lado de cá e o lado de lá, ou a distância entre o espelho e a criança que ‘se’ olha (...). Em suma, ela almeja suturar a fenda mesma do desejo.” (pg. 34)

Nesta direção, questionando a pedagogia moderna, que tem como modelo formar pessoas ideais para uma sociedade ideal, Maud Mannoni, em seu livro *Educação Impossível*, confronta esse construto imaginário:

“Uma pesquisa pedagógica que estabelece desde o início o ideal a atingir só pode desconhecer o que diz respeito à verdade do desejo (da criança e do adulto). Expulsa do sistema pedagógico, essa verdade retorna em forma de sintoma e se exprimirá na delinqüência, na loucura e nas diversas formas de inadaptação.” (p. 44)

Essa verdade que retorna é presenciada cotidianamente nas grandes cidades do mundo. À lista de Mannoni podemos acrescentar uma inadaptação conhecida entre aqueles que trabalham no campo educacional: o fracasso escolar.

A verdadeira educação é efeito de uma filiação simbólica faz marcas transmite algo da ordem de um passado. É fruto de conhecimentos que se transmitem via Cultura e de saberes sobre o que não é dito.

Maud Mannoni, na obra citada anteriormente, joga com a articulação educação ideal e ideal de educação nos mostrando que a simples modificação na ordem das palavras produz significantes distintos. O primeiro conjunto diz respeito ao que sinalizamos até aqui, a imaginarização da educação que se sustenta com uma ilusão. Já sobre o ideal de educação, nos diz, retomando Rousseau e propondo a reflexão, não pelo viés da educação ideal de Emilio, mas acerca do ideal de uma educação, que:

“O interesse na abordagem de um Rousseau talvez resida no fato de se tratar menos de traçar as imagens de uma educação ideal do que refletir sobre o ideal de uma educação. Em que é que isso implica? Por um lado um ideal organiza-se sempre em torno de uma carência. Por outro lado, existe em seu desígnio, inevitavelmente, a

dimensão do impossível.” (p. 44)

É sobre esse impossível que precisamos nos debruçar agora. A primazia do discurso pedagógico é fruto de uma captura narcísica que tenta tamponar a falta objetivando, de forma pretensiosa, colocar-se como uma verdade. Isto posto, não podemos deixar de retomar a reflexão realizada no capítulo anterior, em que vimos como a verdade, enquanto fato de linguagem é algo que nunca se inscreve por completo, é algo da ordem deste impossível a que se refere Mannoni. Não há nenhuma teoria que possa pretender-se toda pois, enredada no discurso a teoria representa-se, como todo fato de linguagem, enquanto faltante. A falta atravessa todo e qualquer discurso impedindo que a verdade se inscreva, é o efeito daquilo que, no capítulo anterior, denominamos estatuto lógico da falta, é o vazio que opera, o nada que conta. O sujeito se constitui através da transmissão dessa falta, à qual a fantasia (ver capítulo 2), é uma resposta que se escreve com o seguinte matema:

$\$ \diamond a$

O fantasma é o comprovante daquilo que Lacan chamou de “falha no universo do discurso”, isto é, não há significante que possa significar a si mesmo, não há como garantir a verdade enquanto constituída pela palavra. A falta, portanto, não é algo que não se consegue, mas é algo que é estruturalmente impossível de se alcançar. A este problema Lacan traz como resposta o objeto a.

A psicanálise lacaniana nos ensina que o saber é sempre inacabado,

diferenciando-se enormemente do que é para a pedagogia e a psicologia. O conhecimento pode tentar causar o efeito de completude, mas se desvela como algo sempre parcial. A grande contribuição de Freud e de Lacan é poder transitar pelo saber sem ter que dar conta de tudo, sem ter que ser concluído. Acreditamos que este é o grande desafio da escola e da Pedagogia, não pretender dar conta de tudo, poder pensar-se como inacabada.

Lacan nos fala sobre a articulação saber e verdade em *Televisão* (1983), sinalizando a ignorância como possível somente ao se tomar como referência a verdade:

“O que é a ignorância? É uma noção certamente dialética, porque é somente na perspectiva da verdade que ela se constitui como tal. Se o sujeito não se coloca em referência com a verdade, não há ignorância. Se o sujeito não começa a se colocar a questão de saber, o que é e o que não é, não há razão para que haja um verdadeiro e um falso, nem mesmo, para além, a realidade e a aparência”. (p. 193)

Em seu Seminário - avesso da psicanálise, Lacan dedica-se ao tema saber e verdade apontando o quanto a verdade psicanalítica é algo importante para forjar uma reestruturação do saber:

“O efeito de verdade é apenas uma queda de saber. É essa queda que faz produção, a ser retomada em breve.” (pg. 198)

A psicanálise postula o saber em função da verdade. Essa proposta de

saber passível de transmissão, que renuncia a ilusão do saber total, é a contribuição que pode dar ao campo da pedagogia. Fazendo uso das palavras de Sandra Dias, em seu trabalho *Psicanálise, Educação e Pós-modernidade: qual a articulação possível?*, podemos concluir que:

“O saber total é um engano, pois o saber por tocar o real, o impossível, tem relação com a verdade, sendo sempre um saber parcial. Portanto trata-se de um saber possível, incompleto, porém eficaz porque situa o sujeito em relação a uma matriz simbólica - sua inserção numa história, permitindo-lhe se fazer uma singularidade interpretante dos enigmas de sua existência, enfim um sujeito leitor que pode atribuir algum sentido à sua existência e ao mundo, partindo da verdade que habita seu ser: o real. Mas esse saber, saber articulado à verdade, saber transmissível, só é possível quando se renuncia a ilusão de um saber totalizante (...)” (pgs. 112 e 113)

É disso que se trata, renunciar a ilusão de um saber totalizante que visa obturar a falta estrutural do sujeito. Renunciar à fetichização do discurso que objetiva responder uma pergunta que é estruturalmente sem resposta. Não mais se ocupar com manuais que ensinem como um adulto deve se dirigir a uma criança, abandonando, assim, a ilusão de que a pedagogia deve responder, frente à sociedade, produzindo um modelo de educação ao qual nada falte, apoiada no sonho de uma complementaridade narcísica. A pedagogia é só um discurso, um entre tantos, e como tal não é total, não é completa e não possui o saber sobre a educação.

É chegada a hora de refletir sobre porque a psicanálise seria uma alternativa

para pensar a educação. Se os discursos psicológicos e pedagógicos invadem o cotidiano escolar, o que pode a psicanálise fazer? Não seria o diálogo entre psicanálise e educação mais um discurso a desestruturar a prática docente e inscrevê-la no campo da repetição?

Em resposta ao questionamento “por que a psicanálise?”, podemos afirmar que sua contribuição reside em sua ética, que é a ética do desejo, ética que promove o desmonte moralista, que vimos em Kant, e desnuda o ideal narcísico que tem origem, em última instância, no desamparo do sujeito. A desarticulação dos discursos, que atam os sujeitos e suas instituições em círculos repetitivos, e o reconhecimento da limitação como algo da ordem do impossível estrutural, são elementos que somente a psicanálise pode nos ofertar através da descoberta do Inconsciente.

A ética da psicanálise tem muito a dizer à Pedagogia no sentido em que aquela é forjada na desmistificação do ideal, que turva a apreensão da realidade. Lacan nos diz sobre a ética em seu *Seminário - a ética da psicanálise*:

“É aí que reside a experiência da ação humana, e é por sabermos, melhor do que aqueles que nos precederam, reconhecer a natureza do desejo que está no âmago da experiência, que uma revisão ética é possível, que um juízo ético é possível, o qual representa essa questão com valor de Juízo Final: Agiste conforme o desejo que te habita?” (p. 376)

A psicanálise vem posicionar-se frente o campo educativo, não como outro discurso, mas como algo que subverte a lógica positivista, assim como Freud

subverteu a clínica médica, preocupando-se em não se alimentar de manuais e, assim, afastando-se da possibilidade de se tornar mais um. Para quebrar uma ilusão faz-se imperante não criar outra. A psicanálise, com seu estatuto lógico da falta, representa, portanto, um rompimento, como afirma Harari, com:

“(...) a tradição da epistemologia clássica, cultivada, até hoje, por exemplo, pelo positivismo. Ela supõe que há um sujeito contraposto a um objeto do mundo - e que é evidente -, o qual se encontra à disposição de um observador que pode, ou não, chegar a conhecê-lo. Eis aqui um ponto de ruptura fundamental da psicanálise em relação à ciência entendida em tal contexto. Aquele que conhece, o sujeito da ciência - assinala Lacan - é o mesmo sujeito da psicanálise, ou seja, um sujeito barrado, pagador de sua constituição através da perda de um objeto.” (1997, p. 54)

A partir desta afirmação podemos articular que o trabalho da psicanálise no campo do discurso pedagógico e instaurar a metodologia da dúvida, do questionamento em relação às verdades, no sentido de que esta jamais se inscreve toda.

É necessário marcar que o lugar do professor é radicalmente diferente do lugar de um analista e, por tal razão, não se trata de psicanalisar a escola, a pedagogia. O educador transmite os conhecimentos que herda, ao passo que o analista oferece sua escuta. Catherine Millot, em seu livro *Freud Antipedagogo*, afirma, ao delimitar a diferença entre análise e processo educacional, que:

“Assim como o educador, o analista incita o paciente a superar o

desprazer, utilizando, também como ele, as armas da transferência. Mas não se alia aos mesmos poderes, nem persegue os mesmos fins. O educador se apóia no narcisismo do educando para garantir a dominação das pulsões sexuais. (...) O educador trata de contrabalançar o desprazer ligado à renúncia pulsional com as satisfações narcísicas provindas pelo Ideal-do-eu. O analista, ao contrário, em seu esforço para suspender os recalques luta contra um desprazer de origem narcísica cuja fonte é a instância do Ideal-do-eu. Seus aliados nessa luta são justamente as forças punctionais que o educador combate: as pulsões sexuais, temidas pelo narcisismo. Do ponto de vista tópico e dinâmico, a ação do educador e a do analista são exatamente contrárias.(...) Se a psicanálise é uma reeducação, pode-se dizer que o é no sentido de constituir uma educação a reverso.” (pgs. 131 e 132)

A psicanálise contribui apontando o impossível do desejo e permitindo um posicionamento outro, que não o destinado aos ideais do discurso pedagógico.

5 - Bibliografia

- BARROS, R. S. M. Ensaio sobre educação. São Paulo:EDUSP, 1971.
- CALLIGARIS, C. Três conselhos para a educação das crianças. In: CALLIGARIS, C. et al. Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. P. 25-30.
- DIAS, Sandra. Psicanálise, Educação e Pós-modernidade: qual a articulação possível?. Educação e Subjetividade, ano 1, n.1, p. 103-136, 2º sem. 2005.
- EBY, F. História da Educação Moderna. Porto Alegre: Globo, 1962.
- Freud, S. (1980). A interpretação de sonhos. (J. Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Vol. V, pp. 361-751). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1900).
- _____. (1980). Recalcamento. (J. Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*.(Vol. XIV, pp. 169-190). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1915).
- _____. (1980). Os caminhos da formação dos sintomas. (J.Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Vol. XVI, pp. 419-440). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1917).
- _____. (1980). Inibição, sintoma e angústia. (J. Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Vol. XX, pp. 107-198). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1926).
- _____. (1980). O mal-estar na cultura. (J. Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Vol. XXI, pp. 81-178). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1930).
- _____. (1980). A dissecação da personalidade psíquica. (J. Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Vol. XXII, pp. 75-102). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1933a).
- _____. (1980). Angústia e vida pulsional. (J. Salomão, Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Vol. XXII, pp. 103-138). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1933b).
- JAEGER, Werner (s.d.), Paideia. A formação do homem grego, Lisboa, Editorial Aster.
- LACAN, J. (1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. Em *Escrito*. (pp. 238-324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1953).
- _____. (1992). *O seminário livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1954-1955).
- _____. (1998). Situação da psicanálise e formação do psicanalista em 1956. Em J. Lacan,

- Escritos*. (pp. 461-495). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1956).
- _____. (1999). *O seminário livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1957-1958).
- _____. J. (1991). *O seminário livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1959- 1960).
- _____. (1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. Em J. Lacan, *Escritos*. (pp. 807- 842). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1960).
- _____. (1992). *O seminário livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1960-1961).
- _____. (1997-1998). *Seminário: a angústia*. Publicação interna da Associação Freudiana Internacional. (Original publicado em 1962-1963).
- _____. (s/d). *R.S.I: o seminário*. Versão anônima, em francês e português. (Original publicado em 1974-1975).
- _____. (2005) *Le séminaire livre XXIII: le sinthome*. Paris: Éditions du Seuil. (Original publicado em 1975-1976).
- LAJONQUIÈRE, L.de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. Infância e Ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MANNONI, M. Educação Impossível. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- MIALARET, G. e VIAL, J. (1981), *Histoire mondiale de l'éducation*, 1º vol., Paris, PUF.
- MILLER, Jacques-Alain. Los signos del goce. Buenos Aires: Piados, 1998.
- MILLOT, C. Freud o Antipedagogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001
- MORANDO, Dante (1961), *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*, 2ª ed., Barcelona, Editorial Luís Miracle, S.A.
- PLATÃO. (1972), *Apologia de Sócrates*. Eutífron. Críton, Lisboa, Verbo (col. Biblioteca Básica Verbo,64, Livros RTP)
- _____. (1973), *Górgias*. O Banquete. Fedro, Lisboa, Verbo.
- _____. (1990) *A República*, 6ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____. (1969), *Diálogos: Ménon, Banquete, Fedro*, Rio de Janeiro, Edições de Ouro.