



Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado

RENATO IZIDORO DA SILVA

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:

DEVANEIOS E REALIDADES

Salvador
2007

RENATO IZIDORO DA SILVA

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:

DEVANEIOS E REALIDADES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós –
Graduação em Educação – PPGE da
Universidade Federal da Bahia – UFBA, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Rosa Farias.

Salvador
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

S237 Silva, Renato Izidoro da.
Psicanálise e educação : devaneios e realidades / Renato
Izidoro da Silva. – 2007.
182 f.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Rosa Farias.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação, 2007.

1. Psicanálise em educação. 2. Imaginário e educação. 3.
Realidade. 4. Simbolismo (Psicologia). I. Farias, Iara Rosa. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 370.15 – 22.ed.

RENATO IZIDORO DA SILVA

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:

DEVANEIOS E REALIDADES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós –
Graduação em Educação – PPGE da
Universidade Federal da Bahia – UFBA, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Rosa Farias

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.
Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Potiguara Mendes da Silveira Junior.
Universidade Federal de Juiz de Fora.

Prof. Dr. Cleverson Suzart.
Universidade Federal da Bahia.

Salvador, ____ de _____ de 2007

Ao leitor...

AGRADECIMENTOS

À Rosa Morena, minha filha, que me possibilitou vivenciar e experimentar por alteridade os liames atávicos entre o desejo de dormir em si e o de se alimentar para a vida. Mais além venho aprendendo um pouco mais sobre a natureza e a experiência do sentido sem palavras.

À minha esposa Karliane, que por amor, com ela venho aprendendo sobre as tramas dos desejos da estrutura familiar.

Ao meu pai Geraldo Xavier pelo alegre engenho de seu corpo agitado, e a minha mãe Ana Alice pela doçura trágica que costuma pingar de sua boca.

À professora Terezinha Froes por seu sereno e poético espírito conflituoso expresso no difícil exercício de não ser uma mestra.

Ao professor Dante Galeffi por seu espírito que em suas aulas me envolveu com sua potência extemporânea de ser alguém que escuta, fala e vê no exalante infinito profundo do próprio corpo.

Ao professor Miguel Bordas por sua implacável subversão jovial empregada com prazer em sua sábia oralidade que se desenrola em saberes expressos em um jogo de *Gestalt*.

À professora Iara Rosa Farias por ter oportunizado uma enriquecedora experiência docente na atividade de tirocínio deste programa, e por ter orientado este trabalho.

Ao Doutorando Fábio Zoboli, o Poeta do corpo.

Ao Pós-Doutorando Edson Vicente da Silva (Cacau), um homem de mil anos e mil histórias.

Aos companheiros de mestrado, Genaro Caspiere, João Cramulhão, Hildonice Batista, Lana Oliveira, Leila Soares, Vera Bacelar, Ivan I. F., Jose Manuel: sutis iconoclastas.

A Fernando Lionel Quiroga.

A todos os pensadores presentes no corpo desta dissertação.

*Ninguém mais do que nós foi o inventor
de tais ficções como: a causa, a sucessão,
a reciprocidade, a relatividade, a razão,
o fim, e quando introduzimos
falsamente nas “coisas” este mundo de
símbolo inventados, quando o
incorporamos às coisas como se lhe
pertencessem “em si” mais uma vez como
sempre fizemos, criamos uma mitologia.*

*Friedrich Nietzsche, Além do bem e do
mal, pág. 37.*

SILVA, Renato Izidoro da. **Psicanálise e educação: devaneios e realidades**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2007.

RESUMO

Este trabalho tem como fim discutir as relações entre psicanálise e educação. Para tanto, na primeira etapa foi realizada uma revisão das considerações de Freud sobre a educação. O segundo passo consistiu em elaborar um panorama geral das interfaces entre psicanálise e educação no período pós-freudiano. Ainda referente a esta fase, foram desenroladas algumas problemáticas inerentes às aplicações e abordagens da psicanálise na educação, referentes ao trato do *sujeito*. Neste ponto a psicanálise aparece realizando um esforço de preencher o *sujeito* com a insígnia do conceito de *castração*. Em seguida, por força das próprias problemáticas, o trabalho delinea uma discussão acerca do *sujeito do inconsciente* em seu *desejo* na educação. Caminho que desemboca na contenta que diz da representação e constituição do mesmo *sujeito* pela *literatura filosófica* que embrenhou e construiu a educação moderna fundada no *desejo* dinamizada nos *sonhos, devaneios e fantasias* da filosofia moderna. Sobre isso, abordo como profícuas *literaturas filosóficas* representantes dos *desejos educativos* algumas passagens das obras de Kant e Hegel. Ambos são, antes de tudo, criadores e tecedores da teia *imaginariamente simbólica* da *literatura filosófica* que embriagou o *sujeito* de modernidade no campo da educação. Algo que para este trabalho consisti em uma maneira de abordar o *sujeito do desejo inconsciente* no contexto educacional.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Sujeito. Realidades. Devaneios.

RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad discutir las relaciones entre el psicoanálisis y la educación. En la primera etapa fue realizada una revisión de las consideraciones de Freud acerca de la educación. Como segundo paso proceguimos elaborando un panorama general de las interfaces entre el psicoanálisis y la educación en el período después de Freud. Referente a la esta fase, fueram desenrollados algunas problmáticas inherente a los usos y a los abordajes del psicoanálisis en la educación, referente al tratamiento del sujeto. En este punto el psicoanálisis despunta llevando a cabo un esfuerzo de llenar lo sujeto con la marca índice del concepto de la castración. Después de eso, por fuerza de las problemáticas, el trabajo delinea una pelea referente al sujeto del inconsciente en su deseo en la educación. Recorrido que descarga en el contenido que habla de la representación y de la constitución del mismo sujeto por la literatura filosófica que embrenhou y construyó la educación moderna fundada en el deseo y dinamizada en los sueños, devaneios y fantasías de la filosofía moderna. En esto, abordo como proficuas literaturas filosóficas representativas de los deseos educativos a algunos pasajes de las obras de Kant y de Hegel. Ambos son, antes de todo, creadores y tejedores de ela teia imaginariamente simbólica de la literatura filosófica que embriagó el sujeto con la modernidad en el campo de la educación. Algo que para este trabajo consisti en una manera de acercar el sujeto del deseo inconsciente en el contexto educativo.

Palabras-clave: Psicoanálisis. Educación. Sujeto. Realidad. Devaneo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Dante	no	exílio,	autor			
desconhecido.....					134		
Figura 2 –	Leitura	de	Molière,	Jean-François	de	Troy,	
1728.....							134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FREUD: A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO.....	21
2.1 UM EMARANHADO TEMPORAL.....	26
2.2 LIAMES EDUCACIONAIS: ENTRE A CULTURA E O ORGANISMO.....	34
2.3 A EDUCAÇÃO DA SEXUALIDADE INFANTIL.....	38
2.4 DO IMAGINÁRIO AO SIMBÓLICO.....	51
3 OS DIRECIONAMENTOS PSICANALÍTICOS NA EDUCAÇÃO: DESLOCAMENTO DA CASTRAÇÃO COMO ABSOLUTO.....	61
3.1 A PSICANÁLISE NORTEIA A EDUCAÇÃO.....	78
3.2 A PSICANÁLISE VAI À ESCOLA: PROBLEMAS E DELINEAMENTOS.....	94
3.3 A DEMANDA DO PSICANALISTA/PESQUISADOR SOBRE A EDUCAÇÃO: MAIS DELINEAMENTOS.....	108
4 DA PSICANÁLISE À LITERATURA FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO.....	125
5 LITERATURA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM KANT E HEGEL: AS IMAGENS DO DESEJO.....	150
6 EPÍLOGO.....	163
REFERÊNCIAS.....	170
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	179

1 INTRODUÇÃO

Toda vez que um livro prometia em seu título uma nova descoberta, antes de ir mais além em sua leitura, tentava saber se por acaso eu poderia chegar a semelhante resultado por certa sagacidade inata, e tinha grande cuidado em que uma leitura apressada não me tirasse este inocente prazer.

(Descartes, Regras para a direção do espírito, 2005, p.100).

Em se tratando de uma introdução, cabe lembrar de meu orientador¹ do período de minha graduação em Educação Física: licenciatura na Universidade Estadual de Londrina. Dentre tantas divergências no âmbito complexo das teorizações epistemológicas, sobre as quais nunca chegamos ao comum acordo, ele contribuiu com o esclarecimento no âmbito dos elementos mais simples acerca da realização de uma pesquisa. No caso aqui, falo da “introdução”. Em suma, sobre esse tópico, que costumeiramente encontramos nos escritos acadêmicos, ele disse no primeiro ou segundo dia de aula, que a “introdução” de um trabalho é a última coisa a se realizar na escrita acadêmica, apesar de textualmente – topologicamente – ela estar localizada em primeiro lugar em sua cronologia geográfica. Contudo, longe de reduzir a isso tal ensinamento, causa aqui algumas implicações.

Por ser o último tópico a estar sendo escrito. Ou ainda! Por ser paradoxalmente a “introdução” um tópico escrito posteriormente às “considerações finais”, a “introdução” deste trabalho está sendo escrita sob os auspícios de um espírito já sujeito às perplexidades que este trabalho gerou. Em outros termos, a prática do estudo acadêmico tem me lançado na direção de irresoluções ao invés de soluções. Sobre isso, certa feita, em uma

¹ Antônio Geraldo Magalhães Gomes Pires, possui graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia pela Faculdades Integradas Augusto Motta (1984), graduação em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1979), mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1990) e doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2000). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: representação social, educação física, corpo, tempo livre e lazer (Currículo Lattes, acessado em 17 de março de 2007).

das aulas da disciplina EDC720 TEE - *Epistemologia do educar*²; lancei a reflexão de que a Modernidade é muito caracterizada pela busca de entendimentos teóricos sustentados pelas chamadas posições de crítica e análise acadêmicas. Sobre isso, ponderei acerca da possibilidade de o pensador hodierno estar sendo lançado cada vez mais em direção ao não entendimento; a incômodas perplexidades (Cf. RUSSELL, 1957, 211). Ousei ainda, aludir a promoção de uma nova intenção na dinâmica dos estudos acadêmicos: buscar o não-entendimento. Ou ainda, ler um determinado autor tantas e tantas vezes, até que os sentidos comuns e saberes plenos ao seu respeito se esvaíam. Logicamente, que assim estaria sendo assinalado pelo risco de afastar-se das aspirações científicas. Sobre isso, resgato a fala de Freud quando diz que:

É um erro acreditar que a ciência consiste apenas em proposições definitivamente provadas, e é injusto exigir que assim seja. Tal exigência é feita somente por aqueles que anelam mais que tudo pela Autoridade, e precisam substituir seu catecismo religioso por outro, ainda que de caráter científico (FREUD apud MEZAN, 1987, p. 03).

Mais detidamente, o acontecimento da mencionada aula, fez-me pensar que todo início de estudo sugere a percepção de compreensões plenas acerca de um tema ou objeto, mas que em seu decorrer, o não-sentido é a marca mais forte, pois o objeto em si deixa de existir, para dar lugar a um campo perplexo por inúmeras forças, fenômenos e percepções. Em abrasivas palavras, o pesquisador iniciante pensa que para o fechamento de sua pesquisa, só lhe falta escrever – traduzir – seus pensamentos em palavras escritas, já que em seu projeto tudo aparece tão claro, definido, reto e definitivo.

O sentido disso pode ser traduzido pela analogia entre o pesquisador e o viajante ainda ingênuos quando à distância abordam visualmente seus objetos – de desejo. No caso desse último que nos serve aqui de metáfora, do alto da serra avista virtualmente o fenômeno do mar de águas calmas, areia fresca e vento brando. No entanto, à medida que vai se aproximando da praia sente seus pés queimarem na areia aquecida pelo sol. Mais à diante, o forte vento joga-lhe areia nos olhos, e quando em suas águas vai se banhando para fugir do vento areento, sente-se surpreendido pelas torrentes marítimas em movimento de redemoinhos, trações em direção ao leste, tensões rumo ao oeste. Marolas que aliciam o

² EDC720 TEE - epistemologia do educar. Esta disciplina, lecionada pelo professor Dante Augusto Galeffi, foi cursada durante o segundo semestre do ano de 2005 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, ao qual esta dissertação está atrelada.

banho em direção a violentas ondas. Ainda, em se tratando das praias do estado da Bahia, e principalmente na cidade de Salvador, onde esta pesquisa se realizou do início ao fim, é inevitável sentir o poder atrativo de Iemanjá.

O mote de tal situação abstrata pode se revelar como ensinamento ao trabalho de pesquisa, está reservado ao despedaçamento disparatado do objeto na própria experiência do viajante, que ao confrontar seu corpo teórico com seu corpo prático e carnal que buli o real do objeto, vivencia sua ignorância e desconhecimento. Ou seja, este que à distância pressupunha cartograficamente conhecimentos plenos, relacionais e causais acerca da composição do objeto visado, vivencia quando já no interior do fenômeno a impotência de seus conhecimentos e saberes sobre os elementos de seus objetos para explicar a situação em que se metera. Os efeitos perdem suas causas, a plenitude se dilui em micro-fenômenos de força e potência, logo, as relações mentais que compunham idealmente o objeto em seu olhar, não mais se sustentam. O viajante, portanto, se depara com uma situação inusitada, nos limites entre a criação e a criatura de seu devir, seu objeto se enche de vontade própria a ponto de ignorar seu desejo. As portas se abrem a um novo saber; quiçá, até mesmo momentâneo, necessário e servil àquele momento.

No caso da pesquisa a que esta introdução integra, com o passar do tempo e o avanço de algumas braçadas, a coisa tendeu à perplexidade, que antes vista ao longe ofereceu visada maciça, uniforme e superficial. No interior e já no meio do campo (mar) em que me coloquei a caminhar (nadar), comecei a pressentir que a segurança com que partira com o projeto de pesquisa, fazia parte de um espectro da visada ao longe: ela já estava no passado de algumas passadas. Senti-me saturado de compreensões, entendimentos e respostas. Primeiramente, pensei que isso seria porque o ser humano é incompleto, faltante, marcado pelo devir... E que, portanto, insatisfeito com respeito a compreensões diversas, múltiplas e numerosas, estava carregado de enchimentos inúteis, pois nem a junção teórica ou prática universal de todas elas, resolveria seus problemas mais básicos. Segundamente, quão conforme a compreensão se ampliava; inúmeros elementos passaram a se contradizerem no interior da intenção de criar uma unidade teórica.

Deste modo, a serviço desta introdução, adianto ao leitor algumas principais tensões de minha trajetória. Se no projeto desta dissertação a psicanálise toma força em meu espírito como uma inclinação em oferecer ela mesma como uma saída para a educação, o seu desenrolar toma por assalto meu querer, e assim, o que era para ser meu objeto – relação entre psicanálise e educação –, se transformou em sujeito de desejo, assim estabelecendo uma

relação tensiva com meu desejo, a ponto de a pesquisa ter empregado um deslocamento do ponto onde a psicanálise se apresentava como um solo efetivo para as transformações educacionais, em direção ao que implicara do início ao fim deste trabalho, os liames dessa relação, entre *devaneios* e *realidades*, subtítulo desta dissertação.

De modo abreviado, inicialmente o elemento psicanalítico chave do projeto desta dissertação girava às voltas do conceito de *subversão do sujeito* resgatado em vários pontos da extensa obra de Jacques Lacan, mas, sobretudo de seu texto *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano* (1998). Munido desse conceito, o trabalho então seguiria com o fim de contribuir, por um viés da crítica psicanalítica, com reflexões em torno da educação moderna mediada pelas práticas pedagógicas pensadas no ramo das ciências modernas. Para tanto, a discussão não arrazoou focar possíveis ou impossíveis contribuições que a psicanálise poderia oferecer às metodologias pedagógicas. Diferentemente, tinha em vista elaborar uma crítica psicanalítica em relação à pedagogia pelas vias que envolvem o desejo e a ética de uma e de outra no sentido de alimentar possibilidades para uma educação que se afaste das violências simbólicas cometidas até então pelas ideologias filosóficas transcritas na prática pela pedagogia moderna.

A *subversão do sujeito* aí apareceria com a intenção de fazer o campo da educação deixar, ver e ouvir emergir um *sujeito* avesso ao *sujeito* que a educação almejou – almeja – formar na Modernidade por meio de suas filosofias pedagógicas. Pautado em Lacan (1998) cheguei a formular que a psicanálise teria total condição de abrir vias objetivas e subjetivas para que o *sujeito* tivesse condições de subverter sua posição alienante frente à ciência que se diz absoluta sobre o saber do mundo e do próprio *sujeito*. Contada por outro prisma, a *subversão do sujeito* recebeu de minha parte, nesses primeiros passos, quatro exemplificações de sua manifestação.

Primeiro Freud teria subvertido o *sujeito moderno* porque ele desloca o lugar do pensar e da verdade, da *consciência* para o *inconsciente*. Segundo, a palavra do médico – símbolo da ciência – é calada em prol da palavra do paciente (doente). Terceiro, a verdade do *sujeito* é retirada da escrita do cientista para ser expressa diretamente da livre fala do *sujeito*. A quarta exemplificação operaria uma subversão ao nível do *desejo* mesmo. Enquanto a natureza do *sujeito moderno* deveria ser caracterizada pela perfeição, pureza, sabedoria... O *sujeito* que a psicanálise diz ter encontrado possui uma natureza avessa a essa. Ou seja, marcada pela imperfeição, pela presença de forças pulsionais e instintivas não-humanistas e pelo não-saber puro. Enfim, o *sujeito* para psicanálise seria *castrado* em sua

potência de ser – impotência – enquanto o *sujeito moderno* seria absoluto em suas possibilidades e predestinações referentes ao seu ser de desejo. Algo que pode ser resumido pela equação do *sujeito* proferida por Lacan, conforme encontramos uma citação em Milner (1996, p. 28), que diz ser “... o sujeito sobre o qual operamos em psicanálise só pode ser o sujeito da ciência...” (Cf. LACAN, 1998, p. 873). Contando com o detalhe de estar o subvertendo.

A educação dominada pelo discurso e prática científicos reduziria o *sujeito* à condição de objeto de conhecimento. Mais ainda, a ciência moderna tentou crer que o *sujeito* e a *Coisa/Real* estão sob a lógica de causa e efeito, sendo que, a partir daí, concebe-se uma visão sistêmica da qual bastaria mapear todas as variáveis tal como na tradição da física e da *Física social* positivista de Comte se aventuraram. Da mesma forma, a *pedagogia* assentada senão no *status de ciência da educação*, então, quem sabe, na busca dele, visa seguir o mesmo modelo. O da procura incessante e infinita pelo controle de todas as forças, de todas as variáveis que constitui seu *sujeito*, o aluno, aquele que além de *sem luz*, também nesse caso, permaneceria frente a um mundo *sem voz*, onde nem ele próprio fora autorizado falar, de modo que, desde a mais tenra infância escolar aprendemos a diferenciar os *animados* dos *inanimados*, estes, *os objetos mudos*, cujo ideal da ciência vinculado é de reduzi-los “ao que se pode fechar e atar num sistema de interação de forças” (Cf. LACAN, 1996, p. 224).

Com efeito, na escola o *sujeito* subverte-se ao mundo da linguagem todos os dias, em todos os seus tropeços que a *pedagogia* tenta consertar ou mascarar. Por mais estranho que possa parecer, o *sujeito/aluno* fala quando é para calar, falha quando deveria acertar e falta quando necessitava preencher. Logo, subverte-se ao mundo humano – e não supra-humano – apesar da *pedagogia*. Todos os dias são presenciados *crianças escolares sem luz* aquém do *desejo da pedagogia*, aquém do *desejo da modernidade*, justamente, advindo à condição de *sujeitos de desejo e de linguagem*, para além do ideal de *objeto da ciência* cuja característica principal é o de ser totalmente manipulável. Ora, nem mesmo a argila do artesão é um objeto absoluto. Nenhum vaso de barro é igual ao outro, por mais que a contínua revolução industrial tente ajustar suas máquinas e funcionários aos ideais de perfeição. Por conseguinte, conceber o *sujeito* por essas vias pode ser um exercício dialético sobre muitos conceitos que estão aí nos formatando. Trata-se de vivenciar o *sujeito* deslocado de qualquer parâmetro dicotômico que varia entre os entendimentos do eu e seus ideais: o *fracasso* e o *sucesso*, o *afinado* e o *desafinado*, o *certo* e o *errado*, a *harmonia* e a *desarmonia*. Mais além cheguei a propor uma certa via por onde o *sujeito*, aos olhos daqueles que educam, poderia

admirar em sua diferença falante no campo da linguagem. Ao invés de permanecer em sua mortificante condição de *objeto pedagógico* a ser moldado segundo o parâmetro da perfeição, a psicanálise ofereceria a teoria de um *sujeito* não-moldável.

Entretanto, os aprofundamentos nos estudos acerca do tema, não mostraram um campo tão bem definidamente sem contradições internas. Outrossim, a palavra *perplexidade* se destaca no horizonte dos estudos, e assim, pega pelo raciocínio mais básico e radical, a psicanálise é facilmente deslocada de sua suposta ação subversiva do *sujeito moderna da ciência*, para uma outra, ao avesso, ao contrário: a psicanálise se torna o avesso de si mesma, vista como o avesso do *sujeito moderno*, ao atuar na educação. Por quê? Simplesmente, a partir do momento em que a psicanálise tenta anular ou desconstruir o *sujeito moderno* marcado pela insígnia do *absoluto*, para afirmar seu pressuposto verdadeiro de que o *sujeito é castrado*, não apreendemos uma subversão, pois esta, se existiu por alguma fração de momento, logo se transformou em mais uma *insígnia ideal* em que o *sujeito* pode se agarrar enquanto um consolo, assim como se agarrava nas imagens do *absoluto*. Nestas condições, a própria *castração* se torna uma referência *absoluta* para o *sujeito*, retirando este da questão da verdade (do que se é) para a questão do ideal (do que se deve ser). Destarte, nesse ambiente perplexo, os psicanalistas estariam confundindo seus *conceitos* com a própria *coisa*.

A partir do encontro com essa problemática; novos ventos e sussurros começam a soprar em meus ouvidos, convidando-me a seguir por outras direções. Retiro de meu espírito (Cf. MERLEAU-PONTY, 1975) as lentes da psicanálise colocando-as à mesa em meio ao papéis e livros que estudava. Deixo de olhar com bons olhos recatados aquelas lentes, pois estranhara sua perfeição e demasiada coerência. Com os olhos nus, passo ao estudo propriamente da psicanálise. Vislumbro esta retomando a posição que retirara a ciência, e igualmente, botando palavras avessas à Modernidade na boca do *sujeito*. Sucintamente, se a pedagogia filosófica dizia: *sujeito*, você é *absoluto*, a mais divina criação da Natureza, a psicanálise passa a dizer: *sujeito*, você é *castrado*, a mais sofrida criação da Natureza. Diante de tais verdades, o *sujeito* vê a si próprio pasmado por quererem tanto lhe dizer o que de fato é. Emerge à nossa frente, uma espécie de niilismo psicanalítico que sufoca o *sujeito* que tentara libertar das amarras dos ideais modernos. Inevitavelmente, encontro com as palavras de Nietzsche:

Todos os pregadores de moral, bem como os teólogos, possuem um tique comum: todos procuram persuadir o homem que ele está muito mal, que

necessita de uma cura enérgica radical e suprema. [...] Na verdade, são furiosamente seguros de vida, são apaixonados por ela e cheios de astúcias e de sutilezas, querem eliminar as coisas desagradáveis e arrancar o espinho do sofrimento e da infelicidade (NIETZSCHE, 2006, p. 188).

Mas, em meio ao fogo cruzado dessa briga para a afirmação de uma realidade verdadeira, vejo e ouço a aurora de inúmeros devaneios e realidades marcados pelo desejo do sujeito. Se antes através da psicanálise eu tentara desvendar os sonhos modernos como ofuscantes e adocedores da presença do sujeito, passo a vê-los como suas manifestações de desejo, seu movimento mundano de representação do próprio desejo. Apaziguo meu ódio pelos ideais, para tentar ler e ouvir o que eles podem me dizer disso que veio a se chamar humano ao lado do mundo. Neste ponto, a filosofia renasce como literatura dos sonhos, devaneios e fantasias do sujeito de desejo. Na verdade, percebo não serem estes mantos encobridores, e sim a casa do sujeito, lugar de abrigo, tranqüilidade e realização de seus desejos, perante a vida desconhecida. A subversão, portanto, se liberta da noção de inversão, desordenamento, anarquia para adquirir discretamente neste trabalho a condição de *sub-versão*. O sujeito de desejo está abrigado na versão submersa das versões exteriores. Lembrando que a palavra “submerso” pode receber sentido figurado na língua portuguesa, de abismado, espantado, mergulhado em cogitações.

De tal modo, não prossegui com uma análise psicanalítica da literatura filosófica aos moldes tradicionais de seu exercício de tradução (Cf. FREUD, 1976i, p. 81). Encontro elementos na obra freudiana mesma, que facilitam inebriar por outras destrezas com o trato do ambiente onírico do desejo: sonhos, devaneios e fantasias. Sou lançado à experimentação da literatura filosófica. Logo, a passear pelo universo onírico da educação moderna, intimamente religada com a escrita filosófica, sem o vício moderno da crítica e do desmascaramento teórico de fenômenos supostamente ideológicos, em direção ao suposto real, tento me banhar dos devaneios filosóficos, pois, como apontou o próprio Freud, “os sonhos inventados podem ser interpretados da mesma forma que os reais e que os mecanismos inconscientes familiares a nós na ‘elaboração onírica’ são assim também atuantes nos processos dos escritos imaginativos” (FREUD, 1976i, p. 82).

Esclarecendo isso, dou seqüência a esta introdução realizando alguns comentários sucintos de cada capítulo que se seguiram. O capítulo primeiro, intitulado *Freud: a psicanálise e a educação*; tem a pretensão de remontar histórica e teoricamente a relação entre psicanálise e educação no desenvolvimento teórico de Freud. Visando a executar esta

tarefa, realizei um estudo sobre os principais, ou mais comentados, textos de Freud no âmbito da educação. Para tanto, necessitei me deter demasiadamente nas passagens de Freud sobre a educação ao longo de sua obra, o que encareceu meu trabalho quanto ao número de citações nesta primeira seção. Algo que geralmente não é visto com bons olhos à formulação dissertativa, aqui alerto desde já, que parti de uma necessidade com respeito à clareza que pretendi nessa primeira tarefa. Com efeito, isso poderá ser confirmado pelo próprio leitor quando no correr da leitura perceber que o número de citações cai significativamente, a fim de atender outros propósitos textuais. Para seção que se segue à introdução, utilizei como orientação bibliográfica, duas importantes obras que investiram na sistematização deste mesmo assunto: os trabalhos de Catherine Millot *Freud o antipedagogo* (1987) e de Maria Cristina Kupfer *Freud e a Educação: o mestre do impossível* (1995).

É importante demarcar desde já algumas articulações históricas e teóricas que realizei de forma diferente em relação à literatura já produzida até aqui. Contudo, não as considero algo grandioso nem muito ilustre, mas contribuições minuciosas e pontuais em meio a uma extensa e complexa obra. Um dos destaques que acredito ser importante pontuar, logo neste preâmbulo, diz respeito à confusão e perplexidade que encontrei no ligar das categorizações históricas comuns com relação a Freud quando o assunto é suas considerações sobre educação. Há um destacado consenso histórico que estabelece uma certa cronologia exata de avanço sem paradas e retrocessos da parte de Freud em suas conclusões sobre a educação.

Esta cronologia, que vai desde 1898 a 1920, segue a categorização de um Freud otimista no começo (primeira tópica), e a de um Freud pessimista no final (segunda tópica). De maneira estrita, o consenso produz a equivocada imagem de um Freud que progride em sua teoria. O que quer dizer que em cada avanço na teoria, Freud poderosamente abandonaria por completo o estágio epistemológico anterior referente à educação. Entretanto, me deparei com uma obra densa, complexa e dialética do início ao fim. Em termos brutos, é possível encontrar conceitos da segunda tópica sendo desenvolvidos nos primeiros textos escritos por Freud, com destaque às Cartas a Fliess e ao Projeto para uma psicologia científica de 1895. Com respeito à educação, a psicanálise de Freud pendula e dialoga perenemente em uma tensão otimista e pessimista. Com efeito, o que pude verdadeiramente identificar foram mudanças e modulações na pena de Freud. Isto é, momentos de clareza e momento de obscurantismo na história da relação entre psicanálise e educação, e não um processo onde no

início ele acreditava na educação enquanto medida profilática sobre as neuroses, e posteriormente o abandono dessa idéia em prol de um pessimismo.

O segundo capítulo aponta que apesar dos conflituosos arranjos entre psicanálise e educação na pena de Freud, a psicanálise não permaneceu isenta da posição de ideal que ela própria destacara na tentativa de não assumi-la. Um dos sentidos que aí se eleva no final de contas, é que a psicanálise não escapou da sinonímia para com a liberalização ou revolução subjetiva como mote das resoluções dos problemas psíquicos atribuídos à educação. Acrescentando uma nova referência a este trabalho nesta introdução, Allers (1958, p. 261) pensou que a psicanálise aspirou ao ideal da exatidão científica como a que se encontra na física, pretendendo daí, que a educação fosse um campo de sua ciência aplicada. Neste sentido, como a epistemologia de Bachelard (1996, 299) nos ensina, a exatidão e controle científico não são alcançados por um conhecimento puro e verdadeiro, e sim por sua capacidade de socializar-se. Ou seja, um conhecimento se fortalece e se torna objetivo à medida que diversas pessoas vão o estudando mais e mais, quando em seguida vai se formando corporações, sociedades, instituições em seu entorno enquanto forma de garantia e sistematização.

A relação entre psicanálise e educação pode hoje ser considerada um campo de estudo bem consolidado. Não digo que isso se deva a um estado de coesão, ordenamento e integração de seus estudiosos, rumo à construção de um conhecimento objetivo sobre esse objeto. A mencionada consolidação se deve mais à quantidade variada de estudos nesse campo, do que a uma certa coesão em suas pesquisas. Isso, apesar de a doutrina lacaniana (Cf. FERRETTI, 2004) se mostrar bem mais articulada que as outras nesse campo, o que a permite nesse campo demonstrar construções teóricas mais conexas no sentido da existência de um corpo de conhecimento psicanalítico/científico sobre os problemas da educação. Porém, como poderá ser constatado na leitura do segundo capítulo em especial, e como já foi comentando brevemente no início desta introdução, há uma incoerência nuclear na construção de tais teorizações. Que nesta dissertação elas tomam o número de seis.

Na seqüência o terceiro capítulo expressa o local exato do deslocamento dessa dissertação, bem como apontei no início desta introdução. Longe de seguir qualquer uma das seis direções expressas na seção anterior, não será ensaiada aqui qualquer espécie de captura do sujeito em alguma identidade, conceito, personalidade, fase psicológica, fase sexual, aparelho tecnológico, metodologia ou técnica educacional, alienação, libertação, separação e instituição. Mais ainda, nos afastamos da preocupação científica moderna em por

um lado mapear rigorosamente onde está o sujeito em relação ao mundo e aos objetos na ilusão da materialidade, e por outro, a localização destes com respeito àquele materializado em algum pobre ente. Por isso vislumbrei pensar como filósofo e psicanalista, pois não terei o cuidado de diferenciar ou separar o que é meu, o que é do mundo e o que é do outro, porque não-sou, justamente porque meu ser está aí vagando, errando; habitando e sendo habitado algum heterônimo enquanto epifania sob a qual só resta uma *sub-versão* dos fatos, dos acontecimentos, dos fenômenos – um mistério.

Esse terceiro capítulo expressa a ousadia em que desembocou este escrito. Para o momento declaro que o atrevimento em questão se assemelha ao que Lacan disse de Freud acerca deste ter abordado o sujeito em sua própria casa que é o sonho (Cf. LACAN, 1990, p. 47). O sentido desta colocação por parte do primeiro pode ser resumido no trabalho de deslocamento teórico na abordagem do sujeito que vai da ciência à psicanálise, da consciência ao inconsciente, da clareza ao delírio, da realidade à realidade onírica. Como veremos, as cinco direções psicanalíticas – apresentadas no segundo capítulo – que tentam abordar o sujeito na educação, optam por tentar deslocá-lo para o pretense universo concreto e estável da ciência cuja imagem mais eminente desta ordem é o laboratório do cientista ou o gravador do entrevistador, designando também a famosa expressão: pesquisa *in vitro*. Enquanto possível lugar – utopia – da apreensão da *coisa em si*. Ou por que não pensar na utopia do resgate do sujeito em objeto real. Enquanto que esta dissertação se lança à experiências dos sonhos, devaneios e fantasias literárias da filosofia na educação.

Doravante, destacarei Kant e Hegel como frutos de maior pujança na tarefa de consolidar e instaurar os sonhos, devaneios e fantasias nos sujeitos de suas épocas e naqueles que estariam por vir, nós contemporâneos, no campo da educação. Frente aos impasses promovidos pela relação do humano com o real ambos dissertam conceitualmente a natureza deste, tão misterioso. O primeiro tenta aprisionar o real em seu conceito de A Coisa em si; o segundo sua apreciação a propósito da Coisa fortalecendo assim uma poética do real em nome da produção de um certo desejo fruto da manifestação do real na intimidade humana.

Enfim, o movimento aqui foi de retornar e religar às idéias e imagens produzidas pela filosofia enquanto manifestação literária que faz pensar e sentir a presença do espírito moderno em seu preceito educativo da modernidade que bem caracterizadas podemos encontrá-las nos pensamentos de Kant e Hegel implicando-os como representantes da modernidade, que, com efeito, não se trata de qualquer dizer, mas sim, de dizeres

constitutivos do sujeito em desejo que beiram à perspectiva mítica, medieval e trágica da vida humana sobre a Terra e sob o Cosmos; além de oferecerem mecanismos teóricos para sustentar a busca de sua realização por meio da produção do sujeito do inconsciente.

Nas considerações finais, arremato esta dissertação chamando ao diálogo Frankenstein de Mary Shelley (2005), escrito em 1818. Lá discuto um pouco mais sobre a produção de uma obra escrita, cujas principais características acaba por consistir em disparatados traços gráficos provenientes da luta do autor do início ao fim para manter unido um corpo textual fragmentado em sentido. Avento ainda que sobre isso, esta dissertação tentou tecer textualmente com a psicanálise, a filosofia e a literatura uma conjectura da educação moderna e do sujeito aí implicado, com justo abandono da unilateralidade psicanalítica contida no projeto deste trabalho. Sendo que, rememorar Frankenstein ou o moderno Prometeu ofereceu importante sentido no deslocamento que este escrito sofreu do segundo para o terceiro capítulo, que sumariamente se reserva ao movimento de abandono do desejo e de uma certa ordem que dizia da necessidade de trabalhar para a coesão científica e teórica da psicanálise na educação, que resultaria em um imenso trabalho de sutura do objeto relação entre psicanálise e educação que, como já disse anteriormente, transformara-se em sujeito de desejo.

2 FREUD: A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

Os primórdios da maioria dessas aplicações da psicanálise serão encontrados em minhas obras. Aqui e ali segui um pouco a trilha a fim de gratificar meus interesses não médicos. Posteriormente, outros [...] seguiram as minhas pegadas e penetraram a fundo nos diferentes temas. Mas visto que meu programa me limita a mencionar minha própria parcela nessas aplicações da psicanálise, posso apenas apresentar um quadro bem inadequado de sua extensão e importância.

(Freud, Um estudo autobiográfico, 1976, p. 79)

A relação entre psicanálise e educação tem suas marcas nos primórdios das teorizações psicanalíticas de Freud. Doravante, distinto do costume que versa sobre esse assunto, a meu ver Freud não estabelece tal relação apenas sustentado em seu desejo de solucionar os impasses de sua clínica que ia se configurando sob forte caráter de inverossimilhança na época. Diferentemente da imagem de homem tranqüilo e racional que sempre procurou concatenar teorias, análises, descrições dos diversos campos científicos em prol de seu ainda insipiente “tesouro” teórico, Freud demonstrou por meio de alguns escritos mais pessoais como as cartas ao seu amigo Fliess, ser marcado por demasiada angústia que a mim faz transparecer intensa humanidade em contraposição à efigie mítica que hoje podemos ter deste cujo título comumente atribuído de *O Pai da psicanálise* a confirma. Mas o que isso implica? Bem vejamos.

Havia um forte desejo em Freud, um desejo que aqui nesta dissertação ouse chamar de *desejo de modernidade*³ que contaminava os homens e mulheres de sua época e

³ O termo *desejo de modernidade* significa dizer que a Modernidade constitui na busca por superação de todas as contradições e paradoxos que causam tensões na humanidade por meio de uma perspectiva de progresso no presente e em um futuro próximo. Mais além, no português de Açores o termo *moderno* significa calmo, moderado, calado. Bem como na região nordestes de Açores *moderno* vem significar *de cor clara, não intensa*.

que, nos tempos atuais, ainda permanece em franca atividade, principalmente na educação. Sua humanidade mais radical, o fez tentar esconder do público suas posições pessoais e considerações teóricas mais perplexas, queimando as cartas de seu amigo Fliess, cujo conjunto de correspondências são datadas de 1894 a 1904, e seu *Projeto para uma psicologia científica*, correspondente ao ano de 1895, onde se encontrava veladamente escancarada, a angústia, que dizia sobre muitas coisas, mas sob o ponto de vista desperto no tema deste trabalho, insinua os limites em se oferecer a psicanálise como possibilidade de se pensar uma educação profilática com respeito às doenças nervosas que encontrava em sua clínica.

Assim, de modo introdutório, abstruso e perplexo, próximo de como se constituiu a relação de Freud com a educação, arranjo um mote de tensão sobre uma certa narrativa histórica que vem sistematizando a constituição da relação de Freud com a educação aos modos clássicos da historiografia que consiste em ordenar e periodizar a trajetória temporal do “objeto” de maneira contínua e progressiva com respeito a estados, acontecimentos e mudanças que “o” evoluem. Em outras palavras, o século XIX inaugura com Hegel uma visada histórica dos acontecimentos na vida da espécie humana que designa uma dialética linear e progressiva do desenvolvimento das idéias e dos estados de humanidade.

Essencialmente, essa dialética histórica aborda as mudanças culturais em três momentos subseqüentes: tese, antítese e síntese. A cada luta entre uma tese e uma antítese, nasce posteriormente uma síntese enquanto um novo estado que prescinde dos elementos do passado. A perspectiva linear aí, não demarca apenas o traçado de uma linha histórica progressiva, mas também promove uma visada unidimensional dos fenômenos humanos sob as insígnias do que veio a se chamar História Geral ou Universal. Segundo Cambi (1999, p. 27), esta abordagem geralmente instaura e enaltece uma História Hegemônica tanto em relação aos seus conteúdos e personagens quanto às formas e estilos de se narrar a trajetória do “objeto”, sucumbindo muitas outras histórias e estórias que envolvem e transformam o “objeto”, sem apresentarem nitidamente efeito ou causa.

Sendo assim, podemos estar pensando que a própria palavra carrega o próprio sentido do que aqui estou chamando de *desejo de modernidade*, já que, posso também estar dizendo que tal *desejo* é desejo de calma, de sossego. O que me parece muito interessante, de modo que, Lacan disse diversas vezes que, no final de contas, o *desejo humano é desejo de nada que possa ser nomeado*. (LACAN, 1985a, p. 281). Tal idéia retoma o conceito de *Princípio do Nirvana* forjado por Freud, ao se contrapor à idéia comum de que o ser humano busca a sobrevivência por instinto natural, pois que, para ele, na verdade, o ser humano busca o apaziguamento das tensões, cuja representante mor é a morte enquanto símbolo do descanso eterno; algo que poderia ajudar a explicar o fenômeno do suicídio.

Portanto, é mister lembrar que no desenrolar de uma história ou estória há inúmeros personagens inter-relacionados em meio a culturas, sociedades, religiões e estados psíquicos ou subjetivos, que oferecem cada qual inúmeras visadas e determinações práticas sobre um contexto histórico. Mais ainda, os fenômenos em geral são marcados por determinações que nem sempre são evidentes aos nossos sentidos, teorias e tecnologias.

Sobre as narrativas históricas que vêm abordando contemporaneamente a relação de Freud com a educação como ponto de partida das diversas direções de estudos que veiculam a teoria e prática psicanalítica com a educação, elas costumeiramente seguem a lógica da corrente historiográfica mencionada acima. Narram o tema em termos ordenadamente cronológicos conforme a historiografia hegeliana (Cf. SILVA, 2006), estabelecendo algumas demarcações, transposições e estados na relação entre Freud e a educação de maneira ordenada.

Em suma, essa peça da história de Freud é consensualmente dividida em três momentos conforme as evidências de algumas de suas obras: o primeiro marcado por seu otimismo sobre a educação, corresponde à obra *A sexualidade na etiologia das neuroses* do ano de 1898. Vista de um plano geral, Freud imprime nesta obra a hipótese de que as perturbações mentais derivariam da *repressão moral* da sociedade sobre a *sexualidade*. Sustentado nesta premissa, Freud presumiu logicamente que a solução se reservaria a um trabalho de reforma da moralidade como causa das doenças. Para tanto, Freud entreve que para atacar a moral seria necessário operar a reforma sobre seu agente fundamental, a educação e seus educadores. Isto é, se a educação escolar ou familiar é a mediadora da moral que reprime a sexualidade, ela também poderia vir a se constituir como a medida profilática das doenças.

O segundo momento está sob o emblema de *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* composta no ano de 1905. Mas, pode ser estendido até o ano de 1915 em *Reflexões para os tempos de guerra e de morte*, passando antes pelo ano de 1907, *O esclarecimento sexual das crianças* e 1908 com *Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna*. Nestes trabalhos Freud gira às voltas da base insustentável da primeira hipótese. Formula a idéia de que a *sexualidade* incidia em *pulsões parciais* (socialmente perversas) atuantes no corpo infantil, e que devido a sua natureza e magnitude, a moral sexual é deslocada à condição de protetora do *sujeito* e da sociedade contra as pulsões sexuais perturbadoras. Deste modo, assinala a esperança de Freud em ordenar a educação de um modo que a sexualidade pudesse ser tratada abertamente em sua realidade, no anseio de não

dar vazão às construções fantásticas e primitivas sobre ela, dando o máximo de sua presteza, a fim de encaminhar seus excessos de acordo com as utilidades culturais, por meio da sublimação. Trata-se de um período chamado de realista. É possível indagar a retomada desta perspectiva no ano de 1927 quando de *O futuro de uma ilusão*. A diferença é que nesta obra, Freud não critica as mitologias acerca da sexualidade propriamente, mas insiste na educação não religiosa ou educação para a realidade como possibilidade de operar no âmbito da realidade do desejo, assim como nos trabalhos supracitados tenta trabalhar no interior da realidade das pulsões parciais.

O terceiro andamento, mais detidamente atribuído a sua segunda tópica do aparelho psíquico, calcula Freud densamente pessimista sobre as potencialidades profiláticas e sublimatórias da educação concernente às doenças nervosas e o mal-estar geral da civilização. Essa fase teria sido desperta na obra *Além do princípio do prazer* de 1920 quando da formulação do conceito de *pulsão de morte*, atingindo seu cume em *Análise terminável e interminável* de 1937 (Cf. FREUD, 1976q), quando diz que educar é uma operação impossível, ao lado da governar e psicanalisar. Não obstante, se puderam encontrar importantes considerações desta fase em suas *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* realizadas no ano de 1932 (Cf. KUPFER, 1995; MILLOT, 1987 e PETRI, 2003). O quadro geral da segunda tópica concernente às implicações psicanalíticas sobre a educação, sugeriria teorizações pessimistas da parte de Freud porque sob a égide da *pulsão de morte* de caráter orgânicos, o psiquismo humano se mostrava muito pouco influenciado pela cultura comparado às inclinações de seus próprios fins primários, que ao invés de inclinar-se verdadeiramente para a vida, se fim último é o retorno ao inanimado ou a autodestruição. Portanto, as duas primeiras hipóteses foram consideradas muito ingênuas, na medida em que, a *pulsão de morte* traz à tona o caráter autodestrutivo da humanidade (Cf. FREUD, 1976j, p. 132-133).

Todas as três perspectivas recebem maior autoridade nas palavras de Millot:

A expressão do otimismo freudiano está explícita em sua preocupação em promover melhoras na vida em sociedade, típico de uma subjetividade humanista e reformista, que encontra na liberalização dos costumes e na diminuição dos rigores da moral uma esperança na luta contra as neuroses. Entretanto, o espírito otimista do “pai” da psicanálise foi sendo sucumbido aos poucos cujo cume foi atingido quando da constatação de uma força inefável no humano, a pulsão de morte (MILLOT, 1987, p. 30).

Doravante, este primeiro capítulo segue evidenciando uma outra realidade na obra freudiana em respeito a sua relação teórica com a educação. No entanto, não ousarei arbitrariamente descartar o ponto de vista mais ordinário brevemente elucidado acima. Ele servirá de seguros trilhos sobre os quais poderemos descarrilar em alguns trechos, alinharmos em outros, sendo que, a qualquer momento nos veremos com alguns vagões firmemente sobre eles, porém, com outros disparando rumo a outros rincões. Mas, em meio a isso, é possível notar desde já, que meus estudos não mostraram uma linha progressiva que levou Freud do otimismo ao pessimismo, passando por um certo realismo acerca da educação orientada pela psicanálise. Pude vislumbrar Freud estabelecendo uma espécie de dialética perplexa referente ao tema, do início ao fim de suas elaborações. Não se trata, portanto, de vislumbrar Freud seguindo os estados de otimismo, realismo ou pessimismo, mas sim, um estado de constante ruminação sincrônica sob e sobre tais insígnias que por outros foram lhe atribuídas. Em outros termos, tais proposituras podem ser sintetizadas em um único termo. Aquém ou além de otimismo, realismos e pessimismos, é possível enquadrar Freud em um movimento dialético com os ideais acerca do humano, pois longe de apresentar clareza crítica sobre eles, mostrava-se também sujeito ao movimento dos ideais.

Por conseguinte, algo é certo, nos três momentos atribuídos às considerações de Freud sobre a educação, o professor ou educador é figura central. Sobretudo porque ele é o grande mediador dos projetos educativos tanto se resultarem em fracassos quando em benefícios à civilização. Com efeito, a figura do educador recebe na psicanálise uma atenção mais detida concernente à sua função de mediador. Sumariamente, os educadores são psicanaliticamente colocados no ponto onde deve agir ou ser suspenso o ideal de uma cultura. No final das contas, o ponto de intersecção entre as três hipóteses é o educador que na visão de Freud deverá modular o ideal, ou seu otimismo, realismo e pessimismo, entre seu uso e sua suspensão, guiado pela psicanálise. Por quê? Ao falar em educação Freud se refere à infância. Nesta o psiquismo não está totalmente constituído, portanto carente de ideais – insígnias – para guiar sua sexualidade em certas direções. Contudo, uma injeção exagerada de ideais educativos por parte do educador pode gerar um grau prejudicial de alienação subjetiva. Sobre isso, Freud oscilou muito, sendo quase impossível propor qualquer determinação e finalização. E diferente do que se pode pensar, Freud nunca abandonou a esperança profilática atribuída ao educador e sua educação (Cf. FREUD, 1976k, p. 183).

Nestes termos, se evidencia o *complexo de Édipo* enquanto lugar subjetivo e mítico onde podemos ver esboçar um movimento de síntese das contradições freudianas acerca da educação. É nítido nas descrições de Freud, que em meio sua perplexidade, o *complexo de Édipo* aparece como um laço entre organização orgânica e organização psíquica do *sujeito*. Mais ainda, para o caso da educação, o *complexo de Édipo* é também quem demarca a entrada do ideal simbólico na vida do sujeito. Sendo que a figura do educador se mantém de maneira central em suas considerações, já que assumem a posição de substitutos dos complexos parentais. Portanto, sob uma noção psicanalítica da educação, o educador é colocado sob a insígnia da impossibilidade da educação se realizar por completo no que respeita ao ideal. Mas, longe de ser um processo inútil, aí se reserva o mote tensivo entre educação a constituição do tipo humano, o *sujeito psíquico*.

Com isso, os próximos parágrafos desse capítulo apresentarão ao leitor motes tensivos que não sucumbirá a perspectiva consensual, mas que deslizando sobre ela, tentarei delinear conjuntamente e entrelaçadas com as elaborações de Freud sobre a educação, uma perspectiva perplexa desse assunto. Então, em muitos momentos o leitor perceberá minha narrativa se submeter à narrativa clássica, contudo tal posição nota um apoio para seguir com os delineamentos de meus estudos, nos quais conjecturar-se-ão mais irresoluções que lampejos de otimismo, realismos ou pessimismos da parte de Freud.

2.1 UM EMARANHADO TEMPORAL

Os sintomas que eram apresentados a Freud por pacientes, passaram a ser analisados de maneira destoante das demais práticas médicas que apenas procuravam eliminá-los⁴. Freud propõe analisar e encontrar suas origens. Com a parceria de Breuer, em *Estudos sobre a histeria* de 1895, verificou que sempre haveria uma causalidade entre o sintoma e algum acontecimento na história sócio-familiar do paciente; uma espécie de *trauma*, um acontecimento ou idéia qualquer que fosse incompatível e insuportável para o paciente em sua vida de vigília, fazendo com que este recalcasse e afastasse da consciência o fator causador.

A percepção de Freud se dirigiu à idéia de que esses pacientes “sem solução” tinham como origem de suas perturbações questões referentes à vida sexual. O fato

⁴ Robert (1991, p. 66) conta que Freud abriu seu consultório na qualidade de especialista de ‘doenças nervosas’, mas que logo percebera que a neurologia que aprendera não apresentava ser significativo recurso à maior parte dos seus doentes cuja característica mor de seus sintomas era fugir dos critérios que definiam as lesões orgânicas do sistema nervoso em sua fisiologia. Freud percebeu que tais pacientes passavam correntemente de médico em médico sem encontrar respostas às suas aflições, às quais passou a tentar descobrir seus significados.

curioso para ele, foi constatar que tal remate estava presente também no contexto médico, só que de maneira velada, ou deslocada ao âmbito das construções de “senso comum” no interior do corpo social da medicina. Por exemplo, certa feita, na entrada de sua prática médica em Viena como professor adjunto de doenças nervosas, o ginecologista Chrobak, nomeado na ocasião para o cargo de professor universitário, confiou uma de suas pacientes – histéricas – a Freud, porque com a nova função seu tempo encurtara demais para atender a demanda da jovem senhora.

Na primeira visita à paciente Freud percebeu que ela sofria de acessos de ansiedade sem sentido, apenas acalmando com informações acerca do paradeiro de seu médico, Chrobak. Este, quando chegara à residência da paciente onde Freud já se encontrava com a jovem, o levou a um canto e relatou que apesar dos dezoito anos de casada ainda era *virgo intacta*, já que o marido era absolutamente impotente. Continuou dizendo que nesses casos o médico nada poderia fazer e que a única receita para o achaque – recitada em latim –, mas que não se pode prescrevê-la de maneira formalmente declarada por motivos óbvios; qual seja: ‘*R. Pênis normalis dosim repetatun!*’ (FREUD, XIV, 1996, p. 24-25).

Robert alerta ainda que as afinidades da histeria a assuntos sexuais Freud percebeu que não se limitava à sua autoria, de modo que Breuer já havia lido da histeria com respeito aos problemas do leito conjugal. Ademais, o próprio Charcot foi pego por Freud dizendo ao seu assistente Brouardel que a ‘coisa genital’ estava sempre em jogo em certos casos de perturbações neuróticas. (ROBERT, 1991, p. 73-74)

Por conseguinte, foi possível Freud inquirir, segundo Kupfer:

[...] se as idéias incompatíveis são quase sempre de natureza sexual, e se são julgadas insuportáveis pelas normas da civilização que proclamavam um eu, então o que haveria de insuportável na sexualidade? A pergunta freudiana irá conduzi-lo, a seguir, à Educação, interrogando-a sobre o seu papel na condenação da sexualidade (KUPFER, 1995, p. 36).

Millot (1987) aborda esse tema dizendo que a crítica exercida por Freud é de ordem médica, e não filosófica ou teológica sobre a moral judaico-cristã.

A conseqüência de sua preocupação profilática referente às ‘neuroses atuais’ que estariam sendo provocadas pela repressão sexual em nome da higiene social, foi a esperança que os métodos de repressão deixassem de ser necessários caso métodos

anticoncepcionais fossem desenvolvidos para evitar doenças venéreas e gravidez indesejada. Portanto, vê-se uma medicina higienista inclinada à prática social, com o fim de amenizar a necessidade de repressão sexual por parte da sociedade. Esperava assim, que preocupações com doenças e gravidez não teriam mais razão de existirem. Cito Freud:

[...] como se sabe, não possuímos no momento nenhum método de impedir a concepção que [...] seja seguro e cômodo [...] Tal fato coloca para os médicos uma tarefa prática para cuja solução eles podiam dobrar suas energias com resultados compensadores. Quem preencher essa lacuna em nossa técnica terá preservado o prazer da vida e mantido a saúde de inúmeras pessoas; embora, é verdade, tenha também pavimentado a estrada para uma drástica mudança em nossas condições sociais (FREUD, 1976a, p. 304).⁵

Mas, temos de pensar que esse período é correlato às correspondências entre Freud e Fliess, mais a escrita do *Projeto para uma psicologia científica*, os quais demonstram o contexto íntimo ou confidencial em que a psicanálise estava surgindo. Marthe Robert (1991, p. 90) menciona que a bem dizer, as cartas a Fliess revelam que Freud não se sentiu apenas algum tempo desamparado, mas durante vários anos, profundamente perturbado pela improbabilidade de sua teoria, principalmente nos anos anteriores ao início de sua *auto-análise* no ano de 1897. Para nós importará que a esse período é atribuído um otimismo da parte de Freud com respeito à sua esperança na reforma educacional, já que sustentava a hipótese de uma educação profilática. Vejamos Freud contradizer o otimismo geralmente atribuído a ele nessa época.

Conservar a serenidade. Tudo reside nisto. Tinha razões para me sentir muito descontente. Uma celebridade eterna, a fortuna assegurada, a independência total, as viagens, a certeza de evitar às crianças todas as graves inquietações que me abalaram a juventude, eis no que consistia a minha grande esperança. Tudo dependia do êxito ou do fracasso da histeria. Vejo-me obrigado a conservar a calma, a continuar na mediocridade, a fazer economias, a ser assaltado pelas preocupações – e vem-me à memória uma das histórias da minha antologia⁶: Rebeca, tira (sic) o vestido, pois já não és noiva...! (FREUD, apud ROBERT, 1991, p. 90-91).

⁵ Segundo o editor das *Obras completas psicológicas completas de Sigmund Freud* Edição Standard Brasileira, Freud retoma o problema dos métodos anticoncepcionais em seu artigo *Moral sexual civilizada* de 1908, vol. IX, p. 199, IMAGO Editora, 1976. (Nota do editor *apud* FREUD, 1976a, p. 304).

⁶ A antologia de histórias judaicas que Freud começara e forneceu abundante material para *Os Chistes e as suas Relações com o Inconsciente*.

Freud expressa uma demasiada angústia frente ao *desejo* de solucionar idealmente os problemas da própria infância e de possibilitar aos filhos uma vida mais tranqüila comparada a que recebeu. Nota-se, portanto, confidencialmente Freud se posicionando desesperançado e desamparado com respeito às transformações desejadas, paralelamente às suas considerações mais públicas que esboçavam um razoável otimismo para com a educação e a sua teoria em geral. Ora, mesmo que Freud nessa passagem não expresse especificamente sua desesperança com relação à educação, mas que de certa forma ela se faz presente na passagem acima, não seria cabível estendermos esse caráter íntimo à obra que se fazia pública? Creio que sobre isso surgirão manifestações contra, a favor e indiferentes. Mas, para mim é algo irresoluto, cuja única evidência é de uma divisão (Cf. LANTERI-LAURA, 1994, p. 61) marcada pela dialética com o ideal de sociedade. A forma como uma e outra interagem, creio não estar sob os auspícios desta dissertação.

A obra freudiana pouco apresentou como foco principal de suas análises a educação. Esta sempre aparece como um incômodo para Freud (Cf. FREUD, 1976k, p. 179). Desde o início suscitou dúvidas, questionamentos e contradições no âmbito das práticas educacionais. Em seus escritos a *Fliess* (1894 a 1904) e no *Projeto para uma psicologia científica* escrito ao longo do ano de 1895, é possível encontrar elaborações acerca da causa das doenças nervosas, que prescindem das questões morais tratadas em 1898 em *A sexualidade na etiologia das neuroses*. Em palavras mais retas, Freud lobriga causas orgânicas para o processo de *recalque psíquico* das inclinações sexuais, em detrimento de sua perspectiva mais pública que beira o culturalismo. Esperemos alguns parágrafos à frete para aprofundar mais isso.

Em *A sexualidade na etiologia das neuroses* Freud diz:

De acordo com minha experiência, é altamente desejável que os diretores médicos de tais estabelecimentos (sanatórios, acréscimo meu) se dêem conta daqueles que estão lidando: não como vítimas da civilização ou da hereditariedade, mas – *sit vênia verbo* – com pessoas sexualmente aleijadas (FREUD, 1976a, p. 301).

E ainda segue:

[...] o elemento ‘sobrecarga de trabalho’, que os médicos tanto gostam de indicar em seus pacientes como causa de suas neuroses, é com demasiada

freqüência usado indevidamente. [...] Os médicos terão de se acostumar a explicar a um burocrata que se ‘sobrecarregara’ em sua escrivania, ou a uma dona de casa para quem se formaram pesadas demais as tarefas domésticas, que eles adoeceram não por terem executado tarefas facilmente realizáveis por um cérebro civilizado, mas porque durante todo o tempo negligenciaram ou prejudicaram grosseiramente sua vida sexual⁷ (FREUD, 1976a, p. 298-299).

Freud então chegou a pensar na responsabilidade por parte do sistema da educação em termos gerais, isto é, familiar, social e escolar, pela origem das *psiconeuroses*⁸, desde que fosse referida ao seu tratamento com respeito à sexualidade. Portanto, seu olhar dirige-se às atitudes educacionais diante da sexualidade, veiculando essa moral civilizada como agente direto de formação e propagação do sofrimento psíquico. Assim sendo, seguindo o exemplo do contraveneno da picada da serpente, à educação caberia a reforma de sua própria pedagogia, vislumbrando uma via direta para a moral sexual mais liberta, pois operaria na raiz do problema: a educação e o educador com suas relações com a sexualidade.

Para tanto, um de seus alvos, quiçá o principal, é a medicina, pois sua “influência educativa exercida no público pelo mundo da medicina, no decorrer de uma geração, alterou de tal modo as coisas...” Que Freud é levado a indagar: “Estamos vivendo na Turquia, perguntaria um marido, onde tudo o que uma mulher doente pode mostrar ao médico é seu braço através de um buraco na parede?” (FREUD, 1976a, p. 290). Ora, se assim for, “em matéria de sexualidade somos todos, no momento, doentes ou sãos, nada mais que hipócritas. Será bom se obtivermos, em consequência dessa honestidade geral, uma parcela maior de tolerância quanto aos fatos sexuais” (FREUD, 1976, p. 292). Millot ainda acrescenta que nesta época Freud diz que a “profilaxia das neuroses está nas mãos do educador, que pode ser influenciado pelo ensino da psicanálise” (1987, p. 10 e 31).

O vínculo entre sexualidade, educação e civilização para a formação das neuroses é constante nos textos freudianos. Em *A interpretação dos sonhos*⁹ de 1900, Freud

⁷ [Alguns comentários sobre a ‘sobrecarga’ ocorrem no segundo dos *Três ensaios* (1905d), Edição *Standard Brasileira*, Vol. VII pág. 210, IMAGO Editora, 1972, e em nota de rodapé à Seção III o posterior artigo técnico sobre ‘Análise terminável e interminável’ (1937c).] (Nota do editor inglês, p. 299)

⁸ O conceito de *psiconeurose* é elaborado por Freud ao se reportar “as vicissitudes da enfermidade de um indivíduo às experiências de seus ancestrais, fomos longe demais; esquecemos que entre a concepção e a maturidade de um indivíduo há um longo e importante período da vida – sua infância –, no qual se pode adquirir os germes da enfermidade posterior. Isso é o que ocorre efetivamente com uma psiconeurose. Sua verdadeira etiologia deve ser encontrada nas experiências infantis, e mais uma vez – exclusivamente – em impressões referentes à vida sexual. Erramos ao ignorar inteiramente a vida sexual das crianças...” (FREUD, 1976a, p. 307)

⁹ No artigo *A sexualidade na etiologia das neuroses* de 1898, o qual estamos agora trabalhando, Freud já fazia referência à sua obra *A interpretação dos sonhos* publicada em 1900. Nas palavras de Freud: “Em um livro sobre a interpretação dos sonhos, no qual estou trabalhando...” (FREUD, [1898] vol, III, 1976, p. 308).

demonstra fortes marcas do pensamento otimista *Renascentista*, justamente porque recupera a tragédia grega como um mote de crítica sobre a educação sexual moderna, muito bem representada na arte trágica na modernidade. Neste trabalho, são contrapostas uma a outra a tragédia de Sófocles intitulada *Édipo Rei* escrita por volta de 427a.c. e a tragédia escrita por Shakespeare entre os anos de 1600 e 1602, cujo título é *Hamlet*. Vamos ver o que diz Freud:

[...] o tratamento modificado do mesmo material revela toda a diferença da vida mental dessas duas épocas, bastante separadas, da civilização: o avanço secular do recalçamento na vida emocional da espécie humana. No *Oedipus*, a fantasia infantil imaginária que subjaz ao texto é abertamente exposta e realizada, como o seria num sonho. Em *Hamlet* ela permanece recalçada; e tal como no caso de uma neurose – só ficamos cientes de sua existência através de suas conseqüências inibidoras”¹⁰ (FREUD, 1972a, p. 291).

Interessa sublinhar que esta época é destacada pela publicação dos trabalhos de 1898, *A sexualidade na etiologia das neuroses* e 1908, *Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna*, onde são eminentemente explicitadas suas críticas à moral repressora da época, acusada por ele de ser o motivo principal das perturbações psíquicas. A partir disso, a sugestão freudiana para uma reforma na concepção de educação de sua época como sendo a solução para o saneamento das neuroses, remonta a atitude *Renascentista* de recuperar a moral grega como sendo mais sábia e superior que a de sua época. Na primeira obra citada ele diz:

Um médico perspicaz tomará a si, portanto, decidir em que condições é (sic) justificado o uso de medidas preventivas da concepção, entre as quais ele terá que separar as danosas das inócuas. Tudo que bloqueia a satisfação é danoso. Mas, como se sabe, não possuímos no momento nenhum método de impedir a concepção que preencha cada requisito legítimo – isto é, que seja seguro e cômodo, que não diminua a sensação do prazer durante o coito e que não fira as sensibilidades da mulher (FREUD, 1976a, p. 304).

¹⁰ Sugiro essa diferença entre a *tragédia clássica* e a *moderna* como resultado da diferenciação no trato da *pulsão sexual*, de acordo com as características das épocas. Freud por exemplo, em *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna* de 1908, considera a ocorrência evolutiva da *pulsão sexual* dividido em três períodos: um primeiro quando a *pulsão* manifestava-se livremente; num segundo, ela é suprimida, porém não totalmente e em um terceiro momento quando ela é discursivamente toda recalçada. ([1908], vol. XI, 1972-P, p. 194) Minha sugestão é a de que atentemos para a possibilidade de analogia do segundo e terceiro período com a estética da tragédia clássica e a moderna respectivamente.

Todavia, meus estudos transcenderam essa visão, pois o *Projeto para uma psicologia científica* também produzido neste período faz evidenciar a questão do recalque orgânico da sexualidade independentemente das ações da civilização. O que, ao invés de uma posição otimista na obra freudiana, tal época é ao mesmo tempo marcada por profundas contradições quanto à posição de Freud sobre educação. Isto é, embora ele afirmasse publicamente a provável causa moral das perturbações mentais, havia simultaneamente uma *sub-versão* de suas conclusões que prescindiam do caráter educacional da cultura sobre a sexualidade. Iremos enfrentar isso mais à diante.

De maneira mais detida, a atenção se dirige à função do educador enquanto profilática e não curativa, de modo que, se na visão de Freud são as práticas educativas que intensificam as neuroses, há que se atentar para a figura central da educação. Os educadores seriam os maiores responsáveis por elas. Enquanto as idéias pedagógicas como as de Rousseau, Kant, Pestalozzi, Froebel, Herbart e Kerschenteiner colocadas em prática por pedagogos de seu tempo primavam pela figura do mestre como meio afirmativo da moral moderna tida como superior; Freud, alerta para a incompatibilidade entre os ideais morais de civilização sustentados pelos educadores e a natureza sexual humana (Cf. FERREIRA, 1998. p. 119). Portanto, a necessidade de reforma.

O espírito reformista de Freud pode ser apreendido na seguinte exaltação no que toca à temática da sexualidade em *A sexualidade na etiologia das neuroses*:

[...] Toda a comunidade devia interessar-se pelo assunto e dar seu apoio à criação de regulamentos geralmente aceitáveis. No momento ainda estamos muito longe de tal situação que prometeria alívio, e é por essa razão que podemos justificadamente considerar a civilização como também responsável pela difusão da neurastenia. Muito mais teria que ser modificado. Será necessário romper a resistência de uma geração de médicos que não pode mais lembrar de sua própria juventude; necessário vencer o orgulho dos pais que não querem descer ao nível da humanidade diante dos olhos de seus filhos; necessário combater o insensato puritanismo das mães [...]. (FREUD, 1976a, p. 305).

Contudo, em seu trabalho *Moral sexual civilizada* (1908) cuja semelhança com *A sexualidade na etiologia das neuroses* (1898) é inegável, Freud parece se deparar mais intensamente com o solo movediço próprio dos lugares que pregam revoluções e reformas da sociedade. É possível perceber neste trabalho de 1908 uma maior atenção à educação de uma forma geral, em detrimento de sua crítica estrita à moral médica, dando destaque à religião e

demais instituições educativas. Um ponto crítico que se mantém idêntico, porém mais aprofundado no primeiro texto supracitado é o destaque sexual à etiologia das neuroses. Freud não abandona a crítica sobre o estilo de vida moderno. A diferença entre ele e os outros estudiosos que dissertavam sobre o caso, é que Freud condenou a vida moderna por ela incidir perniciosamente e principalmente sobre a sexualidade, e não por oferecer más condições de trabalho e moradia na urbanidade. Cito Freud:

[...] a deficiência destas e de outras teorias semelhantes está, não em sua imprecisão, mas no fato de se revelarem insuficientes para explicar as peculiaridades dos distúrbios nervosos, e de ignorarem justamente o fator etiológico mais importante. Se deixarmos de lado as modalidades mais leves de ‘nervosismo’ e nos atermos às doenças nervosas propriamente ditas, veremos que a influência prejudicial da civilização reduz-se principalmente à repressão nociva da vida sexual dos povos (ou classes) civilizados através da moral sexual ‘civilizada’ que os rege (FREUD, 1976c, p. 190-191).

Mais atentamente, a ênfase à educação dada a este artigo de 1908 guarda seu ensejo na atenção que Freud destina à sexualidade infantil desde seus primeiros trabalhos, incluindo as Cartas a Fliess, apesar de em um primeiro momento identificar a manifestação primeira da sexualidade no período da puberdade. Hipótese superada nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* de 1905, quando do *segundo ensaio* seu objeto de estudo é justamente a *sexualidade infantil* no qual os tópicos mais polêmicos às vistas da sociedade são: *Manifestações sexuais maturatórias* e *As pesquisas sexuais da infância*. Sendo assim, o artigo sobre a *Moral sexual civilizada* (1908) apresenta um trabalho mais aprofundado que do artigo sobre a *Etiologia das neuroses* (1898), sob a égide dos estudos dos sonhos e da sexualidade infantil nos trabalhos *A interpretação dos sonhos* (1900) e *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), respectivamente.

Neste plano da obra, a educação se mantém para Freud como uma possibilidade de ação benéfica e necessária sobre as neuroses. É mister destacar que esses trabalhos, mais o de 1915, *Sobre o narcisismo: uma introdução*; são representativos do caráter principal atribuído à primeira tópica freudiana concernente ao tema educação, qual seja, a de paulatinamente retirar a civilização como causa absoluta das neuroses devido ao seu trato com a sexualidade humana e alertar para a participação neste caso de um problema estrutural e orgânico da vida psíquica em relação à realidade natural e cultural. Novamente, temos a questão da origem orgânica das perturbações mentais.

2.2 LIAMES EDUCACIONAIS: ENTRE A CULTURA E O ORGANISMO

Vasculhando alguns pormenores da obra de Freud referente à época até aqui tratada, vemos sua preocupação educativa concernente aos complexos da vida mental realizar contornos menos apodícticos. Por exemplo, no *Rascunho K: as neuroses de defesa (Um conto de Fadas para o Natal)* de Freud do ano de 1896 há um indício de que a convicção da *moral sexual civilizada* ser a causa principal das neuroses era só aparente na época, de modo que, ele desconfiava que a etiologia das neuroses deveria recorrer a outros elementos ligados ao aparelho psíquico humano, portanto, a moral não seria causa, mas consequência das neuroses. Vejamos:

[...] A resposta mais plausível apontará o fato de que a vergonha e a moralidade são as forças repressoras e que a proximidade em que naturalmente estão situados os órgãos sexuais, inevitavelmente deve despertar aversão junto com as experiências sexuais. [...] Em minha opinião, a produção de desprazer na vida sexual deve ter uma fonte independente: uma vez que esteja presente essa fonte, ela pode despertar sensações de aversão, reforçar a moralidade, e assim por diante. [...] (FREUD, 1977a, p. 302.

Levando ao cabo seus estudos arqueológicos da psique humana, Freud lança mais conclusões sobre a superficialidade da moralidade moderna e religiosa referente aos processos de repressão sexual e constituição da neurose. Tal como é apresentado no *Rascunho K* de 1896, citado anteriormente, a causa desta não estaria originalmente na moral que perturba a vida sexual de homens e mulheres modernos: a moralidade tem a força demonstrada na neurose porque a sexualidade é essencialmente perturbadora.

A moralidade civilizada e socializada é apenas uma, entre outras, das armas de que os homens se servem para se defenderem da própria sexualidade (Cf. MILLOT, 1987, p.19). Freud aponta um *recalque primário* anterior à moralidade, “o qual marcaria, portanto, as zonas erógenas com essa interdição, associando a elas um desprazer originário” (KUPFER, 1995, p. 38). Nas palavras de Millot:

Em 1897, Freud comunica a Fliess a hipótese de um recalque orgânico primário, contemporâneo da aparição da posição vertical, ou seja, da humanidade mesma, que atingiria certas zonas sexuais, as zonas anal e bucal, assim como o prazer olfativo, vedando com isso o retorno ao estado

anterior de posição horizontal. Devido à vizinhança dos órgãos genitais com a zona anal, a sexualidade genital também teria sido parcialmente afetada pelo recalque inaugural. A conquista da posição vertical pelo animal humano seria assim contemporânea da danificação de sua sexualidade. Isto não equivale, ao menos metaforicamente, a vincular a disfunção da sexualidade no homem com a “desnaturalização” do animal humano? (MILLOT, 1987, p. 20).

Millot ainda diz que Freud tentou dar conta do recalque e das particularidades da sexualidade humana a partir da existência de uma bissexualidade – hipótese que lhe havia sido sugerida por Fliess. Passou a elaborar explicações sobre o recalque pelo rechaço, no contexto do sexo feminino e do masculino, do componente *feminino* da sexualidade. Esta referência ao rechaço do *feminino* em ambos os sexos é delineada na elaboração do conceito de *castração*. Sendo assim, o feminino – a mulher – carregaria, antagonicamente ao pai, a ausência do falo, portanto, o significante da castração, o que justificaria Freud dizer desse rechaço do feminino porque este diz respeito a uma ausência; uma falta, a qual os humanos – neuróticos, psicóticos e perversos – não suportam.

Porém, a origem do desprazer e do recalque originária não fora remetida por Freud, a simples hipótese da aurora da humanidade, mas necessariamente a formulação de uma hipótese sobre a origem da vida como um todo, levando-o à constatação da *pulsão de morte* em *Além do princípio do prazer*, de 1920. Momento em que realiza profundas alterações nos princípios psicanalíticos.

Daí é respeitável destacar que Freud não precisou esperar tais formulações de 1920 para beirar a confirmação da hipótese do *recalque orgânico primário*, e assim, um pessimismo para com a educação. Tal preposição o acompanha de modo incipiente, colocando desde sempre questionamentos sobre sua hipótese principal na época de *A sexualidade na etiologia das neuroses* de 1898. Na Carta 18 de 21 de maio de 1894, dois anos antes do *Rascunho K* apontado por Millot (1987, p. 20) como sendo a “experiência germinal” da psicanálise tal como a conhecemos na segunda tópica, Fliess é alertado de um novo conceito, o de *Conflagração*, como:

...o que se pode chamar de degeneração aguda (por exemplo, nas intoxicações graves, nas febres, no estágio inicial da paralisia geral) – ou seja, catástrofes em que há perturbações dos afetos sexuais sem causas

desencadeantes sexuais. Talvez as neuroses traumáticas pudessem ser abordadas sob esse enfoque¹¹ (FREUD, 1977b, p. 260).

É curioso como nessa passagem Freud retira das perturbações sexuais uma causa sexual. Sinal de que há algo que precede o que se entendia e se entende por sexualidade – *recalque originário*? Embora o termo *Conflagração* não tenha sido mais exposto na obra freudiana, seu conceito é um índice de que primariamente Freud tinha dúvidas sobre a tese principal que envolvia principalmente a relação tensiva entre moral e sexualidade nas considerações etiológicas das *neuroses*. Não querendo trocar os pés pelas mãos, acredito ser interessante alertar o leitor de que este lado asilado em Freud se manifesta eminentemente na segunda tópica de maneira bem elaborada com o conceito de *pulsão de morte*, que como o leitor pode suspeitar, a carga sexual da primeira tópica sobre o termo *pulsão* é removida.

Importa notar essa duplicidade teórica em Freud no desenvolvimento da primeira tópica. Supostamente em 1894, Freud escreveu o *Rascunho E: como se origina a ansiedade* onde trabalhava sua teoria “latente” sobre o *recalque primário*. Nele consta uma declaração interessante para nós, sobre a “*Ansiedade em virgens*”. Freud diz:

Nesse caso, o conjunto de idéias que deve pôr-se em conexão com a tensão física, ainda não está presente, ou está presente apenas de maneira insuficiente; e, além disso, existe uma repulsa psíquica que é o resultado secundário da educação. Esse exemplo é muito adequado (FREUD, 1977c, p. 266).

Neste caso Freud considera e examina as *excitações endógenas* como causa da ansiedade, deslocando os fatores sociais da condição de causa psíquica dos estados neuróticos. A defesa ou recalque físico ou orgânico da sexualidade se transformaria em ansiedade em busca de representação. A moral seria uma possibilidade secundária de recusa das *excitações endógenas* perturbadoras, ligando-as a causas ideativas encontradas no mundo externo, portanto, sendo a repulsa psíquica da sexualidade sugerida pela educação uma representação secundária de excitações orgânicas e primárias. A idéia da educação como causa é desarticulada.

¹¹ Sobre esse assunto, o editor comenta que o termo conflagração nunca mais viria a ser mencionado novamente, quiçá ignorando ou não percebendo mesmo o fato de que perceber que existem perturbações de afetos sexuais sem causa sexual é se aproximar da mudança da teoria do trauma para a das fantasias. Veremos essa mudança mais a frente.

No contexto das *excitações endógenas* podem ser incluídas: a fome, a sede, a vontade de defecar e urinar. Nesta perspectiva Freud coloca tais excitações como sendo espécies de raízes orgânicas onde se apoiariam as excitações exógenas de caráter secundário ou cultural: a educação, a moral, os valores, a ética, a lógica parental. O apeço é que as excitações endógenas não possuem representações em si para o aparelho psíquico, este deve produzi-las; o que ocorre por meio de vínculos com a realidade externa, com fantasias e/ou com patologias. Vamos ver um exemplo.

Na carta 79 a Fliess, datada de 22 de dezembro de 1897, Freud conta o caso de uma paciente que desenvolveu a seguinte idéia obsessiva quando estava perto da conclusão de um curso de corte e costura:

‘Não, você não deve ir embora, você ainda não *terminou*, você deve fazer [*machen*] mais alguma coisa, você deve aprender muito mais’. Por trás disso estava uma lembrança de cenas da infância nas quais ela estava sentada no urinol, mas queria ir embora e era sujeita à mesma compulsão: ‘Você não pode ir embora, você ainda não *terminou*, você deve *fazer* [*machen*] mais alguma coisa’ (FREUD, 1977d, p. 368).

Um mês antes da carta supracitada – em 12 de novembro de 1897, Carta 75 – Freud escreve algumas conclusões sobre o conceito de *recalque* retomando sua promessa realizada na carta a Fliess de número 64 de 31 de maio de 1897:

Muitas vezes suspeitei que alguma coisa orgânica desempenhava um papel na repressão; certa vez, antes disso, disse-lhe que se tratava do abandono de zonas sexuais precedentes¹² [...] Se os genitais de uma criança foram excitados por alguém, a lembrança disso, anos depois, produzirá, por efeito retardado, uma liberação de sexualidade muito mais intensa do que na época da excitação, porque o aparelho efector e a quantidade de secreção aumentaram nesse meio tempo. [...] A ação retardada dessa espécie ocorre também em conexão com as lembranças de excitações das zonas sexuais *abandonadas*. O resultado, porém, é uma liberação não de libido, mas de desprazer, uma situação interna análoga à aversão no caso de um objeto (FREUD, 1977e, p. 362-363).

Percebam nas palavras de Freud que a excitação retardada ocorre em conexão a zonas sexuais abandonadas na idade adulta enquanto tais. Portanto, trata-se de uma

¹² Aqui Freud se referia à hipótese do ato inaugural da humanidade contido em sua retirada da posição quadrúpede para a bípede. Isso foi apresentado parágrafos atrás na voz de Millot (1987).

lembrança sexualizada conectada a um lugar atualmente (dessexualizado) não mais sexualizado como antes, por isso deslocado. O deslocamento no caso pode ter dois motivos: a) a educação que proíbe o prazer anal – no caso da paciente mencionada logo acima – o disfarça ou o recalca por meio de um sintoma atual; uma neurastenia, por exemplo, e b) a lembrança sexualizada não mais encontra seu órgão na mesma condição de sexualização, por conseguinte é forçada organicamente a um deslocamento ou recalçamento qualquer; já que a representação primária não teria mais sentido – idéia inconcebível ou insuportável à consciência –, sendo no caso a *moral sexual civilizada* uma boa referência externa de sentido para a excitação sexual antepassada se agarrar; dando-lhe o caráter de proibido.

Todavia, no caso da excitação endógena não encontrar alguma representação para se realizar, tem-se a ansiedade, que Freud traduz em seu *Rascunho E* como sendo uma tensão física aumentada até a estimulação do afeto psíquico, mas que, “por algum motivo, a conexão psíquica que lhe é oferecida, permanece insuficiente [...] Por conseguinte, a tensão física, não sendo psiquicamente ligada, é transformada em – ansiedade” (FREUD, 1977c, p. 266).

Enfim, como venho apontando neste tópico, no primeiro tempo de sua teoria Freud parece desenvolver paralelamente duas teses contrapostas. A primeira, ou a oficial possibilita pensar em relações efetivas entre psicanálise e educação, enquanto que na segunda, considerada aqui como movimento camuflado ou latente por parte de Freud em comparação aos seus trabalhos oficialmente publicados, a educação leva indícios de uma tarefa impossível quando provinda da realidade externa, já que sua natureza seria orgânica. Entretanto, a aceção perplexa para a obra de Freud, mostra que os famosos textos que versam sobre a sexualidade infantil, permitem que o plano latente ou oculto de sua obra insurja brandamente ao nível de suas publicações. Tratemos então da sexualidade infantil na obra de Freud.

2.3 A EDUCAÇÃO DA SEXUALIDADE INFANTIL

As constatações sobre a *sexualidade infantil* foram se consolidando efetivamente a partir da Carta 69 passando pela de número 71 de outubro de 1897 quando no decorrer de sua *auto-análise* Freud associa questões de sua infância com o mito grego do *Édipo Rei*. Não obstante é em seus *Três ensaios* de 1905 que as considerações acerca da *sexualidade infantil* ganha robustez, na medida em que Freud aprofundava seus estudos sobre a evolução das *pulsões sexuais*. Nesta obra Freud comenta sobre uma espécie de

psicogenética biológica universal determinada por forças e processos históricos que justificariam o manejo das pulsões para o desenvolvimento humano, pois, ainda não atrelara essa movimentação de estados da sexualidade com o conceito de *complexo de Édipo*¹³ em seu sentido *strito*, o qual designa uma ontogenética do universo simbólico. Reparemos alguns dizeres dos *Três ensaios*:

É durante este período de latência total ou apenas parcial que se constroem as forças psíquicas que irão mais tarde impedir o curso do instinto sexual e, como barreiras, restringir seu fluxo – a repugnância, os sentimentos de vergonha e as exigências dos ideais estéticos e morais. Tem-se das crianças civilizadas uma impressão de que a construção dessas barreiras é um produto da educação, e sem dúvida a educação muito tem a ver com ela. Mas, na realidade, este desenvolvimento é organicamente determinado e fixado pela hereditariedade, e pode ocasionalmente ocorrer sem qualquer auxílio da educação. A educação não estará indo além de seu domínio apropriado se ela se limita a seguir as linhas que já foram traçadas organicamente e a imprimilas um pouco mais claras e mais profundamente (FREUD, 1972b, p. 180).

Bem vejamos que em se tratando de uma passagem dos *Três ensaios*, Freud deveria, segundo Petri (2003, p. 32), estar apresentando a educação como uma “grande aliada da natureza para assegurar a organização pulsional”. Todavia, na pena de Freud podemos ler neste momento ele prescindindo da educação para a tarefa de organizar a sexualidade. Conjetura-se, portanto, um emaranhado de linhas onde não se consegue encontrar as pontas, no sentido de afirmar alguma conclusão final dentre as passagens de Freud pela educação.

Essa obtusa trajetória que ora se movimenta para afirmar uma coisa ora outra, fica mais intensa quando apesar de em 1905 no trabalho referente ao texto supracitado estar expressa uma maior inclinação a favor da idéia de um *recalque orgânico* que afirma uma autonomia do aparelho psíquico; em um artigo posterior (1908) que aqui já apresentamos sob o nome de *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna*, sobre o qual Freud faz questão de ressaltar que o escreveu sob a influência dos *Três ensaios*, é apresentada uma inclinação teórica contrária a este, na medida em que suas considerações acerca da *educação* a tomam como origem do recalque, retomando seu trabalho de 1898 *A sexualidade na etiologia das neuroses*. Leiamos uma passagem do texto de 1908:

¹³ Segundo Laplanche (1998, p. 77), a expressão *complexo de Édipo*, só aparece nos escritos de Freud em *Um tipo especial da Escolha de objeto feita pelos homens (contribuições à psicologia do amor I)*. Texto contido: **FREUD, S.** (1910 [1990]). Um tipo especial da Escolha de objeto feita pelos homens: contribuições à psicologia do amor I. In. **Edição Standard brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1996. V. XI.

Se deixarmos de lado as modalidades mais leves de ‘nervosismo’ e nos atermos às doenças nervosas propriamente ditas, veremos que a influência prejudicial da civilização reduz-se principalmente à repressão nociva da vida sexual dos povos (ou classes) civilizados através da moral sexual ‘civilizada’ que nos rege (FREUD, 1976c, p. 191).

É nítido que na citação anterior dos *Três ensaios* Freud coloca nossa sexualidade regida pelo próprio organismo, já aqui ele coloca nossa sexualidade a mercê da moral civilizada. Isso me faz pensar mais em uma dialética de alternância, idas e vindas, entre as duas mencionadas possibilidades de se interpretar a relação de Freud com a educação e seus vínculos etiológicos com a neurose, do que na predominância inicial ou final de uma ou de outra.

Em as *Cinco lições de psicanálise* que data de 1910, é lançado o termo *complexo de Édipo* cujo conceito há muito já vinha sendo desenvolvido. Freud escancara a dialética com a qual estamos nos deparando. Cito Freud:

[...] Já antes da puberdade, sob o influxo de educação, certos impulsos são submetidos a repressões extremamente enérgicas, ao mesmo passo que surgem forças mentais – o pejo, a repugnância, a moral – que como sentinelas mantêm aludidas repressões. Chegando na puberdade a maré das necessidades sexuais, encontra nas mencionadas reações psíquicas diques de resistência que lhe conduzem a corrente pelos caminhos chamados normais e lhe impedem de reviver os impulsos reprimidos. Os mais profundamente atingidos pela repressão são primeiramente, e sobretudo, os prazeres infantis coprófilos, isto é, os que se relacionam com os excrementos, e, em segundo lugar, os da fixação às pessoas da primitiva escolha de objeto (FREUD, 1970, p. 42).

Acima é mencionada a educação como exclusivamente repressora dos impulsos no período da infância, contudo, não leio com firmeza sua participação na formação dos sentimentos morais para favorecer a instauração da genitalidade em detrimento da *perversão*, e também o direcionamento referente à condução dos impulsos pelos caminhos normais. Se a questão for positiva ao lado da educação, ela torna-se auxiliar da natureza. Se negativa, a educação torna-se simples adereço. Mas, para mim não fica claro em que medida a educação pode ser considerada de uma maneira ou de outra na passagem acima. Não fica claro qual desses processos é responsável pelo direcionamento da sexualidade.

No caso da pulsão parcial, realizações de trabalhos incentivadores da sublimação podem contribuir com seu deslocamento do fim genuinamente sexual primitivo e não representado para outros de finalidades não sexuais? Com efeito, o deslocamento de energia pode tomar como finalidade a produção cultural e a virtude, mas qual é o papel da educação? Betty B. Fuks aponta para o caráter paradoxal entre sexualidade, cultura e educação. Sumariamente, diz que a cultura erotiza a criança por meio do amor obsequioso da mãe para, em seguida, frustrá-la com uma série de necessárias interdições educativas cujo objetivo é diminuir a força das pulsões sexuais e, mais tarde, impor repressões eróticas e agressivas, com o fim de inseri-la no mundo das relações sociais (FUKS, 2003, p. 13). Todavia, pergunto se a educação teria toda essa inserção sobre a sexualidade. Millot contribui com um ponto de vista ambíguo, pois em parte concordaria com Fuks citada acima, e por outra a contradiz:

Assim como a civilização se edifica sobre a repressão das pulsões, a educação, cuja tarefa é pôr a criança a serviço tanto da espécie quanto da coletividade social, atingirá seus fins através da repressão da sexualidade. Mas a sexualidade só constitui um obstáculo para a educação quando se exterioriza, ao buscar uma satisfação direta. Se esse fim está inibido, ela fornecerá as forças que vão servir à socialização e à aculturação da criança. Porém, como já dissemos, a própria inibição é então concebida por Freud como sendo também efeito de uma evolução natural determinada biologicamente (MILLOT, 1987, p. 41).

Esta perspectiva pode ser contradita por uma consideração de Freud no ano de 1901 – em *Psicopatologia da vida cotidiana* – quando Freud interpreta o próprio ato de certa feita, da tabacaria que há muito freqüentava ter pegado um charuto e em um lapso de esquecimento ter se retirado sem pagá-lo: “[...] Talvez seja universal que a avidez primitiva do lactante que quer apossar-se de todos os objetos (para levá-los a boca), só tenha sido superada pela educação” (FREUD, 1976b, p. 196). Freud coloca que certas tendências são resolvidas pela educação. Contudo, em 1915 ele contraria esse ponto de vista, no texto *Reflexões para os tempos de guerra e de morte*:

De fato, como é que imaginamos o processo pelo qual um indivíduo se alça a um plano comparativamente alto de moralidade? A primeira resposta será, sem dúvida, simplesmente que é virtuoso e nobre desde o nascimento – desde o começo mesmo de sua vida. Não consideraremos mais esse ponto de vista aqui. Uma segunda resposta sugerirá que estamos preocupados com um processo de desenvolvimento, e provavelmente presumirá que o

desenvolvimento consiste em erradicar as tendências humanas más desse indivíduo e, sob a influência da educação e de um ambiente civilizado, em substituí-las por boas. Caso isso seja assim, é, não obstante, surpreendente que o mal ressurja com tamanha força em qualquer um que tenha sido educado dessa forma¹⁴ (FREUD, 1996a, p. 290).

Tudo indica nesta citação, que para Freud a educação que tenta construir e oferecer um ideal de homem sublimado que age pelo amor, pela alteridade e por meio da beleza universal, tende a falhar comparada à ação das inclinações perversas. Entretanto, ele encerra a passagem acima dizendo do fracasso em que a educação recai, quando o *sujeito* não dirige totalmente suas catexias a tais construções superiores, em favor das realizações de satisfação mais primeiras (Cf. FREUD, 1976j, p. 137) que estão ligadas a satisfações internas – auto-erotismo – que correspondem à relação mais estreito entre orgânico e psíquico (Cf. FREUD, 1976j, 121). Às vezes Freud parece falar da educação como uma utilidade importante, mas dispensável, ou praticamente inócua, pois seus fins são incompatíveis com os da sexualidade.

Sem embargo, emerge daí as suposições anteriormente ocultas no *Projeto para uma psicologia científica* (1895) na obra de Freud, pois quiçá insipientes, ou talvez por serem cientificamente e moralmente menos críveis, destacando que os mecanismos psíquicos da educação não são frutos de abstração pura, mas desenvolvimentos mentais da *dinâmica orgânica* de caráter *quantitativa*. A neurose e a moral seriam representantes desta, mas que se prestariam equivocadamente como a própria causa da moral que conhecemos. Fazendo prevalecer a dinâmica orgânica nos direcionamentos sexuais.

Deparemos também com outro contra-senso. Pautado nos estudos de Lou Andréa-Salomé realizado no ano de 1916 Freud, em 1920, acrescenta uma nota de rodapé em seus *Três ensaios* de 1905, onde ele tende a reconhecer fortemente a importância da ação cultural sobre as *pulsões* no que respeita a organização destas (Cf. FREUD, 1972b, p. 192). O curioso é que o ano de 1905 é mais comumente correlacionado ao otimismo de Freud com relação ao poder da educação cultural sobre a sexualidade, ao mesmo passo que contraditoriamente pode-se perceber literalmente, essa obra mais inclinada a afirmar o

¹⁴ Em seguida, no mesmo texto, Freud alerta que: “A pesquisa psicológica – ou, falando mais rigorosamente, psicanalítica – revela, ao contrário, que a essência mais profunda da natureza humana consiste em impulsos instintuais de natureza elementar, semelhantes em todos os homens e que visam à satisfação de certas necessidades primeiras. Em si mesmos, esses impulsos não são nem bons e nem maus. Classificamos esses impulsos, bem como suas expressões, dessa maneira, segundo sua relação com as necessidades e as exigências da comunidade humana. Deve-se admitir que todos os impulsos que a sociedade condena como maus – tomemos como representativos os egoísticos e cruéis – são de natureza primitiva” (FREUD, 1996, p. 290-291).

recalque orgânico. Mais ainda, enquanto que o ano de 1920 corresponderia ao início de sua fase pessimista concernente à educação, quando a visão da autonomia orgânica do psiquismo passa a ter destaque face à *pulsão de morte* (Cf. KUPFER, 1995), Freud apresenta-nos uma nota marcada pela expressão de otimismo.

Não obstante, o emaranhado teórico faz retornar ao problema em saber se a organização das *pulsões* é fruto de estruturas orgânicas ou se das condições sociais da educação. Caímos então nos estudos sobre a *defesa*¹⁵ elaborada desde o *Projeto para uma psicologia científica* escrito em 1895, mas também presente na Carta 18 a Fliess de maio de 1894 quando *defesa* é tomada como *rechaço* da sexualidade devido ao *conflito* ou às *perturbações* na vida sexual.

A tese principal do *Projeto* que sustenta o conceito de *defesa* é a de que *excitações exógenas e endógenas (pulsão sexual)* entram em contradição com os fins de *autoconservação* do organismo, pois este visa à própria conservação da *constância* ou *inércia* de energia. Já as *excitações (pulsão)* em grande medida são desestabilizadoras e causadoras de *desprazer*, pois os *objetos* por elas investidos retiram o sistema de sua *constância*, de modo que, a *catexia* por elas causada, provoca variações somáticas de energia que não são em princípio mensurados com fins econômicos. Assim se origina o *desprazer quantitativo*, mas que se transforma em *qualitativo* ou *subjetivo*. O conflito se reserva, portanto, entre *fontes exógenas* e o receptor *sistema de neurônios permeáveis* e *fontes endógenas* (fome, sede, sexualidade) e o receptor *sistema de neurônios impermeáveis* consistindo então os meios que originam o *recalque* normal.

O problema para Freud nesta época consiste na diferença entre as *fontes exógenas* e as *endógenas*. Em relação à primeira o organismo tem o poder de construir estratégias de fuga, desvios e transformações *qualitativas*, já com relação à segunda não há filtro algum capaz de ensaiar uma fuga, deslocamento ou qualificação. Em termos práticos, é possível burlar o desejo por algum objeto do mundo externo por meio da substituição, enquanto que, por exemplo, a fome como uma demanda ou *estímulo endógeno* (do próprio organismo) é insubstituível. Contudo a satisfação da demanda *endógena* é passível de ser

¹⁵ O conceito de defesa é, com certeza, o ponto de apoio mais eficiente para se interpretar os primeiros desenvolvimentos freudianos no campo da psicopatologia. De modo geral, a *defesa* pode ser definida como aquele conjunto de operações que visam diminuir ou, de preferência, eliminar totalmente qualquer modificação capaz de pôr em risco o equilíbrio na economia interna do sistema neuropsíquico. (SIMANKE, 1994, p. 73) Grosso modo, tal desequilíbrio teria origem no advento na consciência de uma representação incompatível com a instância que Freud denominou de *ego*, nos termos em que este seria de ordem neuronal, mas que, estaria associado a representações, pois, nele, estaria registrado um traço de ordem mnemônica em resposta a algo ocorrido na realidade.

realizada desde que o *sujeito* efetue um certo esforço sobre o mundo externo o quanto antes. Freud chama isso de *as exigências da vida*, pois a demanda é de origem puramente biológica, celular por assim dizer. Portanto, em suma, o *aparelho psíquico* enquanto mais um *aparato celular* trabalha em prol do organismo sujeito ao par *dor* e *satisfação*. O primeiro como quebra do *princípio de constância* ou *de inércia* e o segundo como retorno a este estado: redução da tensão provocada pelos estímulos endógenos e exógenos ou atração positiva sobre algum objeto desejado que provoque a descarga.

Mas, a questão que sobra à educação é de difícil conclusão: que parte ela teria no desenvolvimento humano e que parte teria o sistema biopsicológico? A “explicação poderia consistir no fato de que as experiências primárias de dor fossem eliminadas pela defesa reflexiva. A aparição de outro objeto, em lugar do hostil, funcionou então como sinal para o fato de que a experiência de dor terminou, e o [*sistema de neurônios impermeáveis*], *aprendendo biologicamente*, procura reproduzir o estado [no mesmo sistema], que assinalou o fim da dor” (FREUD, 1977f, p. 427). Sobre isso Freud diz:

Tudo o que chamo de *aquisição biológica* do sistema nervoso é, na minha opinião, representado por uma *ameaça de desprazer* dessa espécie, cujo efeito consistiria no fato de *não* serem catexizados aqueles neurônios que levam à liberação do desprazer. Isso constitui a *defesa primária* [pág. 427], consequência lógica da tendência básica do sistema nervoso [pág. 496]. O desprazer continua sendo o único meio de educação (FREUD, 1977f, p. 486).

Novamente, a educação de um ponto de vista social é colocada em questão. O *sistema nervoso* ou o *aparelho psíquico* quer manter sua *inércia* em relação aos *estímulos*, e para tanto ele tenta de toda forma regulá-los dentro de um limiar, quando este é ultrapassado em sua eficiência algo acontece em termos quantitativos. E Freud pergunta: “[...] Existe algum fenômeno que possa ser interpretado como o equivalente do fracasso desses dispositivos?” Ele mesmo responde: “A meu ver existe: a *dor*”. (FREUD, 1977f, p. 408)

Atentemos para o importante caráter biologista do *Projeto*, indicando que o trabalho de constituição do *sujeito* se dá *a priori* em nível objetivamente material, isto é, Freud sugere o desenho de um aparelho mecânico que luta para manter sua *inércia* energética resultando em uma espécie de *educação* por parte do organismo que está aquém daquilo que seriam as representações *qualitativas* que implicam em figuras como o da inteligência e imaginação, isto é, fenômenos mentais e não neuronais. Para tanto, cito Freud:

[...] Estivemos tratando os processos psíquicos¹⁶ como algo que pode prescindir dessa percepção da consciência, como algo que existe independentemente dela. [...] Se nos recusarmos a nos deixar confundir nesse sentido, a consequência lógica é que o postulado da consciência não nos fornece uma informação completa nem fidedigna sobre os processos neurônicos, e que estes devem ser considerados à primeira vista, em sua totalidade, como inconscientes e sujeitos às mesmas conclusões que se tiram dos demais fenômenos naturais (FREUD, 1977f, p. 410).

Por conseguinte, Freud inseriu em sua teoria a dialética entre *quantidade* e *qualidade*:

Nesse caso, porém, o conteúdo da consciência terá de ser situado entre os nossos processos [*sistema de neurônios impermeáveis*] quantitativos. A consciência nos dá o que se convencionou chamar de *qualidades* – sensações *diferentes* numa ampla gama de variedades e cuja *diferença* se discerne em função de suas relações com o mundo externo (FREUD, 1977f, p. 410).

Mas Freud se pergunta: “Onde se originam as qualidades?” Ele afirma contraditoriamente: “Não no mundo externo. Pois lá, segundo o parecer da nossa ciência natural, à qual também devemos submeter a psicologia aqui [no Projeto], só existem massas em movimento e nada mais” (FREUD, 1977f, p. 410). Por conseguinte, onde colocar a educação cultural na constituição das qualidades psíquicas? Ora, nesta mesma época, três anos mais tarde em *A sexualidade na etiologia das neureses*, Freud a colocou do lado público de sua obra; lugar teórico onde a educação agia como possuidora de algum poder sobre a problemática do psiquismo – seu caráter profilático. Enquanto em sua então obra velada, a educação assumia um caráter orgânico em oposição ao cultural.

Isto é, em seus escritos velados na época, Freud sustenta a hipótese de que o mundo que o humano apreende em sua consciência é exclusivo de sua espécie, já que o *aparelho psíquico* desta é um mediador exclusivo do *mundo externo quantitativo*, elaborado pelos *processos primários*, transformando-o em *qualidades* que geram *processos secundários*, pois esta característica é da própria natureza de um dos *sistemas* do *sistema nervoso*, o dos *neurônios perceptivos*. É ele, por exemplo, que transforma uma certa *quantidade externa* em

¹⁶ Freud está se referindo aqui como processos psíquicos ao trabalho realizado ao nível da quantidade pelos neurônios. Veremos ainda como isso se justifica na pena de Freud por meio dos pressupostos *mecânicos* originados da *ciência física* proeminente em sua época.

cores, tonalidades... Ou seja, a cor não existiria em si mesma independente do humano, pois ela é uma produção do próprio *aparelho psíquico* do humano em relação ao mundo. Com efeito, o argumento de Freud para a questão da *qualidade* é então formulado:

[...] enquanto a ciência se impôs a tarefa de reduzir todas as qualidades das nossas *sensações* e *quantidades externas*, é presumir que a estrutura do sistema nervoso consista em dispositivos destinados a converter a *quantidade externa* em *qualidade*; com o que triunfaria mais uma vez a tendência primária de afastar a quantidade (FREUD, 1977f, p. 411).

Brevemente, no *Projeto* o problema da relação entre *quantidade* e *qualidade* é resolvida temporariamente ao se remeter a este fato: se a ciência natural se debruça sobre as quantidades enquanto referência absoluta acerca da veracidade da realidade em si mesma é porque estas *quantidades* são sempre apreendidas equivocadamente pela natureza *qualitativa* e limitada da consciência perceptiva que se engana com o mundo externo e é ignorante em relação aos *estímulos endógenos* próprios do interior do soma.

Validamente, o *sistema de neurônios impermeáveis* teria seu contato com as representações *qualitativas* não na medida em que ele sofre a mediação do *sistema de neurônios permeáveis*, pois este estaria sujeito às *quantidades*, mas sim por causa de sua ligação com o *sistema de neurônios perceptíveis*, já que este ao trabalhar para transformar as *quantidades* em *qualidade* a fim de diminuir os efeitos nocivos das primeiras ele não consegue reduzi-las por completo, de modo que os *neurônios* do *sistema perceptivo* também recebem *estímulos endógenos* indiretamente, assumidos como *período* de excitação concomitantemente com os *exógenos* tendo que proporcionar a descarga dos primeiros e qualificação dos segundos (FREUD, 1977f, p. 412).

Provoca-se um nó (ligação) entre a *quantidade* e a *qualidade*, formando as *representações mentais* ligadas aos sistemas mais profundos do *sistema nervoso* que apenas recebem *quantidades intercelulares*; fator que possibilita os *estímulos endógenos* enquanto *exigências da vida*, serem realizados no mundo externo, o que implica logicamente em uma espécie de *educação* por parte do organismo cujo critério é a *dor*, em prol de sua manutenção, ou melhor, da conservação de sua *inércia* ou *constância* (Cf. FREUD, 1977f, p. 413). Segundo Freud, isso constituiria a base fundamental da *consciência*, qual seja, como já foi expresso em citação anterior: “O desprazer continua sendo o único meio de educação” (FREUD, 1977f, p. 486).

Deste modo, na obra de Freud, a origem do *recalque* outra vez deixa de ser cultural, ou de responsabilidade da educação pautada na *moral sexual civilizada* e passa a ser encarado como uma reação natural do próprio organismo com respeito a *quantidades excitativas* que o perturbem. A correlação ou confusão com a *moral civilizada* estaria no fato de tais *quantidades* serem interpretadas pelo *sistema de consciência* como manifestações sexuais, visto que, suas descargas são consensualmente realizadas pelos órgãos sexuais.

De outra maneira, mais tarde Freud reconhecerá a importância do *complexo de Édipo* como sendo o verdadeiro organizador da evolução libidinal do *sujeito* na instauração do *período de latência*, bem como na transformação das *pulsões parciais* no sentido da formação reativa, da sublimação e do recalque, inclinando-se assim à adesão da hipótese que prevê a organização sexual não independente de causas externas ao *aparelho psíquico* do sujeito.

Entretanto, é importante acrescentar mais uma contradição na obra de Freud. É justamente em 1915, quanto a conceituação do *complexo de Édipo* estava cada vez mais fortalecida, que Freud faz questão de acrescentar uma nota em seus *Três ensaios* de 1905 sobre uma passagem que ele se inclina a defender existência exclusiva de *forças psíquicas* no *período de latência* que atuam como *resistências*, se aproximando da tese do *recalque orgânico*:

Nosso estudo das perversões mostrou-nos que o instinto sexual tem de lutar contra certas forças psíquicas que atuam como resistências, e entre as quais avultam como as mais proeminentes a vergonha e a repugnância. É lícito supor que estas forças desempenham um papel na restrição deste instinto dentro dos limites que são considerados como normais; e elas se desenvolvem no indivíduo antes que o instinto sexual tenha alcançado toda sua força, serão sem dúvida elas que determinarão o curso do seu desenvolvimento. (FREUD, 1972b, p. 164)

A isso, deve-se acrescentar outra contradição. Se o leitor recordar, páginas antes, comentei que Freud adicionou uma nota em 1920 sobre o mesmo texto da citação acima, fazendo referência às conclusões de Lous Andréas-Salomé, o qual consistiu em alertar sobre o indispensável papel da educação na organização genital através do recalque. Sem embargo, esta referida nota pôde ter sido um reforço das idéias do *complexo de Édipo*, a ponto de sugerir mesmo uma reformulação na teoria dos *Três ensaios* no sentido da confluência entre os *processos psíquicos endógenos* e os *processos sociais mundanos*:

Por outro lado, estas forças que atuam como barragens ao desenvolvimento sexual – repugnância, vergonha e moralidade – devem também ser consideradas (sic) como precipitados históricos das inibições externas a que o instinto sexual tem estado sujeito durante a psicogênese da raça humana. Podemos observar a forma pela qual, no desenvolvimento dos indivíduos, elas surgem no momento apropriado, como que espontaneamente, quando a educação e a influência externa dão sinal. (FREUD, 1972b, p. 164)

Sobre a participação do *complexo de Édipo* na formação do *recalque*, é possível encontrar indícios no mesmo *Rascunho K* que anteriormente abordei como um dos principais textos em que a tese do *recalque orgânico* é inaugurada. Isso é facilmente explicado por aquilo que inferi como sendo consequência da convivência em Freud de duas hipóteses que ora se negam, ora se complementam. No tópico da *Paranóia* do referido *Rascunho* apreendemos a tessitura textual da interação entre *aparelho psíquico* e mundo social, de tal forma que podemos apreender indícios do *complexo de Édipo*, sem que Freud abandone a premissa do recalque orgânico. Cito Freud:

A experiência primária parece ser de natureza semelhante à da neurose obsessiva. A repressão ocorre depois que a respectiva lembrança causou desprazer – não se sabe como. Contudo, nenhuma autocensura se forma, e nem é reprimida, posteriormente; mas o desprazer gerado é atribuído a pessoas que, de algum modo, se relacionam ao paciente, segundo a fórmula psíquica da projeção. O sintoma primário formado é a *desconfiança* (susceptibilidade a outras pessoas). Nesta, o que se passa é que a pessoa se recusa a crer na autocensura. (FREUD, 1977a, p. 308)

Ora, se lembrarmos que a *defesa primária* é constituída no âmbito das relações de *quantidade* sem *qualidade* no que concerne à vida do *aparelho psíquico*, o caso do *sintoma primário* que consta na citação anterior é uma espécie de engano da consciência em relação à sua verdadeira materialidade, mas que é interpretado de tal maneira por causa de sua relação concomitante com a vida mundana do *sujeito*. Portanto, o que Freud sempre pretendeu foi, por exemplo, desvendar o *complexo de Édipo* em sua natureza *quantitativa* no *aparelho psíquico* que nega a si próprio, sua própria *autocensura*, por fatídica ignorância fenomenológica, as excitações *quantitativas* são significadas e simbolizadas pelo *sexo social*, ao invés de se prender absolutamente ao *auto-erotismo*.

Nestas elaborações aparece a figura do *eu*, que consiste em ser um elemento enigmático e polivalente no contexto psicanalítico geral e também especificamente nas formulações de Freud. No *Projeto*, que data sua escrita de 1895, o *eu* é uma organização educativa estabelecida no *sistema de neurônios impermeáveis* pelos processos de satisfação ou de dor derivados das *excitações endógenas*. Cito Freud: “Imaginemos o ego como uma rede de neurônios catexizados e bem facilitados entre si...” (FREUD, 1977f, p. 429).

Acontece que o *sistema de neurônios impermeáveis* é inábil para diferenciar real de imaginário, necessitando, portanto, de um critério proveniente de outra parte. Basta lembrar que este *sistema* não tem o poder de esquivar-se das *excitações endógenas* tal como o *sistema de neurônios permeáveis*, fazendo com que tais *excitações* permaneçam em atividade sobre ele; sua única possibilidade é as *barreiras de contacto* que determinam as *facilitações*, portanto seus caminhos. Neste caso o *eu* serve como uma espécie de barreira que não permite que as *quantidades endógenas* passem livremente, ele as reserva esperando o momento certo e útil para a *descarga*. O momento certo é “não iniciar a descarga antes da chegada da *indicação da realidade*...” (FREUD, 1977f, p. 432), significando um ponto de laço (nó) entre *realidade interna* e *externa*. Parece que existe a busca por não ser enganado pelas *idéias* que as *excitações endógenas* podem produzir despertando um *desejo* sem satisfação ou sem objeto, pois esta é passível de ocorrer com a *descarga* na realidade. Para isso, Freud diz da necessidade da experiência biológica.

Percebam que o *eu* é uma organização educável, pois entre as experiências biológicas de prazer e de dor aprende a medir os momentos do mundo externo em relação às exigências internas. Contudo, ao contrário do que imaginam e querem alguns, o *eu* não é absoluto no contanto com o *sistema de neurônios impermeáveis*; receptores diretos das *quantidades endógenas* principais causadoras dos sentimentos de *desprazer*. Lembre-se que já mencionei aqui o fato de o *sistema de neurônios perceptíveis* possuir um certo contato com o *sistema* em pauta que o possibilita saber da realidade externa enquanto momento de orientação de *descarga*, assim se protegendo do *desprazer*. Em outros termos:

[...] quando ocorre a inibição de um ego catexizado as indicações de descarga [*sistema de neurônios perceptíveis*] tornam-se, em termos muito gerais, *indicações da realidade*, que [*sistema de neurônios impermeáveis*] aprende a aproveitar biologicamente”. (FREUD, 1977f, p. 432)

Um outro problema para o *eu* está reservado à hipótese de ambas eficientes e úteis possibilidades de *descarga* falharem; significando *desprazer* na certa, de modo que a *descarga* das *quantidades endógenas* fica a mercê das facilitações aleatórias, significando a ausência de critério por parte do *eu* para com a percepção da realidade, levando a “catexia de desejo ao ponto (sic) da alucinação [e] a completa produção do desprazer, que implica no total consumo da defesa, foram por nós consideradas como *processos psíquicos primários*” (FREUD, 1977f, p. 432-433). Embora, Freud diga que:

Em compensação, aqueles processos que só se tornam possíveis mediante uma boa catexia do ego e que representam versões atenuadas dos mencionados processos primários, foram considerados como *processos psíquicos secundários*. Se advertirá (sic) que a preocupação imprescindível destes últimos é a utilização correta das *indicações da realidade*, que só se torno possível, por sua vez quando existe inibição por parte do ego”. (FREUD, 1977f, p. 433)

É interessante ressaltar que desde o *Projeto para uma psicologia científica*, em 1895, Freud colocou o *eu* como elemento de defesa contra representações incompatíveis com sua organização. Os investimentos alucinatórios como sonhos, fantasias e devaneios, tanto em vigília quanto em estado de sono, são um exemplo dessas idéias incomensuráveis às organizações do *eu*, que necessitavam por ele serem recalçadas ou transformadas, caracterizam seu caráter repressor e de controle ao mediar as conjunções das demandas da *sexualidade* em relação à realidade e vice-versa. Portanto, o *eu* teria uma função particularizante da sexualidade manifestada no início de forma perversa e *quantitativa*. Organização que parece simples, pois, se há conflitos psíquicos *histéricos* e *obsessivos*, estes são derivados da dualidade conflituosa entre *pulsões sexuais* e *pulsão do eu*. Mas isso não é tão simples, há uma série de complicações em relação ao *eu* em psicanálise, sendo que, se trata de um conceito mais obscuro e enigmático que o próprio conceito de *inconsciente*. Afinal, como ocorre o *recalque* das *pulsões sexuais*?

Freud insiste de 1905 a 1915 na idéia de que a causa da neurose estaria localizada nesta incompatibilidade entre *pulsões sexuais* e *pulsões do eu* que remetem a *autoconservação*. Sendo assim, se o recalque ocorre devido às atividades das *pulsões do eu* sobre as *sexuais*, a questão pode ser deslocada para como ocorre a formação do *eu* de maneira a promover o *recalque* sexual e seu deslocamento para outros fins. Para satisfazer tal necessidade teórica deste capítulo, retomemos o texto *Sobre o narcisismo: uma introdução*,

de 1915, pois foi lá que Freud explicitou a existência de algo que referenciaria a formação do *eu* em termos psicológicos ao invés de orgânicos. Trata-se do *ideal do eu* para designar tal parte da constituição do aparelho psíquico, cuja origem se dá na constituição do *narcisismo*. Conforme Freud:

A repressão, como dissemos, provém do ego; poderíamos dizer com maior exatidão que provém do amor-próprio do ego. (...) Podemos dizer que o primeiro homem fixou um *ideal* em si mesmo, pelo qual mede seu ego real, ao passo que o outro não formou qualquer ideal desse tipo. Para o ego, a formação de um ideal seria o fator condicionante da repressão (FREUD, 1996b, p. 100).

Com este novo posicionamento é retomada mais intensamente a questão referente à *educação* na constituição do *sujeito psíquico*. Freud escapa do determinismo funcional orgânico neste processo, apesar da teoria dos conflitos psíquicos formadores das neuroses ainda se sustentar na contraposição entre *pulsões do ego* na condição de *autoconservadoras* e *pulsões sexuais*, o qual oferece um sistema psicológico fechado e autônomo em seu desenvolvimento, pois, estaria mais próximo de uma concepção biologicista da constituição do *sujeito* à uma noção de constituição simbólica.

Assim podemos considerar de uma vez por todas que Freud não sustenta que as tensões psíquicas são redutíveis a variações no organismo em si. Seu caráter de mal-estar só pode ser tomado como tal se falarmos em uma transposição para o universo psíquico do *sujeito*, já que, assim como Freud já alertara desde o *Projeto*, a incompatibilidade que provoca a tensão é no nível da representação e não simplesmente orgânico. A tensão *intercelular* adentra ao universo dos sentidos simbólicos e imaginários da pessoa. Ponto em que inserimos a questão do *ideal do eu*, e assim, damos um salto com Freud da estruturação orgânica a estruturação simbólica do psiquismo. Assunto que será tratado no tópico a seguir.

2.4 DO IMAGINÁRIO AO SIMBÓLICO

Para iniciar este tópico, deixemos Freud falar sobre o *narcisismo primário*: “Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosa para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram” (FREUD, 1996, p. 97). A criança que se encontra em estado de fragmentação passa a construir uma noção totalizada de seu corpo enquanto uma unidade. Em resumo, a

organização imaginária e não biológica de um *eu* unificado no corpo que retira a criança de um certo estado esquizofrênico, ou é provocado ou então, é concomitante à posição dos pais em investir narcisicamente no filho. Elogiando cada movimento produzido por este, a criança constrói sobre o corpo uma imagem de si vinculada a um discurso. Tanto imagem quanto discurso são frutos do imaginário. Temos, portanto, um *eu ideal* que podemos dizer que ele se faz entre a noção *auto-erótica* fragmentada da criança e o espelho discursivo produzido pelos pais.

Em um segundo momento desta constituição, o *eu ideal* que consiste em ser um fruto “imperfeito” do imaginário dos pais agenciado sobre o filho por meio de seus discursos narcisistas os quais a criança os fixa, segundo ela própria, em sua imagem corpórea; em seu *eu* agora ilusoriamente unificado, é questionado pela realidade em sua generalidade, mas principalmente pela contradição do discurso familiar, que antes considerava suas ações graciosas e em momento posterior as considera inadequadas. Passa a haver na vida da criança algo além daquilo que seria seu *eu ideal* que até então dava conta das exigências da realidade mundana e de seu próprio corpo, e por que não falar, das exigências do objeto amado. É então, grosso modo, projetado um *ideal de eu* para além daquilo que a criança acreditar ser – seu *eu ideal* tido como real – para o qual se dirige no sentido da adequação, no intuito de recuperar aquele estágio quando tudo que realizava era lindo e gracioso. O *ideal do eu* está, portanto, relacionado à demanda daqueles que seriam os educadores, portanto, o *sujeito* esbarra no universo simbólico (Cf. FREUD, 1996b, p. 100-101), da representação alhures, por assim dizer.

Esta etapa também registra o movimento das catexias objetais que se diferenciam do *auto-erotismo* que tomava seu corpo como objeto libidinal de investimento. Na verdade, o que estava nele próprio como garantia de satisfação, passa ao ideal de um plano externo que ele busca alcançar. E que, dessa maneira, o *eu* é conceituado como aquele que maneja o recalque, pois, sobretudo, “a formação de um ideal aumenta as exigências do *eu*, constituindo o fator mais poderoso a favor do recalque; a sublimação é uma saída, uma maneira pela qual essas exigências podem ser atendidas *sem* envolver a repressão” (FREUD, 1996b, p. 101).

São reservadas a essa formulação de Freud, as esperanças de seus discípulos, de que os educadores poderiam estar manejando o *eu* alheio, ao oferecer ideais para seus alunos se identificarem os tomando como *ideais de eu*, e assim, forçar um movimento do *eu* em prol das idéias educacionais universais. Em outros termos, pressionar

um fortalecimento do *eu* para que consiga dar *destinos ideais* às *excitações endógenas* ou às *pulsões perversas* (Cf. FREUD, 1976l, p. 83).

Por isso, com referência a esse período da teoria freudiana quando ainda eram contrapostas duas *pulsões*, as *sexuais* e as do *eu*, foi possível conceber um certo poder atribuído ao *eu* em sua dialética externa, ao invés de orgânica como no *Projeto*, concernente à manipulação da sexualidade de seus fins perversos a outros civilizados, permitindo assim vislumbrarmos a crítica de Freud para com a *educação* direcionada ao trato ideal – aos moldes da civilização – que os educadores dão aos conteúdos pulsionais presentes em qualquer humano, mas em fase de organização na criança. Os pedagogos tradicionais ou utópicos atribuíam ao humano em desenvolvimento atitudes pertencentes ao âmbito da cultura, que remetem aos estratos mais superficiais do aparelho psíquico na função da representação, quais sejam; bondade ou virtuosidade como sendo delineamentos naturais, sendo que, as crianças que apresentavam comportamentos contrários a esses eram classificadas como perversas e más – corrompidas pela sociedade.

Freud propõe que a educação parta do real para educar as crianças, ao invés de uma utopia. O que também significa interpretar a *perversão* não em si mesma, mas, como uma peça que constitui um horizonte cultural, pois é passível de voltar-se para o mundo externo. Ora, e qual é o real? O real é que a criança é um aparato orgânico que sofre e obedece às inclinações pulsionais em conflito com a ordem simbólica e com o próprio *aparelho psíquico*. Se para o adulto-educador ela esboça atos perversos, para ela em si, são apenas atos, movimentos, prazer, dor e repetição (Cf. FREUD, 1996a, p. 290).

É como se Freud pedisse paciência aos educadores em seus tratos educativos, já que, não se trata de um demônio que eles estão educando; mas uma espécie de animal que possui inclinações pulsionais sexuais que devem ser direcionadas conforme a cultura. Ao contrário de reprimir, ignorar, tentar eliminar tais elementos indesejados simplesmente; a primeira tópica freudiana também é marcada pela noção de que o educador poderá se utilizar a título de desafio do conhecimento referente ao caráter fundamental da *pulsão* em prol da educação, qual seja, sua mobilidade em relação ao seu destino puramente sexual. Algo que remete-nos ao tema da *sublimação*. Este é entendida quando uma pulsão direciona seus investimentos a alvos não-sexuais. “Além disso”, diz Kupfer, “visa a objetos socialmente valorizados. Nesse movimento errático ‘dessexualização desse objeto’. A energia que empurra a pulsão continua a ser sexual (seu nome, já consagrado, é libido), mas o objeto não o é mais”. (KUPFER, 1995, p. 42)

No contexto da análise psicanalítica pormenorizada, o intenso controle e desprezo da sexualidade por parte da civilização teria suas raízes na formação do *eu* infantil que erige precocemente contra a *pulsão sexual* produzindo sintoma a fim de mediá-la com as exigências do meio externo social. Conseqüentemente sugerimos a idéia de que o excesso de repressão sobre a *pulsão* está relacionado a um excesso de atitudes narcisistas por conseqüência da característica do *eu* infantil – entre seis e dezoito meses de idade – sempre estar buscando atingir um *ideal do eu* próprio do estágio que Freud denominou de *narcisismo secundário* no qual o movimento psíquico destacado é o de identificação, do sujeito em constituição cuja imagem que possui de si é a de um *eu-ideal* – *eu* imaginário primário, mas que, conforme as exigências externas, o leva buscar referências identificatórias secundárias.

Se, temos assim, um *eu-ideal* formado no campo do imaginário, o *ideal de eu* vai se apresentar numa vertente imaginária e simbólica, uma vez que atravessado pelo campo da palavra proveniente do outro que aponta a *falta* ou *incompletude* do *sujeito*. Embora este processo pertença aos primeiros anos de vida, o *narcisismo secundário* que prima pelos movimentos de identificação direcionados a discursos outros – o humano está imerso no universo da linguagem –, trata-se de um processo que o acompanhará por toda a vida. Este movimento encerra na inclinação do *sujeito* ser algo estável, uma identidade, uma posição simbólica oferecida desde fora; do contexto das exigências sociais, mas que por ele é interpretada, e, portanto, depurada ou pervertida em uma subversão. Isto é, a versão que o *sujeito* elabora acerca daquilo tudo que a ele se apresenta, toma um caráter subsumido frente ao discurso social, demarcando uma diferença entre a verdade do sujeito e a verdade do grupo.

Essa preocupação foi justificada pelo fato de nossa educação agir em prol do sucumbimento das tendências sexuais e perversas em favor das máscaras fantasísticas que pintam os seres humanos: belos, leves e cheirosos. Já expressei razoavelmente qual a articulação do *ideal do eu* na vida do *sujeito*, e a educação nesse caso, age não para conhecer inclinações indesejadas, mas age em sua omissão por meio de imagens idealizadas que seguem aspirações de grandeza e divindade que produzem o universo simbólico do *sujeito*, sob o qual ele possui uma versão; uma *sub-versão*.

Na Modernidade é possível perceber a força com que as potências imaginativas dos discursos tomam conta de nosso espírito em detrimento de nossa relação

com a realidade dura, cruel, trágica e miserável¹⁷. As tramas idealistas, como as lógicas éticas e morais para a estruturação e formação de um grande homem, por que não, do homem moderno, não passam de invenções *qualitativas* para *quantidades indiferentes* às nossas penas. Freud vai fundo nesse sentimento, permitindo a si mesmo ver a maneira quimérica que vive o humano em seu mundo simbólico e imaginário, como estratégias de se escapar de uma realidade – *o real* – indiferente. Mas que pulsa em seu interior e exterior.

As ações energicamente e necessariamente educativas tomam a expressão de *real* para o *sujeito*, pois o *desejo* do outro contido na educação não é passível de ser controlado ou moldado pelo *desejo do sujeito*, que se encontra sempre irrealizado. Com efeito, apesar de alguns pais e educadores cumprirem com o aconselhamento pedagógico do abrandamento do *recalque*, isso não garante que o *sujeito* fique livre de resíduos primários da infância, porque não há atitude possível por parte do outro que venha realizar o *desejo do sujeito* dinamicamente deslocável. Portanto, o *real* é o próprio *desejo* que nunca se realiza por completo, já que está sempre insatisfeito. Deste modo, tudo indica que o *real* consiste nas *quantidades internas e externas* com as quais o *ser* está *sujeito*. Por isso que por vezes Freud inclina-se a dizer que as operações orgânicas são mais eficazes que a educação cultural, abalando mais uma vez as esperanças na *educação cultural*.

Nas palavras de Freud escritas no texto *Reflexões para os tempos de guerra e de morte* (1915), veremos que ele se intriga com o surpreendente fato de apesar da civilização investir fortemente em ações que visam a efetivamente neutralizar as tendências individuais e coletivas consideradas más e perversas com respeito aos valores mais altos da humanidade, o mal sempre ressurgir com intensa força em qualquer *sujeito* que tenha recebido tais investimentos educativos em prol do exercício de uma idealmente boa moral civilizada.

Na *Teoria geral das neuroses* realizada por meio de conferências entre os anos de 1916 e 1917, Freud profere na décima nona da série – *A vida sexual dos seres humanos* –, cujo solo fundamental são os *Três ensaios*, que sem dúvida os *processos psíquicos primários* reservam o caráter perverso da humanidade. Ele diz:

¹⁷ Se o leitor me permite. Sei que até aqui o objeto de estudo deste capítulo está sendo a relação da psicanálise de Freud com a educação. Contudo, acredito que caberia neste ponto um dizer de Gaston Bachelard acerca da lida do humano com o real. [...] “De fato, a maneira pela qual escapamos do real designa claramente a nossa realidade íntima”. (BACHELARD, 2001, p. 7). Isto é, a questão que a psicanálise levanta desde o início é os processos psíquicos do sujeito em sua relação com o real tanto endógeno quanto exógeno, além da relação entre esses dois aos quais o sujeito está submetido. Em outros termos, a psicanálise se debruça sobre as formas de lidar com o sofrimento.

[...] a experiência deve ter ensinado aos educadores que a tarefa de docilizar a tendência sexual da nova geração só poderia ser efetuada se começassem a exercer sua influência muito cedo, se não esperassem pela tempestade da puberdade, mas interviesses logo na vida sexual das crianças, que é preparatória da puberdade (FREUD, 1976f, p. 365).

Para fortalecer seu argumento Freud diz que mesmo aqueles educadores que tentam sustentar o *ideal de eu* da assexualidade e assim a pureza das crianças, não conseguem abrandar em seus esforços educacionais manifestações severas de repressão da sexualidade das mesmas. Agem, portanto, por fundamentos inconscientes, já que estão cobertos pelo véu de amnésia que os processos psíquicos estratificadores causaram (Cf. FREUD, 1972f, p. 365). Para Freud os educadores tentam concretizar alterações na estrutura do aparelho psíquico humano, no sentido de substituir sua complexidade interna, por representações ideais do *sujeito psíquico*. Nas *Reflexões em tempos de guerra e de morte* mencionada há pouco, encontro o seguinte dizer: “Esses impulsos primitivos passam por um longo processo de desenvolvimento antes que lhes permita tornarem-se ativos no adulto” (FREUD, 1996a, p. 291). Com efeito:

[...] formações de reação contra certos instintos assumem a forma enganadora de uma mudança em seu conteúdo, como se o egoísmo se tivesse transmutado em altruísmo ou a crueldade em piedade. [...] O exemplo mais facilmente observado e compreensível disso reside no fato de que o amor intenso e o ódio intenso são, com tanta frequência, encontrados juntos na mesma pessoa.¹⁸ A psicanálise acrescenta que esses dois sentimentos opostos, não raramente, têm como objeto a mesma pessoa. (FREUD, 1996a, p. 291)

Vale destacar ainda que nestas mesmas páginas é retomada a dialética entre o *recalque* de natureza *endógena* (orgânica) e o de natureza *exógena* (social) como fundamentais para a civilização. Cito Freud no mencionado texto:

¹⁸ Vivendo há dois anos aqui na cidade de Salvador no estado da Bahia – Brasil, pude perceber o uso de uma expressão que pode muito bem traduzir em termos populares o que Freud quer dizer. O soteropolitano tem o costume de dizer que o ser humano *ama aos avessos*. Ou seja, *amar ao contrário* é, pois, odiar, mas o fato de não expressar a palavra *ódio* para designar tal fenômeno, e sim o conceito de *amor ao avesso*, a sabedoria popular de Salvador demonstra que a verdade sobre o *ódio* está no *amor*; no *amor* que se manifesta em seu *avesso*; o *ódio*. Com efeito, essa verdade é ainda mais fortalecida quando lhe dirigem a frase dizendo: *você está amando aos avessos*. Percebam que a intenção principal não é afirmar o *ódio*, mas que o *amor* se manifesta aparentemente como *ódio*, pois que, uma injúria, por exemplo, pode ser motivada claramente por um profundo *amor*.

A transformação dos ‘maus’ instintos é ocasionada por dois fatores, um interno e outro externo, que atuam na mesma direção. O fator interno consiste na influência exercida sobre os instintos maus (digamos, egoístas) pelo erotismo – isto é, pela necessidade humana de amor, tomada em seu sentido mais amplo. Pela mistura dos componentes *eróticos*, os instintos egoístas são transformados em *sociais*. Aprendemos a valorizar o fato de sermos amados como uma vantagem em função da qual estamos dispostos a sacrificar outras vantagens. O fator externo é a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuadas (sic) pela pressão direta desse ambiente. A civilização foi alcançada através da renúncia à satisfação instintual, exigindo ela, por sua vez, a mesma renúncia de cada recém-chegado [...] (FREUD [1915], p. 291-292).

Freud ainda demonstra sua preocupação em ter de trabalhar neste limiar dialético entre um certo real e um certo ideal. O primeiro está do lado da parte inata (orgânica), enquanto o segundo da parte cultural. Vejamos:

Falando de forma geral, inclinando-nos a atribuir demasiada importância à parte inata; além disso, corremos o risco de superestimar a suscetibilidade total à cultura em comparação com a parte da vida instintual que permaneceu primitiva – isto é, somos levados enganosamente a considerar os homens ‘melhores’ do que de fato são, de uma vez que existe ainda outro elemento que obscurece nosso julgamento e falseia o problema num sentido favorável (FREUD, 1996a, p. 292).¹⁹

Essa citação faz ainda atentar-nos para o questionamento que Freud realiza sobre a efetividade e eficácia da educação para aquilo a que se propõe: recalcar e sublimar inclinações hostis à civilização transformando-as em favoráveis sob a égide da vaga imagem ideal da *bondade humana* oferecida ao *eu* do *sujeito*. Por assim dizer, os questionamentos sobre a idéia de que a educação poderia vir a constituir, através de sua reforma, em um mecanismo seguro de construção de um mundo melhor, estão presentes no ano de 1915, cuja hipótese para esse delineamento poderá ter sido a ocorrência dos desastrosos efeitos da Primeira Guerra, o que favorecia o vislumbamento das atividades humanas em sua prática

¹⁹ Destaco que o elemento obscurecedor e favoravelmente falseador é o fato de os impulsos instintuais de outras pessoas estarem, naturalmente, ocultos à nossa observação. Com efeito, isso é obscurecedor na medida em que nunca podemos desvendar por completo os conteúdos e processos psicológicos do outro e falseador no sentido favorável é porque este fato permite a psicanálise sustentar a postura problemática diante a dialética *endógeno* e *exógeno*, bem como a de sustentar sua ética na escuta acerca das falas do paciente, o único que pode saber de seus processos e conteúdos psicológicos profundos. Mas isso não nos interessa muito para o momento.

real e fatídica em relação à educação, causando deslocamentos na visão ideal que se tem desta. Sobre isso, deixemos Freud falar:

[...] A educação e o ambiente não só oferecem benefícios no tocante ao amor, como também empregam outros tipos de incentivo, a saber, recompensas e punições. Dessa maneira, seu efeito pode vir a ser que uma pessoa sujeita à sua influência escolha comportar-se bem, no sentido cultural dessa expressão, embora nenhum enobrecimento do instinto, nenhuma transformação de inclinações egoístas em altruístas se tenham operado nela. O resultado será, grosso modo, o mesmo; só uma específica concatenação de circunstâncias revelará que um homem sempre age bem porque suas inclinações instintuais o compelem a isso, e que outro só é bom na medida em que, e enquanto, esse comportamento cultural for vantajoso para seus propósitos egoístas (FREUD, 1996a, p. 293).

Há que se realçar o trio, *amor, necessidade e dor*, porque para Freud estes são os principais educadores que exercem influência sobre o *sujeito* ou sobre o *aparelho psíquico*. O amor surge como um mecanismo onde a *sexualidade infantil* é inserida em sua lógica através do adulto que ama sua criação, e que por isso quer preservá-la. Em termos práticos, é por meio do amor que o adulto tenta convencer a criança a não colocar a mão no fogo ou na tomada. Da mesma forma, é acreditando que a criança ama o adulto que este tenta jogar com o poder para que o filho não provoque um cão que está tranqüilo à sombra (Cf. FREUD, 1976f, p. 475). No entanto, o *ideal de eu* que nessa simples atitude pode estar explícita, vela no pai o mesmo elemento do qual este previne o filho em relação ao cão, estar sujeito a qualquer tipo de excitação incômoda e inesperada que resulte em alguma agressão, e assim, à queda do ideal. Destarte, na pena de Freud, um alerta:

Esses fatos têm algum interesse do ponto de vista da educação, que planeja a prevenção das neuroses intervindo num estágio inicial do desenvolvimento sexual das crianças. [...] Entretanto, já sabemos que as condições para a causação das neuroses são complexas e não podem ser influenciadas em seu todo, se tomarmos em consideração apenas um dos fatores. [...] efetuar essa proteção é mais difícil do que imaginam os educadores, e encerra dois novos perigos que não devem ser subestimados: o fato de ela poder ir fundo demais – de encorajar um excesso de repressão sexual com resultados prejudiciais – e o fato de ela poder enviar a criança ao encontro da vida sem qualquer defesa contra a avalanche de exigências sexuais que são de se esperar na puberdade. [...] (FREUD, 1976f, p. 426).

Sumariamente, a função do educador é poupar a criança de sua própria sexualidade para adentrar em um mundo de ideais educativos a serem cumpridos na vida em civilização inaugurada pelo seu nascimento sim, mas principalmente, e de maneira propriamente dita, pelo *complexo de Édipo*. Mas, ao mesmo tempo, o educador não poderá desejar levar a termos extremos tais ideais, pois prejudicaria a criança e por conseqüência a civilização tão quanto se a sexualidade não fosse tratada.

Sem embargo, esse arranjo proposto em 1915, vai resultar na última consideração pública de Freud sobre a educação, realizada no ano de 1937 em seu texto *Análise terminável e interminável* (Cf. FREUD, 1976q). Este arranjo é geralmente traduzido pelos estudiosos como uma postura eminentemente pessimista da parte de Freud em oposição às primeiras considerações interpretadas como otimistas sobre a educação. Mas, não seguindo tal ponto vista aqui, penso que tal passagem evidencia o conflito permanente de Freud em relação a possíveis operações educacionais guiadas pela psicanálise, cujo ponto de tensão pode agora ser assumido nos termos de uma problemática do *ideal* em relação ao *sujeito* e vice-versa.

Neste texto Freud fala do impasse que vive o psicanalista, ao lado do educador e do governante. Tal embaraço gira às voltas da impossibilidade dessas três ocupações se realizarem completamente em relação aos seus ideais. Isso não quer dizer que os respectivos ideais sejam inalcançáveis. Eles podem até ser cabível de uma prática. Mas o que implica a impossibilidade é que todo ideal, quando de seu cumprimento, nega a si próprio. No caso do educador, se ele consegue a tarefa impossível de fazer com que seu aluno cumpra com seu ideal imposto, ele se frustrará no momento seguinte, pois neste mesmo ideal contém posições extremamente antagônicas. Explico melhor!

Embora a educação exija do *sujeito* sua proximidade e intimidade máxima com o ideal de determinada cultura, ela também exige ao mesmo passo, que seu estudante seja criativo, inovador, crítico da própria cultura. Mais ainda, a educação moderna é o cúmulo do paradoxo, ao passo que ela exige, por exemplo, nas palavras de Kant (s/d) sobre o Iluminismo, “a coragem de te servires do teu próprio entendimento!” (KANT, s/d, 11), a educação também rezinga, por exemplo, novamente nas palavras de Kant (2004), da diversidade humana em detrimento de uma unidade desejável pela educação. Cito Kant: “Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! Entre eles não pode acontecer uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios...” (KANT, 2004, p. 17).

Por fim, encerrando este capítulo, no fundo da relação entre psicanálise e educação na obra de Freud, encontramos a contradição entre as hipóteses da autonomia do *aparelho psíquico*, ou de seus complexos físicos e orgânicos, da premissa de que a constituição do *sujeito psíquico* é realizada pela ação educativa da cultura, e por último, do *complexo de Édipo* que inauguraria uma dialética menos opositiva da relação conflituosa entre as duas primeiras hipóteses.

Sobre isso, por um lado é preciso lembrar que as duas primeiras hipóteses refletem o conflito entre a parte velada da obra de Freud, com sua outra “metade” lançada ao público. Sendo que, a hipótese do *complexo de Édipo* é o resultado dialético irresoluto entre as duas faces da obra freudiana. Por outro lado, o *complexo de Édipo* introduz mais detidamente a relação entre as duas primeiras hipóteses em termos de uma dialética conflituosa entre o *ideal* que corresponderia mais fortemente às ações culturais e *qualitativas*, e o *sujeito* obedecendo a suas estruturas orgânicas e *quantitativas*.

Não obstante, a primeira parte desta dissertação segue seu rumo com o desenvolvimento do capítulo seguinte, versando sobre os caminhos que a relação entre psicanálise e educação tomou no período conhecido como pós-freudiano. Sumariamente, apresento um trabalho que evidencia as tensões existentes nas operações ou leituras psicanalíticas realizadas sobre os contextos educacionais formados por representações do *sujeito humano*, tais como as figuras do *professor*, do *aluno*, do *pesquisador*, do *psicanalista*, da *escola*, do *Estado*, da *família*, dos *pais*. Assim, tento manter o prumo desta dissertação já iniciado nesta segunda seção, que consiste em destacar as tensivas perplexidades existentes na relação entre psicanálise e educação.

3 OS DIRECIONAMENTOS PSICANALÍTICOS NA EDUCAÇÃO: DESLOCAMENTO DA CASTRAÇÃO COMO ABSOLUTO

*Eles sabem, acreditam que sabem, dizem
que sabem... Demonstam para a
criança que a Terra é redonda, que ela
gira em torno do Sol. Pobre criança
sonhadora, quanta coisa não és obrigada
a escutar! Que libertação para o teu
devaneio quando deixas a sala de aula
para galgar a encosta, a tua encosta!*

*(Bachelard, A poética do devaneio,
1988, p. 122).*

No capítulo anterior trabalhei versando acerca da psicanálise em sua relação com a educação na obra de Freud. Não obstante, noto que a dissertação sobre tal relação destacou até agora a questão do *ideal* não somente como mediadora, mas principalmente como motivadora e escopo do *aparelho psíquico*. Como pudemos ver no início do primeiro capítulo deste trabalho, há um consenso de que Freud estava, no princípio muito atrelado às esperanças iluministas que tão fortemente abarcaram a educação moderna. Contudo, apresento alguns indícios que possibilitam pensar Freud ou a psicanálise em perplexidade entre otimismo e pessimismo com a educação.

Contudo, a relação estreita entre *ideal* e *sujeito* vislumbrada pela psicanálise, determinou a visão de que Freud desejou uma reforma moral da sociedade agindo como crítico da educação de sua época. Deste modo, a psicanálise surge como possibilidade de flexibilizar os ideais educacionais que principalmente submetiam a sexualidade de uma época. Entrevendo, portanto, que apesar dos conflituosos arranjos entre psicanálise e educação na pena de Freud, a psicanálise não permaneceu isenta da posição de *ideal* que ela própria destacara na tentativa de não assumi-la. Um dos sentidos que aí se eleva no final de contas, é que a psicanálise não escapou da sinonímia para com a liberalização ou revolução sexual como mote das resoluções dos problemas psíquicos atribuídos à educação. Na verdade, esta foi uma das concepções acerca da psicanálise que a elevou ao status de *ideal*.

Assim, não mais expressando a perplexidade freudiana diante do tema em questão, dou seqüência ao trabalho, operando com os termos da visão mais comum sobre a relação entre psicanálise e educação. Sendo assim, primeiramente temos a psicanálise na posição de crítica dos ideais educacionais, e posteriormente como parâmetro *ideal* da educação. Isso pode ser representado por meio do caso de uma senhora que certa feita foi pedir conselhos a Freud sobre como deveria ser a educação de seu filho, cuja resposta de Freud foi a de que não se preocupasse, pois fizesse o que fizesse, *o faria mal*.

A senhora pode muito bem servir de metáfora da *educação*, que passou a pedir conselhos à *psicanálise* sobre como educar, assim como vem pedindo às diversas práticas de caráter científico como a psiquiatria, a medicina, a psicologia, a sociologia etc., para atingir seu *ideal* motivado por seus próprios *desejos*. Harari diz que a resposta de Freud não fez notar que fizesse o que fizesse *lhe* faria mal; mas de que *o* faria mal. Não consiste no prejuízo do garoto, mas sim, que a senhora, ao assumir a tarefa de educar com ou sem *ideais* científicos, a verdade seria que seu *desejo inconsciente* é quem iria *lhe* guiar, enquanto que as normas procedimentais induziriam um gozo velado (Cf. HARARI, 1990, p. 147).

Percebamos que Freud tenta retirar a psicanálise da posição de *ideal* lançando uma espécie de lição enigmática. Contudo, creio que seu referido conselho pode servir a si mesmo, na medida em que, dissesse o que dissesse à mencionada senhora, *o diria mal*. Era o *desejo* que estava em causa, o *desejo* por uma verdade que apaziguasse o espírito de ambos. Ora vejamos, havia neste acontecimento não apenas dois desejos, o de Freud e o da Senhora. Sabendo que ambos estavam sujeitos à humanidade inteira; digo, sujeitos a forças ancestrais e arcaicas; o desejo em causa tem o peso da civilização e da cultura. Segundo Cukier (1996, p. 251) de 1910 a 1939 Freud, se ocupa da possibilidade de heranças arcaicas na constituição do psiquismo do *sujeito*. Em sendo toda herança algo que foge ao poder de escolha e previsão por parte do *sujeito*, mas que nele está ativamente presente, vemos então a psicanálise tendo de lidar com um *ser* que realiza ações acerca das quais desconhece o motivo fundante, por isso, o *ser* recebe o estatuto de *sujeito de si mesmo*. Em outros termos, carregamos *desejos* alheios, ou melhor, estranhos – *inconscientes* – a nós mesmos (Cf. LACAN, 1999, p. 407 e LACAN, 2006, p. 53), mas que acabamos por cumpri-los sem termos controles ou previsões. Portanto, por mais que Freud tenha lutado por uma ética iconoclasta, a psicanálise não escapou à ordem de uma estrutura arcaica que constitui o psiquismo às voltas das tramas do *ideal* (Cf. FREUD, 1976l, p. 87).

Em suma, o capítulo precedente desta dissertação não consiste em outra coisa mais fortemente senão na tentativa de evidenciar a batalha ética que Freud empreendeu contra os *ideais* morais de sua época. Bem como, podemos daí pensar que a questão do *ideal* faz parte da constituição do *sujeito* humano em sua particularidade e coletividade, já que, como demonstrei, o *complexo de Édipo* inaugura não uma solução, mas uma dialética perplexa entre *sujeito* e *ideal*. Mais ainda, que a luta de Freud em não permitir que a psicanálise desencadeasse sua prática pautada em *ideais*, mas sim na busca pela verdade (Cf. LACAN, 1985b, p. 143), não foi suficiente para evitar tal ocorrido. A psicanálise enquanto crítica do *sujeito moderno* acabou por vezes afirmando o mesmo e/ou fundando um *sujeito pós-moderno*²⁰ como um simples *avesso* (Cf. LACAN, 1992), que assim como o primeiro, oculta representando o – *saber* – *inconsciente* (Cf. LACAN, 1992, p. 28), ou, em outros termos, tudo que é da ordem do *impossível* e do não *realizado*, ou, do não *realizável*. Contudo, indiscretamente não se forma aí uma oposição, porque a ordem do *impossível* está na base das formações *inconscientes*, isto é, das produções do *sujeito do (de) desejo* que o produz sob os *significantes* em movimento de *significação*. Estas: suas *fantasias*, seus *sonhos*, seus *devaneios*, seus *ideais*... Que estão aí como representantes do *sujeito* e de seu *desejo*, por isso, carente por *interpretação*²¹. Veremos que o problema está em tomá-lo como a própria representação.

Deste modo, seguindo o fluxo da Modernidade, a relação entre psicanálise e educação é motivada pela lógica dos *ideais humanos*, cujo fundo não é formado por outra coisa senão pela estruturação do *ser* em *sujeito do desejo inconsciente e consciente* (Cf. FREUD, 1976, p. 94 e 154) de apenas continuar tranqüilamente *desejando na fantasia*, já que é *castrado no real*, onde nada se realiza²² (Cf. FREUD, 1976, p. 94 e 154). Na medida em que, há demanda por respostas da segunda em relação à primeira, esta é impelida a trair sua ética em qualquer coisa que diga, pois o que a educação moderna busca é uma saída simbólica plena que desvie o *ser* da *castração do gozo pleno* rumo à realização do *desejo no real do corpo*, ao invés de aí ver a *morte*. Segundo a psicanálise, a condição do humano é *gozar incompletamente* no plano do *corpo* e realizar o *desejo no sonho*, cuja elaboração reconhece

²⁰ Sugiro que o leitor estude a relação entre *niilismo* e *pós-modernidade*. Mais à frente tentarei abordar brevemente o tema.

²¹ (lat. *Interpretatio*) Explicação do sentido de algo. Reconstrução de um pensamento ou texto cujo sentido não é imediatamente claro. (JAPIASSÚ, 1996, p. 146) É possível estender o termo à prática da tradução de um tipo código a outro. No caso da psicanálise, apesar do *inconsciente* se estruturar como uma *linguagem*, ele possui uma lógica ou valores diferentes da lógica consensual ou consciente, por isso, necessita de *interpretação*.

²² As considerações de Freud acerca do *desejo* marcam bem que o ponto de partida deste, é uma não realização no *real*, sendo o segundo ponto, sua realização na realidade psíquica: *sonhos, fantasias, sintomas, devaneios, lapsos, atos falho*.

um ponto enigmático que não se sabe o que ali se realiza ou não se realiza. Quem sabe a *morte*, o *sexo*, a *força*, o *impossível* (Cf. LACAN, 1985a, p. 138, BATAILLE, 1988, BACHELARD, 1988, p. 139-164 e BARTHES, 1984, p. 69-74). Mas, não estou certo disso.

A educação foi fertilizada pelos ideais da Modernidade, que sumariamente desenharam e desenham concepções e imagens acerca do que seja o humano – o homem. Tais concepções, por assim dizer, contornam a produção de uma espécie de *ser especial* e transcendente em relação à matéria e aos outros seres, que é o humano. Há várias designações para isso: *ego centrado* (Descartes), *razão pura* (Kant), *espírito absoluto* (Hegel), *super-homem* (Nietzsche). No interior desta conjuntura homens e mulheres foram sendo formados no enquadramento da noção desse novo espírito enquanto representante do *sujeito*. Não obstante, no centro dessa concepção do humano está a dimensão do *saber* e do *conhecimento* centrada na *razão* que se pretende ou se acredita *absoluta* concernente os mistérios do humano e do mundo. Mas, a já mencionada crise da Modernidade veio perturbar essa noção, levando o humano a se reconhecer enquanto um ser limitado como os outros que habitam o planeta – revolução darwiniana (Cf. BIRMAN, 1997, p. 19). A esse processo que retira o ser humano de sua fantasia de onipotência são atribuídos três acontecimentos, ou melhor, três revoluções no âmbito do *saber* e do *conhecimento*, sendo que a psicanálise é um deles.

Segundo Birman (1997, p. 19) “a psicanálise representaria a terceira grande ‘ferida narcísica’ da humanidade, que teria sido precedida [...] pela revolução copernicana na cosmologia e pela revolução darwiniana na biologia”. Percebam que a descoberta de Copérnico descentrou o habitat do humano do centro do universo e as conclusões de Darwin colocaram-nos na esteira da evolução biológica das espécies com a condição de sermos possivelmente descendentes de animais cuja espécie hoje é classificadas como inferiores. Por conta da psicanálise ficou o descentramento da vida psíquica ou do espírito na *consciência* para o *inconsciente*. Com isso, cada humano é reduzido a ser *sujeito* de si mesmo e do mundo. O humano, portanto, assim como não dominaria o mundo dos objetos também estaria muito aquém do controle pretendido sobre o próprio espírito e o próprio corpo.

Diante disso vemos a psicanálise sobre a educação produzir um novo saber que respeita o sentido da crise da Modernidade. O *mestre* sofre a *castração* e com ela deve agora lidar, sendo que, a psicanálise após contribuir com os *descentramentos* e *feridas* sobre os ideais da Modernidade em relação ao humano no início do século XX, hodiernamente ela acaba por se oferecer como um novo paradigma de tratamento do humano. Se antes víamos uma rede de saberes configurar o humano como um ser superior rumo ao – *espírito* –

absoluto, agora se vislumbra uma nova tessitura configurar uma nova imagem de humano para a humanidade. É como se a figura do *sujeito* retornasse sob uma nova máscara – a da *castração* em detrimento da *potência*. Assim, a *subversão do sujeito* da qual Lacan tanto falou (Cf. LACAN, 1998, p. 807-842), pode ser traduzida em sua verdade, em uma *inversão do sujeito moderno*, porque não é possível vislumbrar uma *subversão* quando simplesmente o que está ocorrendo é a troca da identidade moderna pelo seu *avesso*. Onde estaria a diferença entre elevar o humano ao absoluto ou rebaixá-lo ao estado larvar? Acredito que muitas diferenciações há nesta *inversão*, mas os propósitos de suas *sugestões* não se alteram. Qual seja, a de *sugerir* uma certa *identidade espiritual* ao *sujeito*, onde ele possa se assentar e assim tranquilizar-se.

Para ficar mais perplexo esse *avesso* disfarçado de uma *subversão*, é interessante pensar que no fim das contas, o que está em questão é a realidade humana, e não uma verdade cosmológica (Cf. ROMEYER-DHERBEY, s/d, p. 22). Se o Sol está no centro ou na periferia, o que importa é que foi o homem quem o deslocou para lá ou para cá, mesmo por que, para o universo em si, não é possível saber em referência a quem somos nós colocados. Mais ainda, graças a esse deslocamento que posteriormente ele pôde chegar à Lua. É necessário flagrar o *sujeito* se produzindo enquanto representação em seus representantes criados por ele próprio sem mesmo saber ou prever. Portanto, por mais que a psicanálise seja produzida sob o signo da *castração*, Freud acabou por ser colocado na posição de um *Grande Pensador* que contribuiu com o *saber* humano rumo ao absoluto, ou no mínimo, com a perspectiva de melhorar nossas vidas. Ora, Freud tornou-se *Mestre*, enquanto um semelhante que representa nossa espécie em detrimento das outras. Se Hegel descobrira o *espírito absoluto*, Freud descobrira o *espírito castrado* em seu próprio *saber*, cuja função dessa descoberta é tornar-se uma *verdade* para a humanidade poder pensar a si mesma. Percebendo assim, que se o *sujeito castrado* fora oferecido como uma *subversão do sujeito absoluto*, agora não passa de um *avesso* bem evidente deste.

Quero dizer com isso que a literatura psicanalítica no campo da educação vem oferecendo uma nova imagem acerca do humano ao *sujeito*. Se antes este podia se confortar sonhando que era um ser supremo, transcendente e absoluto, agora ele pode fazer o mesmo pensando que ele próprio não passa de um ser medíocre, limitado e condicional. Destarte, a figura do *mestre castrado*, é segurada e lançada como uma nova verdade acerca do humano. E sobre isso temos duas complicações. Suponhamos primeiro que a conclusão a que chegou a psicanálise sobre o *sujeito* seja uma verdade irredutível: o *sujeito é castrado*. Pois

bem, agora nos vemos com uma *verdade* nas mãos. O que fazemos com ela? Contamos a todos para que os mesmos se libertem da mentira anterior, assim como Nietzsche fez, ao contar a todos que Deus estava morto. Neste ponto perguntamos uns aos outros: e agora? Ora, somos castrados, não podemos tudo, precisamos uns dos outros para sobreviver, logo temos de ser pacientes e compreender nossos alunos. Está resolvido? Caminhamos para a felicidade? Pois bem, digamos que essas conseqüências benéficas sejam também verdadeiras, contudo, a felicidade nunca chega. Onde estaria o problema? Ora, na *transmissão da sugestão*.

Ora bem, se o leitor deter sua leitura, chegará mais à frente neste capítulo aos apontamentos que realizei sobre a exclusão do *sujeito do inconsciente* provocado pelos processos de pesquisa em psicanálise na educação, possivelmente perceberá que os corpos dos *sujeitos educacionais* são excluídos dos processos de conclusão da psicanálise acerca deles próprios. Isto é, apostando que o *sujeito* ou *mestre castrado* seja uma verdade incondicional, o fato é que o pesquisador/psicanalista/cientista realiza seus processos próprios para aí chegar, e logo em seguida sugerir aos *professores, alunos e escolas* suas considerações como verdadeiras, para que estas sejam transformadas em um novo solo epistêmico das ações educacionais. Neste sentido, o exercício de *interpretação* se transforma em uma simples *sugestão* à qual os *sujeitos* devem se agarrar para delinear suas *ações e interpretações* sobre eles próprios e o mundo, eliminando uma regra básica da própria psicanálise que diz que é o próprio *sujeito* que deve sofrer os processos de sua *análise* assim como é ele mesmo e não outro, que incondicionalmente sofre as próprias alegrias e mazelas.

Ou seja, se a verdade do ser é a *castração* ou o *absoluto*, tudo ocorre como se não adiantasse sair pelo mundo tentando transmitir a verdade, pois cada qual nunca chegará a tais conclusões por *sugestão*, mas pelos acontecimentos da própria vida. E aí, quem sabe, eu posso chegar à conclusão de que o ser humano é *castrado*, bem como um outro qualquer pode concluir que o ser humano é um ser *absoluto*: é certo que ele terá muitos motivos para crer nisso. Portanto, para o que se segue nesta dissertação, Lacan (2006, p. 51) se equivoca ao afirmar que é preciso admitir a castração para que uma análise possa seguir para seu fim. Ou seja, se partirmos daí; congelamos o *sujeito* em uma *existência avessa*. O que é diferente de uma *existência subversiva – sub-verso –*, que dá o sentido de uma *existência simbólica*, o que significando com Durand (1988, p. 15) levá-nos a dizer que a *existência simbólica* é a “epifania de um mistério”. O *sujeito* está fadado à *sub-versão* de uma *versão* que é de outrem. Quer dizer que o *sujeito* se localiza na *versão submersa* do *desejo*, dando assim o estatuto perene e irreversível do *inconsciente*.

Logo, desembocamos na segunda complicação: a figura do *mestre castrado* como uma conclusão da psicanálise pode não ser uma verdade e nada mais na face da Terra pode ser considerado uma verdade. Ou melhor, suponhamos que a idéia do *mestre castrado* seja um engodo da mesma forma que o *espírito absoluto* o é para os psicanalistas. Neste caso, o fenômeno da *sugestão* estaria atuando claramente na forma de uma *imagem de si* na qual *professores* e *alunos* poderiam tomar como verdade para daí seguir com suas vidas. Por conseguinte, a questão gira às voltas da *transmissão* da *sugestão* por meio da *transferência*, só que agora na forma de fé na *mentira* ao invés de fé na *verdade*, o que clinicamente nos remete ao limiar entre *transferência*, *transmissão* e *sugestão*. Recorro às palavras de Chertok e Stengers (1990):

[...] os efeitos da transferência são ainda mais difíceis de dissociar da sugestão na medida em que o próprio Freud [...] definiu a sugestão a partir da transferência. O paciente pode se deixar levar a aceitar intelectualmente uma interpretação teórica errônea e, conforme o caso, a partilhar com convicção do erro de seu médico. Mas a sugestão, tal como a hipnose, terá apenas efeitos precários e transitórios. [...] do ponto de vista de Freud, é o processo analítico em si, e não esta ou aquela interpretação isolada, que é passível de estabelecer a diferença entre interpretação analítica e sugestão. (CHERTOK e STENGERS, 1990, p. 94)

Deste modo, não posso negar que as pesquisas psicanalíticas no campo da educação tenham provocado algum efeito, mesmo que efêmeros e transitórios. Algo que curiosamente faz refletir sobre a própria noção de *devir* – transitoriedade – que vem engendrando os pensamentos acerca da temática *identidade* na atualidade. Se o problema da identidade é o *devir*, que importância teria à educação a diferença entre uma *psicanálise* e uma *sugestão*? Sobre isso quem sabe, a psicanálise desemboque na idéia de que o final de uma *análise* estaria na descoberta, por parte do *sujeito*, que ele pode *sugerir* a si o que *desejar*, desde que pague o preço pelas alegrias e tristezas, realizações e não realizações que tal *criação desejosa* possa vir ocasionar em sua vida e na dos outros. Com efeito, tal conclusão deve estar atrelada às descobertas acerca da própria história do *sujeito*, isto é, com sua constituição remontada no processo analítico, ele estaria de posse do saber acerca dos fragmentos que o constitui, portanto, das posições que se coloca para lidar com as *casualidades* e *causalidades da vida*.

A conclusão que se segue, é a de que dessa forma, a psicanálise ao adentrar no campo da educação não estaria conseguindo se diferenciar das concepções eminentemente

modernas que por meio da educação tentam *sugerir* esclarecimentos – solos – *ideais* de construir a realidade, mesmo que seja um *ideal aos avessos*. Conseqüentemente, algo pior se desvenda nesse horizonte. Diferente dos modernos Humanistas, Renascentistas e Iluministas, os psicanalistas estariam envoltos por um engodo cujo desenrolar não teria fim. Este consiste na crença que se construiu no campo psicanalítico, de que a psicanálise estaria livre das tessituras fantasistas macroestruturais que desembocam na produção de algum *ideal de humano*. Marcando assim uma diferença radical em relação aos primeiros modernos, de modo que estes nunca esconderam a crença de que o *novo espírito – moderno* – só poderia ser construído por meio da produção de ideais e de intenso investimento sobre eles. Quanto a isso eles não eram *inconscientes*, Kant diz abertamente em *Sobre a pedagogia*, que o “homem tem necessidade da sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta” (KANT, 2004, p. 12). Tão pouco Comenius camuflou a concepção de que o homem precisaria de um projeto por meio do qual atingiria um fim supremo e universal. Para tanto ele diz que “*a expressa diversidade de qualidades não é senão o excesso ou defeito da harmonia natural*” (COMENIUS, apud NARODOWISKI, 2004, p. 85). Na mesma linha, Hegel não poupa galanteios para dizer sobre o espírito, que para ele “é a *substância* e a essência universal, igual a si mesma e permanente: o inabalável e irreduzível *fundamento e ponto de partida* do agir de todos, seu *fim* e sua *meta*, como [também] o *Em-si* pensado de toda a consciência-de-si” (HEGEL, 2002, p. 304).

Presas no engodo de sua superioridade crítica que a distanciaria dos *ideais*, a psicanálise está *inconscientemente* produzindo – *sugerindo* – um *ideal aos avessos*, ao mesmo tempo em que acredita estar descobrindo a verdade – *sub-versão* – sobre o *sujeito do inconsciente*. Ou seja, se os primeiros modernos sabiam da necessidade de investir intensamente em seus *sonhos e desejos*, para então produzi-los em forma de realidade, a psicanálise acreditou que nela o *desejo* e os *sonhos* estariam mortos, e que, portanto, estando livre disso pôde descobrir uma verdade. Pois bem, penso que até certo ponto ela acertou. Seus *desejos* e *sonhos* estão mais próximos da morte quando cumpri sua função, a de *escutar*, mas quando se propõem a *falar* e *escrever* o que se *fala*, seus *desejos* e *sonhos* são de *morte*. Ou por que não, de um *nilismo* ingênuo.

Mas, como se sabe, a psicanálise mergulha em sua contradição e perplexidade justamente no ponto em que alguma palavra salta à boca do analista, e aí nos perguntamos: quem falou? O *inconsciente*! Sim! Mas, do analisando ou do analista? O curioso é que a fonte não importa, pois a *análise* começa onde a *sugestão* não prossegue: no

desejo do sujeito ou no *sujeito do desejo inconsciente*. Mas o que é o *desejo*? Como sabemos, o *desejo* pode ser de muitas coisas, de muitos objetos. Contudo, há um núcleo irreduzível do *desejo* que consiste em ser o movimento do *sujeito do inconsciente* em ter o próprio *desejo*. Portanto, esse movimento se configura na forma de *resistência à sugestão*. O que salta aos olhos, é que a *sugestão* é *inconsciente* por excelência, pois não se pode nunca afirmar ao certo qual sua procedência e nem qual seu destino: se da *demanda* do analista ou se da *demanda* do analisando. Sendo assim, a *resistência* que o paciente apresenta à *sugestão* do analista, ou a que o *estudante* apresenta à do *professor*, se configura em uma abertura para o advento do *sujeito do inconsciente* em forma de *desejo sub-versivo*, pois professor e analista nunca podem assumir o saber de fato acerca do *desejo* do aluno ou paciente.

Portanto, se a produção psicanalítica no âmbito da educação está privilegiando as interpretações do pesquisador/psicanalista no sentido de produzir uma verdade em nome de outrem, já que este é excluído enquanto *sujeito*, pela *sugestão*, na qual vem a reboque algum objeto, abre espaço para o *desejo* na medida em que o *sujeito* é impelido sabe-se lá por que, a recusá-la, e assim vislumbrar a constituição de seu *desejo* na criação de um objeto particular. Isso nos trás uma elucidação fundamental, porque muito se pensa em relação ao contexto da psicanálise, que esta está para desvendar os *objetos inconscientes do desejo*, quando que na realidade o *sujeito* conhece ou pode facilmente conhecer os objetos que deseja e os que não deseja, não sendo necessário que alguém fique tentando descobrir o que na verdade o *sujeito* deseja. O que permanece *inconsciente* é justamente o *desejo* de se manter *desejando*, enquanto os objetos são apenas justificativos para isso.

Sendo assim, se a *sugestão* é o *absoluto* ou é a *castração*, só importa na medida em que o *sujeito* pode brincar com isso ou aquilo, por vezes que o *desejo* dele permanece vivo ao ser protegido pela existência dos objetos que assumem uma *versão*, enquanto que o *sujeito* dinamiza uma *sub-versão*. O notável disso, é que o *sujeito* pode ora desejar um e ora desejar outro, provando que sua questão gira às voltas de ter um *desejo* próprio, que é tão próprio que ele pode ficar variando o tanto que quiser e paradoxalmente, cuja uma das estratégias é resistir à *sugestão* do outro para que cada qual permaneça vivo com seus respectivos *desejos*.

Este evento se torna mais interessante quando atentamos para a *repetição* que se revela na produção psicanalítica do *avesso* do *sujeito* o qual ela desejou *subverter*. Pois o equívoco está aí, em tentar *subverter* algo que só sobrevive no irreversível da *sub-versão*

que vela ao desvelar-se e vice-versa. Na medida em que ao tratar da educação ela exclui de sua prática a *escuta do outro* enquanto condição de movimento para a produção do *sujeito do inconsciente*, privilegiando suas considerações sobre este último, sua *repetição* no modo de produção do *sujeito moderno* por excelência é mais evidente: a *escrita*. A psicanálise então desliza de seu campo originário – a *escuta* – para o campo originário do *sujeito moderno*, a *escrita*. Mais detidamente, a psicanálise não cria o *sujeito do inconsciente*, é este quem a produz sob os determinantes de sua matriz, a *fala*. Ora, da mesma forma que o *sujeito moderno* brota na literatura moderna produzindo *leitores*, o *sujeito do inconsciente* abrolha no campo da fala produzindo *ouvintes*.

Ora pensemos bem, Freud só possibilitou o advento e desenvolvimento da psicanálise porque calou frente à ordem da paciente histórica. Este acontecimento leva-nos pensar na *subversão* do *sujeito moderno* na posição de *sujeito do desejo*, de modo que, o médico como representante da Ciência, da Consciência, da Razão e da Verdade, cala seu Saber frente ao saber da representante do não-Saber, do Irracional, da Inconsciência, da Desrazão e da Mentira: a histórica. Portanto, quando a psicanálise é impelida pela cultura moderna a responder a vontade sagaz de resposta que marca a *educação* de nossa época, ela acaba por ser deslocada de seu fundamento básico do advento da *subversão do sujeito moderno*: a *escuta*. Sendo que, a lógica deste fundamento básico é justamente a *sub-versão* do lugar do saber acerca do *sofrimento*, do *desejo* e da *verdade* (Cf. LERNER, 2002, p. 93).

Por conseguinte, presenciamos hoje um agudo movimento no campo da prática, da teoria e da praxe partindo da psicanálise no sentido de desconstruir a tenaz inspiração moderna que aborda o *sujeito* na educação. Precisamente, a psicanálise vem agindo sobre a educação na tentativa de operar ou aplicar a *subversão do sujeito* por meio de um deslocamento do *professor* do lugar de *Mestre* que há muito ocupa o altar magistral do saber, para um lugar ao chão, onde saber algum é incondicional, provocando na verdade uma *aversão* sobre seu representante moderno. Uma mostra desse movimento pode ser encontrada na dissertação de mestrado *O mestre (im)possível de adolescentes: abordagem psicanalítica*, onde a autora Gutierrez (2002) corrobora e ressalta a posição de alguns psicanalistas como Almeida²³ (2000), Pereira²⁴ (1987) e Barros²⁵ (1996). Lendo esse trabalho pude identificar a

²³ ALMEIDA, S. F. C. O adolescente e a educação: a função (im)possível dos ideais educativos. In: **Estilo da Clínica – Revista sobre a criança com problemas, ano III, n. 5**. São Paulo: USP/IP, 2000. p. 224

²⁴ PEREIRA, L. S. Essa metamorfose ambulante. In: **Adolescência: entre o passado e o futuro. APPOA – Associação Psicanalítica de Porto Alegre; Artes e Ofícios ed., 1987.**

atual reflexão dos lacanianos tentando posicionar o professor sob o adorno do “*mestre não-todo*”, ou seja, na posição de “mestre que não abre mão de seu dever, de sua autoridade, apresentando-se como desejante de saber, mas não como a encarnação do saber”. (GUTIERRA, 2002, p. 112)

Ferretti (2004) faz coro com a referida animação intelectual em seu *O infantil: Lacan e a modernidade* onde repassa-nos a lição de Lacan acerca da natureza do pai na constituição do psiquismo do *sujeito* para a psicanálise. Diz ela que para Lacan, “o que a psicanálise revela é que o pai é desde a origem castrado” (FERRETTI, 2004, p. 128). Isto é, que na verdade, ele não se enquadra nas idealizações fálicas elaboradas tanto pelo filho, quanto pela civilização. Com referência ao campo educativo, esse dado pode contribuir conosco se lembramos que por vezes Freud mencionou a possibilidade de substituição da relação transferencial que o *sujeito* tem com seu pai na tenra infância, pela qual estabelece mais à frente com outras pessoas, inclusive os professores. Em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, de 1914, Freud diz o seguinte sobre os professores:

Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferidos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com os nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável (FREUD, 1974a, p. 288).

Sendo assim, Ferretti possibilita pensar na mesma perspectiva que Gutierrez citada anteriormente. Ou seja, em sendo o pai castrado desde a origem, seus substitutos obedece mesma condição, sendo, portanto, o professor, deslocado da posição de *mestre absoluto* à de *mestre não-todo*, ou à de *mestre castrado*. Sem embargo, a raiz desse movimento pode ser encontrada nas reflexões de Lacan acerca das problemáticas da psicanálise freudiana e pós-freudiana. Lacan adentra ao contexto da psicanálise tensionando a

²⁵ BARROS, M. R. C. R. Educar e psicanalisar: operações impossíveis. In: **Ata da I Jornada no Núcleo de Pesquisas em psicanálise com crianças**. Referências em Freud e Lacan sobre o tema: Psicanálise e Educação, 1996.

questão do *ideal* expresso na complexa formação do *eu* no psiquismo do *sujeito*, e de sua lida na prática clínica da psicanálise.

No seminário *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* realizado entre 1954 e 1955, Lacan (1985a) fala de seu conceito *falta de ser*, ou *falta a ser*, que inverte teoricamente o *sujeito moderno* marcado pela imagem hegeliana do *ser consciente de si e transparente a si* como fundamento da experiência humana (Cf. LACAN, 1985a, p. 281). Com efeito, o conceito de *falta a ser* afirma a natureza incompleta de cada *ser*, portanto realmente e simbolicamente castrada, que faz com que o mesmo busque uma completude ou preenchimento para sua *falta*. Em outros termos, Lacan (1992) apresenta o assunto anos mais tarde sob o título de seu seminário realizado em 18 de fevereiro de 1970 *O mestre castrado*, quando a *falta de ser* de todo *sujeito* é justificada pela natureza cindida – *consciente/inconsciente* – deste, a qual impede que seja representado por um significante unívoco. Por conseguinte, nem pai nem professor podem ser representados pelo significante moderno do *mestre absoluto*.

Diverso do que se possa pensar na tessitura desta dissertação, este último não é um *véu* que encobre o *sujeito do inconsciente* enquanto verdade do *ser*, pois incrivelmente, o *mestre absoluto* o representa parcialmente, sendo que é dele, desde que colocado como mote ou como uma função da *estruturação*, que o *sujeito* pode significar as *outras partes*, isto é, seu *eu*. Paradoxalmente, o *ideal* consiste em ser um desvelamento velado, imagem idealizada que o próprio *sujeito do inconsciente* produz por conta do *desejo* (Cf. LACAN, 1992, p. 83). Para esta dissertação o *sujeito* se revela em seu mensageiro. Encontramos o pai e o professor em sua natureza fraudulenta e coxa. Em outros termos, encontramos aí o paradoxo de chamarmos um *Mestre de castrado*. Ora, uma criança perguntaria: como pode um professor que não sabe (burro)? Com efeito, apesar disso poder ser um *real*, ele não pode ser dito, pois aí ela se transforma em ilusão que diz algo desse *real*.²⁶ Vamos ver isso mais à frente, quando tentarei mostrar que ao arriscar mostrar – provar – que o *Mestre é castrado*, é que a psicanálise repete o princípio da Modernidade – quando o homem evoca a si o direito de falar daquilo que ele não sabe, daquilo que a ele é enigmático – *sub-verso* –, por exemplo: ditar o lugar da Terra, o lugar do Sol.

²⁶ As palavras são tão doces que podem transformar o amargo em mel. As palavras são tão ásperas que podem transformar veludo em urtiga. As palavras são tão necessárias que às vezes não consigo parar de falar. As palavras são tão desnecessárias...

Em suma, hodiernamente tornou-se corriqueiro mencionarmos a vigência de um estado de crise mundial concernente a alguns elementos enfatuados próprios do que veio a se chamar tempos modernos. Estado, Família, Sociedade, Economia, Política, Ciência, Ética, Entendimento e Educação são marcados por contínuos registros de anomalias em relação às suas aspirações. Um certo ideal de civilização e cultura que há alguns séculos (XIV) foi projetado pelo humanismo renascentista onde o humano passadista do clássico e racional projetivo deveria ser seu ícone na criação e construção de um mundo sem limites de esclarecimento, pensamento, ação, criação, organização, prosperidade, paz, fartura etc.; foi ruindo aos poucos pelo próprio fluxo da realidade mundana que nunca de fato, esboçou momentos de pura estabilidade e ausência de tensão na relação do homem com seus semelhantes e com a própria natureza sempre presente, tal como se desejou ao formar imagens pictóricas, literárias, musicais... De um estado de paz e progresso perpétuos.

A crise na modernidade em seu ordenamento macro e infra-estrutural dispara uma série de falências identitárias até então feita de identidades muito seguras. Frente a isso, é o resultante colapso da figura do *Mestre educador pedagogo* que interessa-nos. Logo, a figura em pauta fora por muito tempo representação encarnada das imagens do *desejo de modernidade* que abarcaram os homens. Segundo Gil Villa (1998, p. 67) em seu, *Crise do professorado: uma análise crítica*, o “Renascimento impulsionou esse ideal até a época moderna, tanto na versão erudita quanto na versão científica, graças ao poder da razão, na qual tanto se confiava²⁷. É nesse contexto moderno que o professor adquire sentido, na qualidade de intelectual...” O autor ainda complementa que Nietzsche em *A genealogia da moral* diz da tendência intelectual e científica como um exercício de localização da verdade em uma espécie de plano elevado que só os iniciados atingem, tal como acontecera com a doutrina cristã (GIL VILLA, 1998, p. 69). Com isso, resta-nos substituir agora a figura do padre pela do professor filósofo e cientista, como sendo um dos únicos iniciados ao saber elevado e absoluto.

Todavia, ainda conforme os estudos de Gil Villa (1998), nos últimos tempos, a figura do professor esta sendo marcada pela sua inferioridade sócio-econômica, além de sua fragmentação em vários campos. Por exemplo, saindo socialmente da localização central do saber, o professor hoje “divide a tarefa educacional com os pais, a mídia e as novas tecnologias” (GIL VILLA, 1998, p. 13). Cabe acrescentar ainda que sobre os meios

²⁷ Vale lembrar em *Gargantúa y Pantagruel*, de Rabelais, dos personagens que dominam a ciência da medicina mas também o legado da literatura latina, começando a soar já um tanto irônico o ideal humanista de onisciência que precederá a especialização. (GIL VILLA, 1998, p. 67)

educacionais citados, atualmente a maioria dos professores não esboça sequer domínio básico, o que acaba por desembocar em mais dois problemas citados pelo autor. Primeiro, o pedagógico: se o professor não domina os procedimentos básicos dos novos meios educativos, sua elaboração didática e metodológica fica cada vez mais entravada em sua ignorância técnica. Segundo, o psicológico: ao deixar de ser figura única e central na vida do estudante, o professor tem seu saber e sua utilidade questionados, tendo assim maior dificuldade em elaborar uma identidade ou *ideal* onde possa assentar sua prática e tranquilizar seu espírito.

Destarte, o movimento atual por parte de alguns estudiosos da psicanálise voltada aos problemas educacionais não pode ser considerado força última no deslocamento do professor de sua antiga posição de mestria, à sua atual posição de *ser faltante*. É melhor ponderar que o movimento que aqui menciono segue o fluxo da referida crise na Modernidade que Schopenhauer, Marx e Nietzsche já anunciavam no despertar do século XIX. Entretanto, a posição da atual psicanálise lacaniana dirigida à educação está longe de ser um movimento ultrapassado, pois, apesar da tão falada crise contemporânea, a educação de uma forma geral, e os professores especificamente ainda persistem seus esforços nos fragmentos de *ilusão* que lhes restam (Cf. ALMEIDA, 1986).

Validamente, a investida psicanalítica contra os *ideais* modernos presentes no estrado educacional hodierno, significa vislumbrar instituições e processos educacionais fundados na alteridade radical necessária à constituição do *ser* em *ser humano*, mas que , portanto o coloca na condição de *sujeito* da mesma alteridade radical. Nasce daí a imagem de um professor mais próximo dos estudantes, pois, sobre o paradigma do *mestre castrado*, o *sujeito* na posição de professor tem a possibilidade de escolher a realidade própria e do outro, em detrimento dos *ideais* sociais, culturais, políticos e econômicos, que segundo alguns, trouxeram malefícios à humanidade. O *mestre castrado* também pode denotar o reconhecimento por parte do professor que tanto ele quanto o estudante estão submetidos às exigências da vida e da cultura, e que, sobretudo, há a necessidade do estabelecimento de vínculos entre ambos para poderem conviver mais tranquilamente com a condição de *desamparo* natural, corporal e social²⁸, própria do humano desde seu nascimento até sua morte.

²⁸ Ao falar do natural, corporal e social remeto-nos a uma passagem do texto *Mal-estar na civilização* de Freud (1930) quando diz: “O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e

Essa nova tessitura pedagógica se assemelha muito ao que diz Bachelard (1996) em seu *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento* de 1938. A tese geral do epistemólogo é a de que a *objetividade científica* só pode ser constituída por meio da retificação dos erros produzidos no processo de construção do conhecimento científico. Para tanto, ele coloca como possibilidade para tal construção um aspecto da *alteridade radical* que recai no fato de todo conhecimento humano da realidade empírica sofrer os processos de mediação do outro por meio da retificação do olhar da criança sobre o objeto olhado, no sentido de afirmar a realidade ou retirá-la do delírio. Partindo disso ele propõe “que a objetividade seja fundada no comportamento do outro, ou ainda [...], pretendemos escolher o olho do outro [...] para ver a forma [...] do fenômeno objetivo. [...]” (BACHELARD, 1996, p. 295). Para isso, Bachelard destaca alguns aspectos sociais dessa pedagogia da atitude objetiva, específica da ciência contemporânea. Para nós aqui, o seguinte aspecto se faz esclarecedor:

Mais vale confessar nossas tolices para que nosso irmão reconheça as suas, e exijamos dele a confissão e o favor recíprocos (sic). Vamos aplicar, no reino da intelectualidade, os versos comentados pela psicanálise: “Raramente vocês me compreenderam / Raramente também eu os compreendi / Só quando estávamos na lama / Logo nos compreendíamos!” (BACHELARD, 1996, p. 297-298).

É dessa maneira que vemos a produção psicanalítica alertar para a necessidade de os professores se descolarem da posição imaginária, que para ela está colada à imagem do *mestre absoluto*, para a posição simbólica sobre o real, colada sobre a figura do *mestre castrado*. Aí fica possível reconhecer uma espécie de “chamado ao terreno”, ou por que não, de “chamado à lama” cômica e trágica que todos os dias temos de limpar – ou pagar alguém para que o faça por nós – e por vezes comê-la para que a vida seja triunfante até seu último suspiro. Sem embargo, a psicanálise desaba em duas problemáticas, uma interna e a outra externa. A primeira, os psicanalistas a conhecem bem, diz respeito à possibilidade ou impossibilidade de extensão da prática psicanalítica para além dos limites da clínica. A segunda, diz respeito ao risco de a psicanálise estar construindo um humanismo aos avessos, de forma que, se a ideologia moderna tem suas raízes no Humanismo Renascentista, quando a alteridade se realizava por ser o homem a *medida de todas as coisas, criador de seu próprio*

impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja o mais penoso do que qualquer outro”. (Freud, 1969, p. 95).

ser e capaz de se servir de si mesmo (Cf. KANT, s/d, p.11), hoje a alteridade em que a psicanálise se apóia, se estabelece sobre a imagem do humano imperfeito, incompleto, *castrado* com respeito aos saberes que constroem o mundo e si mesmo.

Desenvolvendo um pouco mais a primeira problemática, ela se serve hoje de um argumento de autoridade derivado do pensamento do próprio Freud, quando em 1914 escreve *A história do movimento psicanalítico*. Em uma das passagens Freud (1996) comenta a expansão da psicanálise por meio de novos adeptos, colaboradores e canais de publicidade. Disse ele que “passo a passo com a expansão da psicanálise no espaço processou-se uma expansão no seu conteúdo, [...] a outros campos do conhecimento”. Conta ainda que “esse desenvolvimento está ainda na infância; [...] em sua maior parte, em experiências apenas iniciadas [...]”. E sobre isso afirma que “nenhuma pessoa sensata verá nisso motivo de censura” (FREUD, 1996c, p. 44).

Percebam que com essas palavras Freud autoriza a extensão da psicanálise a novas experiências, reconhecendo ainda uma expansão do próprio conteúdo. Mais à frente em seu relato garante que seus exames analíticos “levaram a supor a existência de condições psicológicas que haveriam de ultrapassar a área de conhecimento na qual tinham sido descobertos” (FREUD, 1996c, p. 44-45). Conseqüentemente, avança listando algumas áreas de conhecimento que já desenvolviam seus trabalhos utilizando o saber psicanalítico. Dentre estas atividade estão a psiquiatria, a mitologia, a arqueologia, a literatura, as artes, as ciências da linguagem, a história e a educação (FREUD, 1996a, p. 44-47). Enfim, com essas declarações Freud está mais para heterodoxo do que para ortodoxo.

Porém, como bem sabemos, um argumento de autoridade – ou a palavra do pai – pode autorizar-nos abrir muitas portas ou sentir muitos prazeres, mas está longe de resolver nossos problemas mais básicos, além daqueles que são gerados pela própria autorização. Conforme nosso interesse aqui, a dilatação da psicanálise sobre a educação levanta algumas dúvidas e questionamentos. Freud mesmo, ao tempo que abre as portas para ações heterodoxas, por outro lado não abandona a ortodoxia principalmente no que concerne à aplicação da psicanálise na educação. Um ano antes (1913) da publicação do texto supracitado, Freud elabora um texto chamado *O interesse científico da psicanálise* onde divide tais interesses entre algumas ciências como a história, a arqueologia, a sociologia etc. Sobre a educação ele escreve *O Interesse Educacional da Psicanálise* onde comunica que “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las” (FREUD, 1974b). Contudo, alerta para uma triste impossibilidade disso se cumprir, de modo que “não

podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância” (FREUD, 1974b).

Interpreto essas considerações como uma introdução à afirmação que viria realizar no ano de 1925 em seu *Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn* (FREUD, 1976h). Nesta época Freud começou a definir que se a educação gostaria de se beneficiar da psicanálise, então que seus agentes deveriam receber uma formação psicanalítica, significando um estudo da própria infância por parte dos interessados. Para tanto, ele aconselha que “uma formação desse gênero é bem mais executada se a própria pessoa se submete a uma análise e a experimenta em si mesma; a instrução teórica na análise fracassa em penetrar bastante fundo e não traz convicção” (FREUD, 1976h, p. 342). Além de uma ortodoxia, com já vimos no capítulo anterior, podemos ver nessa postura a hipótese de um certo pessimismo desenvolvido após a formulação do conceito de *pulsão de morte* em 1920, tal como nos sugere Kupfer (1995), quando Freud se da conta da impossibilidade do controle educacional, bem como conseqüentemente, a aplicação técnica e teórica da psicanálise à educação.

No entanto, a crise da educação na crise da Modernidade demanda a exploração de inúmeros caminhos possíveis e impossíveis no intuito de superar a conjuntura. Está mais do que claro que a educação moderna pode até apresentar epistemologicamente objetos que lhes são próprios, conduto, os sistemas de entendimento e manipulação dos mesmos não provém de seu campo em sentido puro. O fato de a educação consistir em um conjunto de abordagens científicas cria uma natureza epistemológica de onde se segue uma série de incongruências praxeológicas. A educação deve escutar qual delas? Todas? Nenhuma? Bem me parece que atualmente a educação desistiu de encontrar um solo epistêmico monológico, para constituir um outro polilógico. Palavras conceituais como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, presentes nas faculdades de educação, demonstram bem essa nova tessitura. Mais além, essas nomenclaturas não autorizam uma conjunção praxeológica apenas entre as ciências clássicas. Vemos hoje um fortalecimento de campos de saberes que durante algum tempo ficaram marginalizados. Dentre eles, as mais notáveis, são as perspectivas teológicas da educação. Cristianismo, budismo, judaísmo aos poucos vêm constituindo mais fortemente o campo educacional (Cf. RÖHR, 2006).

Com a psicanálise não poderia estar sendo diferente, seus atores e autores produzem cada vez mais em prol da educação, tanto concernente à sua melhora quanto ao seu entendimento. A esse respeito, as palavras de Guirado (2002) são esclarecedoras:

Nos embates de constituição das interfaces, as instituições sofrem, de alguma forma, os efeitos das articulações entre suas praticas. No caso da educação, por exemplo, percebe-se que a escola, muitas vezes, começa a veicular um discurso que entende o comportamento da criança como resultante de motivação inconsciente. [...] Trata-se já de uma extensão do discurso psicanalítico para essa escola, que não fica ileso nesse processo. A própria psicanálise, por sua vez, terá que se repensar exercendo outros papéis, sem o atendimento individual, sem as sessões regulares, sem o divã, sem um analista para seu cliente neurótico (GUIRADO, 2002, p. 74).

Na seqüência a autora alerta que há disposições diferentes a esse respeito, dos que pregam o impossível, outros o possível dessa relação. Ainda, tantos outros que por impulsos humanistas – “boa vontade” – se aventuram a realizarem trabalhos em instituições escolares na intenção de contribuir com a educação por meio dos ensinamentos da psicanálise.

Seguindo outro viés, Célio Garcia (1998) sugere a idéia de que quando educadores de diferentes planos “se debruçam sobre a questão da educação, são levados eventualmente [...] a trilhar caminhos que levam a uma ‘reforma do entendimento’”. O autor se expressa nos termos de um alargamento nas pretensões de muitos “programas escolares” que lutam por “reforma social” e “reforma moral”. Mais ainda ouvimos falar em reformas com respeito à “personalidade”, ao “caráter”, aos “valores”. Mas retorna afirmar a relação entre psicanalistas e educadores como a possibilidade de uma reforma no “entendimento” acerca do *desejo* (Cf. GARCIA, 1998, p. 10-13).

Neste sentido, retorno ao ponto em que apresentei como sendo o atual movimento psicanalítico na educação, sugerindo que a inversão da figura do *mestre absoluto* para a de *mestre castrado* consiste em uma tentativa de reforma no entendimento acerca do humano que se emprega por meio de propostas de intervenções praxeológicas na educação, que podem em princípio seguir em seis direções (Cf. MEZAN, 1996, p. 347-355).

3.1 A PSICANÁLISE NORTEIA A EDUCAÇÃO

Primeiramente destaco a intervenção clássica que consiste na atitude dos próprios atores do processo educativo como professores, pais e estudantes, baseados em

princípios próprios, iniciar um trabalho de análise pessoal com um psicanalista. Neste caso, evidencio que não são indispensáveis ações diretivas e específicas da parte do corpo psicanalítico nas instituições educacionais para que nestas provoque algum efeito. As transformações pessoais que tais *sujeitos* sofrem em suas particularidades mais íntimas no processo analítico permitem mudanças no trato com o outro em sua particularidade e coletividade – na escola. Presumindo uma espécie de ação contingente provinda da psicanálise em direção ao espaço escolar, podemos dizer que por essa direção a psicanálise é exercida em seu sentido médico, pois, da mesma forma que, por exemplo, um professor vai ao ortopedista para reparar uma disfunção em sua coluna, e por conseqüência expor uma aula com maior desempenho, o mesmo professor pode ir ao psicanalista realizar um tratamento por questões pessoais, mas que, por conseqüência ele sentirá mudanças em seu trabalho com os alunos, e, portanto, transformações significativas em sua prática pedagógica e intelectual.

Como segunda direção, faço coro com as palavras de Guirado (2002), quando lembra-nos que muitos daqueles que reconhecem a legitimidade do saber psicanalítico para com as questões humanas, e por isso tentam de alguma forma aplicar ou estender a psicanálise ao ramo da educação, são pacientes ou analistas, sendo que estes podem também ser professores e/ou estudantes. Por esse caminho entendemos que a intervenção psicanalítica na educação se dá não por contingência, mas que pode apresentar duas subdireções: a) a tentativa de transpor de maneira sistemática ou não, os ensinamentos e aprendizagens que o *sujeito* adquiriu em sua análise à educação e b) há a expectativa de transpor sistematicamente a teoria psicanalítica sobre o funcionamento humano em termos psicológicos, e assim, sua técnica de tratamento. Geralmente este segundo sub-termo resulta em uma terceira direção: o da psicanálise em sua possibilidade psicopedagógica.

Conforme Soares (1999, p. 112) “a psicopedagogia – que como um pré-saber²⁹ vem cobrar espaço onde a pedagogia deixa um vazio, apropriando-se, de um lado, de conceitos formulados pelo construtivismo e, de outro, de alguns princípios sustentados da teoria e da prática psicanalíticas”. A mesma autora formula o termo *psicopedagogia de inspiração analítica* que pode ser conceituado como:

[...] uma prática de escuta do sujeito que aprende – e dos demais envolvidos no ato pedagógico – visando, pela compreensão dos componentes de subjetividade aí implicados, possibilitar a este sujeito, na conformação do seu desejo, produzir uma resposta de aprendizagem, tendo em vista a

²⁹ Não irei discutir aqui os motivos que levaram a autora chamar a psicopedagogia de pré-saber.

demanda do adulto proveniente do ambiente escolar (SOARES, 1999, p. 119).

Curiosamente, a praxe que se delinea daí está fundamentada no exercício de descolamento que o psicopedagogo de inspiração analítica deve realizar da posição de *mestre absoluto* em direção a de *mestre castrado*. Movimento este, que representa a parte da psicanálise na psicopedagogia, pois, sobretudo, a psicopedagogia, segundo a mesma autora, tem suas raízes na psicologia clássica que coloca seu saber científico no centro do tratamento terapêutico do *sujeito*. Contudo, Soares é bem clara nesse ponto, esse tipo de abordagem não deverá nunca se assumir enquanto uma prática psicanalítica. A *escuta pedagógica*, como define sua *psicopedagogia de inspiração analítica*, “realiza-se no próprio local onde a prática pedagógica tem lugar, e não na clínica”. Com efeito, cabe o “encaminhamento terapêutico, de caráter clínico, fora da escola, quando as medidas pedagógicas se mostrarem insuficientes para determinar mudanças [...]” (SOARES, 1999, p. 152).

A proposta de Soares (1999) consiste na construção de uma pedagogia ou psicopedagogia aos avessos. Isto é, ela não descarta as construções teóricas e práticas que aí já estão em atividade desde a década de 1970, mas propõe uma torção em sua perspectiva científica à outra psicanalítica. Porém, essa terceira direção psicanalítica presente na educação não é consensual. Muitos outros autores não vislumbram possíveis alterações nesse solo epistemológico. Diferentemente, lançam críticas vorazes que afirmam ser a psicopedagogia uma prática que afirma o lugar do *mestre absoluto* na figura do profissional – pedagogo, psicólogo e psicopedagogo – em detrimento do saber do *sujeito/aluno* pelo qual prezaria a psicanálise na educação. Além disso, a psicopedagogia é apontada como mais uma área da psicologia normativa mais aplicada ao corpo estudantil, e quase nunca destinada ao corpo docente. Sobre essa posição crítica por parte de alguns psicanalistas, Renata Petri (2003) apresenta alguns “nomes” em atividade: Lajonquière (1999)³⁰, Calligaris (1995)³¹ e Jerusalinsky (1999)³².

Conforme Lerner (2002, p. 91), a psicanálise estreita seus laços com a pedagogia e com a psicopedagogia de uma maneira mais prática e experimental com a

³⁰ LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

³¹ CALLIGARIS, C. Três conselhos para a educação das crianças. In: Calligaris, C. et al. **Educação-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 25-30.

³² JERUSALINSKY, A. O outro do pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. In: **Psicanálise e Educação: uma transmissão possível**. Porto Alegre: APPOA, 1999, p. 7-15.

“*Revista de Pedagogia Psicanalítica*, fundada em 1926 por Meng (psicanalista) e Schneider (psicopedagogo), que durou 11 anos e editou mais de 300 artigos, principalmente sobre aplicação da Psicanálise à Pedagogia”. Segundo o autor, essa revista orientou três caminhos, dois relacionados a psicopedagogia e um aos estudos sobre a *personalidade do professor*. O primeiro dá continuidade ao comum e evidente pensamento freudiano de atribuir à psicanálise, quando voltada para educação, propriedades profiláticas sobre a *neurose*. Referente à orientação para estudos da *personalidade* será abordada mais à frente neste capítulo. Já o terceiro pensa em uma perspectiva psicopedagógica propriamente, de modo que, de acordo com Lerner, “sob a ótica da psicanálise, os problemas de aprendizagem eram considerados sintomas nos quais os professores estariam transferencialmente capturados pelos alunos” (LERNER, 2002, 92). Sendo assim, segue-se uma vertente que, ainda conforme o autor supracitado, “trata-se de uma aplicação da análise no seio da instituição escolar, da realização de inovações institucionais [...]. O professor seria instrumentalizado pela psicanálise [...]” (LERNER, 2002, p. 93).

No decorrer de meus estudos sobre a relação entre psicanálise e educação, pude encontrar uma quarta propositura que direciona seus esforços no mapeamento caracterológico dos *sujeitos* que compõem o quadro educacional. Sem embargo, diferentemente do que ordinariamente acontece na psicopedagogia, o corpo docente é o *sujeito* central desse flanco analítico. Basicamente, essa praxe se processa concebendo a psicanálise como uma teoria explicativa das motivações comportamentais humanas acerca de suas origens. Isso se realizaria, portanto, a partir de um trabalho de análise comparativa dedutiva entre as fases do desenvolvimento psicológico segundo a psicanálise e os traços típicos dos *sujeitos* envolvidos no processo educativo.

Este alargamento da psicanálise está muito relacionado com uma das intenções mais evidentes de Freud: encontrar um princípio biológico ou corporal para os ordenamentos das espiritualidades ou personalidades manifestas na vida humana. Como é bastante sabida, a psicanálise concebe a organização psicológica como fruto da organização sexual orgânica do *sujeito* dividida em *fase oral*, *fase anal* e *fase fálica e genital* com respeito às exigências do meio interno e externo, assim remontando os termos *princípio de prazer* e *princípio de realidade* respectivamente. Cada fase é assim o reconhecimento da predominância de um órgão do *sujeito* – em constituição – em seu trabalho de relação com a realidade. A *fase oral* – 0 a 18 meses – é marcada tanto pelo *princípio de prazer* quanto pelo *de realidade*, na medida em que a *filogenia* determina o predomínio sensitivo – *prazer* – na

região da boca e a *realidade atual* – a mãe –, respectivamente, lança grande atenção à alimentação da criança.

A subsequente *fase anal* – 2 a 4 anos – marca o abandono do investimento nas funções que integram a *oralidade* – já estabilizada – em prol do controle das fezes tanto por parte da criança quanto de seus responsáveis. Neste momento a criança está sujeita às exigências da *pulsão anal* manifesta no par *defecação e retenção* e às da realidade que seguem o mesmo princípio da *pulsão*: a mãe investe na obtenção de controle sobre as fezes por parte do filho, isto é, a exigência da *realidade* acaba por impelir a criança a um trabalho dialético com a *pulsão* em sua independência que ora impulsiona a *defecação* ora a *retenção*. Já a terceira *fase* se delinea em uma problemática que perdura no desenvolvimento da psicanálise, de 1905 – *Três ensaios sobre a teoria sexualidade* – a 1923 – *A organização genital infantil*. Tal questão gira às voltas tanto do plano conceitual quanto prático entre *fase genital* e *fase fálica*. Sendo necessário para o momento apenas um esclarecimento geral desta peleja, recorro que de 1905 a 1913 Freud condicionava a organização psíquica e sexual ao primado da atividade sexual centrada nos genitais correspondente à puberdade.

A partir de 1913, Freud distribui a organização psíquica geral às *fases* que viria chamar de *pré-genitais*: a *oral* e a *anal*. Mas, não desiste em associar a organização completa no tempo do primado do *genital*. Em 1923 – *A organização genital infantil* – Freud diz haver um período organizativo da sexualidade, e conseqüentemente do psiquismo, que antecederia a *organização genital pubertária*, mas que inevitavelmente estaria relacionado com os *genitais*: a *fase fálica* – 3 e 5 anos. Esta se refere à menção *viril* realizada pela criança em relação a algum objeto, no caso, a mãe ou o pai. Em outros termos, a criança identifica simbolicamente a *posição fálica* em oposição à *posição castrada* antes mesmo de ter como referência o *pênis* enquanto insígnia da diferença entre os sexos por não ser o *fálico* privilégio do masculino, nem o *castrado* do feminino. Algo que poderá acontecer na puberdade. Esta sim, caracterizando a *fase* ou *organização genital* – puberdade –, pois a atividade *sexual genital* já está definida tanto no menino quanto na menina em relação a si e aos outros.

Em suma, nas três fases a criança estabelece uma dialética com as exigências filogenéticas e ontogenéticas entre o binômio ceder ou não ceder às exigências internas e externas. Internamente ela dialetiza com as pulsões e externamente com o par *desejo e amor* da mãe oferecido em troca da realização destas funções. O curioso é que a criança tem maior poder em relação à mãe do que em relação às pulsões. Mas, o que interessa aqui são os modos pelos quais o *sujeito* vai se constituindo em relação a estas fases que

resultam em caracterizações psicanalíticas de personalidade. Para um melhor entendimento desta direção que agora estou tratando, recorro a uma explicação que saiu da pena de Freud:

Entre aqueles que tentamos ajudar com nossos esforços psicanalíticos, freqüentemente encontramos um certo tipo de indivíduo que se distingue por possuir determinados traços de caráter, e simultaneamente nossa atenção é atraída pelo comportamento, em sua infância, de uma de suas funções corporais e pelo órgão nela envolvido (FREUD, 1976d, p. 175).

Esta passagem corresponde às primeiras linhas do texto de 1908, *Caráter e erotismo anal*. Aí Freud lança a idéia de que a personalidade seria o que restaria dessa fase após seu término com o abandono do órgão enquanto lugar de satisfação erótica para ser defletida em outros fins, denominando esse deslocamento de *sublimação*. O caso do *erotismo* ou *fase anal* é o mais emblemático em Freud no que respeita a uma análise da personalidade. Portanto, consiste em um exemplo pelo qual é mais fácil explicitar a lógica geral que envolve a organização sexual e psíquica, comum aos demais órgãos como a boca e o pênis. No breve escrito aludido acima, Freud difundiu suas considerações sobre o assunto partindo de sua “experiência acumulada”. O *erotismo anal* corresponderia à relação estreita do *sujeito* com caracteres da personalidade geral como a *ordem*, a *parcimônia* e a *obstinação*. Ainda não estabelecendo um vínculo definitivo e determinado, o fato é que esta *fase* resvala nestas questões, podendo o *sujeito* atravessá-las sem fixar-se nelas, bem como pode ocorrer aí uma fixação, e assim, uma determinação sobre a personalidade.

Por causa da *fase anal* estar ligada à relação erótica de objeto e assim carregada de sentidos de *defecação/expulsão* e *retenção*, bem como a significação dicotômica entre *limpeza* e *sujeira*; Freud chama à baila as possíveis relações que o *ser humano* estabelece com o *artefato monetário* – o dinheiro – por este também possuir essas pertinências. Ora, mais além, o *dinheiro* está conexo à avareza e à luxúria, à dignidade e ao pecado. Com isso, Freud realiza algumas aproximações: “Talvez a neurose aqui apenas siga um indício fornecido pela linguagem popular, que qualifica o indivíduo muito apegado ao dinheiro de ‘sujo’ ou ‘imundo’”. Bem como, segundo uma mitologia judaicacristã, “sabemos que o ouro entregue pelo diabo a seus bem-amados converte-se em excremento após sua partida” (FREUD, 1976d, p. 179). Mais ainda, a noção de pecado relacionado ao sentimento de *culpa*, pode estar atrelada ao fato de na *dialética anal* estabelecida pelo par *pulsão* e *amor da mãe*, a criança desempenhar esforços para não satisfazer nem uma e nem outra, bem como

satisfazer uma, em detrimento da outra. Com isso, se ela, por exemplo, obedece às exigências da *pulsão* em detrimento do pedido da *mãe*, ela pode em um primeiro momento se satisfazer com isso, contudo, a repreensão por parte da *mãe* faz com que se sinta culpado por sentir a possibilidade de perder o *amor* e a *proteção* por parte de sua *mãe*.

Pois bem, essa apresentação resumida permite-nos agora vincular a esse tema as considerações de alguns autores que estendem esse tipo de análise comparativa de caráter dedutivo ao campo da educação. Schraml (1976, p. 229-230) recorda a seu modo a “descrição do caráter anal, a respeito do qual Freud [...] estudou pela primeira vez a fecundidade das hipóteses psicanalíticas em caracterologia”. Adiante ele arrazoia sobre a possibilidade de “saber em que condição se produz este encontro entre a estrutura obsessiva da personalidade e o meio escolar. Deve-se atribuir ao azar ou existe entre os dois uma certa afinidade, como que uma força de atração?” (SCHRAML, 1976, p. 230). Para ajudar-nos na explicitação desta direção que a psicanálise toma no trato com a educação, ele supri nossa falta por eu ter apenas conseguido, até então, dar uma demonstração sobre *erotismo anal* e *personalidade* em velamento da relação desta com o *erotismo oral* e *fálico/genital*. Schraml argüi que, neste sentido, tendo em pauta a *criança* em sua *constituição* segundo as *fases* já mencionadas, é plausível que o futuro daquela seja previsível se aí as *fases* sejam observadas. No caso da relação da criança com o *erotismo anal* é aceitável prever sua relação adulta com elementos sociais como “um trabalho organizado seguindo um plano de estudos precisos, e um horário rigoroso” constituindo “fatores que podem exercer uma certa atração – não fatal – sobre o indivíduo de tipo anacástico [...]” (SCHRAML, 1976, p. 230).

Estendendo-se ao *erotismo fálico* ou *genital*, o autor chega falar em *O educador “fálico”*. Sigo assim com a citação explicativa dessa personalidade:

[...] Homens ou mulheres, os educadores deste tipo caracterológico se distinguem por sua “técnica de ação expeditiva”. Eles mesmos têm o entusiasmo fácil e são verdadeiros mestres na arte de entusiasmar um grupo, seja em seu próprio favor, seja em favor de uma causa que eles defendem. Em virtude de sua capacidade de iniciativa colhem, muitas vezes, sucessos pedagógicos rápidos. Como só raramente estão isentos de desejos de autoafirmação, sentem muitas vezes como ofensas pessoas as pequenas derrotas sofridas no dia-a-dia da vida escolar. Sua dificuldade principal é a tolerância. Irritados por suas decepções eles podem até retirar o seu favor dos alunos que até então passavam por seus “preferidos”. E assim, o apego inicial das crianças diminuirá pouco a pouco. Seus colegas e seus superiores classificarão facilmente tais educadores na categoria de “problemáticos”. Quanto a eles crêem-se sempre incompreendidos e subestimados. Este estilo igualmente revela certos perigos pedagógicos prejudiciais à higiene mental.

As crianças tímidas, inibidas, afetivamente reservadas, por exemplo, assustam-se do apego repentino destes educadores e reagem negativamente a esta atitude do mestre, e se retiram ainda mais para suas posições, mostrando menos interesse na aula e trabalhando menos. A personalidade do educador que corresponde ao tipo descrito reage frequentemente a este gênero de comportamento, afastando-se “destes alunos ingratos” que ele abandonará “à sua triste sorte!”. (SCHRAML, 1976, p. 231)

Sobre O educador depressivo Schraml diz:

O caráter depressivo oral implica a persistência de desejos e de necessidades que remontam a uma época em que a administração garantida de alimentos e o apego afetuoso revestiam-se para o bebê de um caráter de necessidade, muito deslocado relativamente ao adulto em que ele se tornou. Tais personalidades são extremamente dependentes da simpatia que lhes testemunha o meio ambiente, e da popularidade de que gozam junto de seus semelhantes. O mestre deste tipo goza, também ele, de uma grande popularidade junto de seus alunos. O problema... Bastará que o grupo ou a classe se tornem (sic) inquietos e renitentes, que eles se desinteressem pelas suas ocupações ou que se mostrem rebeldes, para que tais educadores fiquem deprimidos, sendo tomados de sentimentos de culpa e comecem a duvidar de suas capacidades pedagógicas (SCHRAML, 1976, p. 232).

Sobre isso, Cukier (1996) diz que “segundo Freud (1905d) e Abraham (1924), cada ponto de fixação da evolução é ponto de partida de uma organização psíquica particular”. Portanto, “não existe, em geral, uma estrutura de personalidade ligada a um desenvolvimento profissional ou laboral”. Entendendo isto enquanto uma verdade social. “Existem modalidades individuais de exercícios que têm a ver com o desdobramento de uma função com que se expressa cada erotismo” (CUKIER, 1996, p. 253). Se o leitor se interessar mais sobre este assunto, cabe a leitura do texto que esta passagem refere. Lá, Cukier lista a “singularidade de cada erotismo”. Para aguçar a curiosidade do leitor, cito todos os quais ele versa: *peessoas esquizóides (oralidade primária), peessoas depressivas e melancólicas (oralidade secundária), personalidades paranóicas e perversas (analidade primária), obsessões (analidade secundária), peessoas fóbicas (erotismo fálico uretral)* e por fim as *personalidades histéricas (erotismo fálico genital)*.

Apesar disso, os chamados *estudos sociais* que preservam a prática crítica sobre toda e qualquer ciência de *lógica dedutiva*, vêm há anos censurando tal perspectiva de intervenção social, pois seriam reforçadores dos problemas humanos na Modernidade, a desigualdade social, econômica e política, a alienação ideológica, e o imperialismo capitalista.

Bem como as relações entre colonizador e colonizado, opressor e oprimido, explorador e explorado, senhor e escravo.

Está certo que uma categorização clínica tal como as expostas acima, podem determinar intervenções diretas neste sentido, vide a influência das taxonomias médicas na constituição do Estado Moderno (Cf. CARVALHO, 1999). Mais além, exercem clinicamente influências sobre o *sujeito* em nossa época segundo categorias abstratas, além de servirem de base para seus vínculos com as ideologias macro-estruturais.

Mais detidamente podemos atacar tal perspectiva justamente porque oferecem padrões científicos de personalidade onde todos os *sujeitos* podem ser enquadrados de uma forma ou de outra, fora dos auspícios da realidade prática, em prol da constituição de uma realidade universalmente abstrata em detrimento das diferenças identitárias e culturais que a relação entre as pessoas e os povos apresentam. Contudo, nas palavras de Schraml identificamos a afirmação dessa perspectiva e um breve revide às críticas: “A psicologia profunda e a psicanálise estão, portanto à altura de pôr à disposição da pedagogia um modelo autêntico de cultura humana total. É de propósito que empregamos as expressões ‘humana’ e ‘total’, tão freqüentemente aviltadas” (SCHRAML, 1976, p. 201). Essa consideração permite-nos saltar para uma quinta direção que a psicanálise toma em seu desenvolvimento.

O fato é que tal raciocínio pode engessar as infinitas possibilidades de *ser* que o *sujeito* pode explorar, em favor da alienação deste para com tais classificações que são muitas vezes tomadas como *ideais* a serem seguidos e que influenciam na construção de identidades ditas oficiais que há muito, conforme Sodré (1999), têm “servido às ideologias nacionalistas que sustentam a definição pelo Estado de sua ‘comunidade sonhada’ [...]” (SODRÉ, 1999, p. 128). Neste caso, a psicanálise, muito contraditoriamente aos preceitos freudianos, ascenderia ao *status* de ciência da personalidade aos moldes do Iluminismo europeu que por muito tempo lançou aos ventos modelos ideais de sociedade (Cf. LAPLANTINE, 1996, p. 59).

A antropologia norte-americana, segundo Cuche (2002), “a partir da década de trinta, orienta-se para um novo caminho”; que consistia em tentar “elucidar” como a cultura está presente nos indivíduos e, portanto, os faz agir, “supondo precisamente que cada cultura determina um certo estilo de comportamento comum ao conjunto dos indivíduos que dela participam”. Pode-se chamar esse movimento de “escola da ‘cultura e personalidade’” onde podem ser encontradas inúmeras visões, divergentes e convergentes, uns sendo mais “sensíveis à influência da cultura sobre o indivíduo, outros privilegiam as reações do

indivíduo à cultura” (CUCHER, 2002, p. 76). Entretanto, “eles têm em comum [...] a preocupação de considerar as aquisições da psicologia científica e da psicanálise e são muito abertos à interdisciplinaridade” (CUCHE, 2002, p. 76). Servindo-me um pouco mais desse elucidativo autor, ele diz que a “obra de Ruth Benedict (1887-1948) [...] é dedicada em grande parte à definição de ‘tipos culturais’”. “Convencida da especificidade de cada cultura, Benedict afirmava, no entanto, que a variedade de culturas é redutível a um certo número de tipos característicos”. Assim, esta autora daria continuidade ao conceito de *pattern of culture* na década de 1934, seguindo seus mestres Boas³³ e Sapir³⁴ (Cf. CUCHE, 2002, p. 76).

Basicamente, a antropologia norte-americana fundamentada na *escola da “cultura e personalidade”* inverte a “perspectiva freudiana: para eles, não é a libido que explica a cultura. Pelo contrário, os complexos da libido se explicam por sua origem cultural” (CUCHE, 2002, p. 76). Discussão esta que remonta todo o delineamento perplexo do capítulo anterior desta dissertação marcado pela dialética entre *educação orgânica* e *educação cultural*.

Mas, centrando na referida inversão, segundo Laplantine (1996), que concorda com Cuche, essa antropologia conduz seus estudos mais pela “observação dos comportamentos individuais do que do funcionamento das instituições, [...], bem como das produções culturais [...] de uma etnia ou nação. Disso decorre a importância [...] das relações da etnologia com a psicologia ou a psicanálise” (LAPLANTINE, 1996, p. 97). Para a escola antropológica em questão, o que define uma cultura são orientações globais em direção ao “seu *pattern* mais ou menos coerente de pensamento e ação” (CUCHE, 2002, p. 78). Isto significa uma orientação de inúmeros traços ou estilos que existem no interior de uma cultura e de culturas vizinhas, no sentido de combiná-los em um esquema. Sendo assim, a psicanálise serviria a estes estudos oferecendo sua especificidade prática de encontrar traços comuns em meio às diversas personalidades existentes no interior de uma cultura. Mais ainda, a mencionada prática antropológica teria o apoio da psicanálise para conhecer por meio da observação de comportamentos particulares seguida de uma combinação teórica entre eles, o sistema cultural de um povo.

Estou certo de que a intenção dessa escola antropológica se dirigia ao alcance de objetivos puramente científicos. Apesar disso, diferente de uma posição crítica exagerada que sempre acaba por recair sobre qualquer prática científica classificatória em

³³ BOAS, Franz. **Race, Language and Culture**. New York: Macmillan, 1940.

³⁴ SAPIR, Edward. **Le langage**. Paris: Payot, 1967.

relação à natureza e ao homem; penso que a antropologia norte-americana que seguiu a orientação da *escola “cultura e personalidade”* caiu no equívoco de acreditar que ao estudarem os chamados *processos de aculturação* de um povo, não estariam realizando um processo semelhante sobre a comunidade estudada e sobre as demais que estabeleceriam posteriormente contato com seus estudos. Em outros termos, todo e qualquer estudo que opera com categorias está mais distante de concretizar o mito da *imparcialidade científica*. E o fato de essa antropologia especificamente ter centrado seu olhar através da categoria *pattern*, que remete na língua portuguesa o termo *padrão*, ela iniciou um processo de *aculturação* desse olhar – lente – sobre os povos observados e sobre os demais que viriam observar os povos estudados por meio da leitura de suas publicações.

Enfim, qualquer prática científica, em especial a *antropologia* não está limitada ao estudo da cultura, pois ela acaba criando uma nova cultura na medida em que, se entendemos essa como uma mediadora “espiritual”, “subjetiva” da realidade, a antropologia cria um novo sistema ao tentar desvendar um outro sistema. Discorre daí o problema da tradução (Cf. BARBOSA, 1986, p. 155-158). Isso quer dizer que, o chamado *patterns de cultura* vislumbrado pela antropologia norte-americana se tratava muito mais de uma realidade do observador do que do objeto observado.

Sem embargo, mesmo sabendo que essa problemática não cabe a esse trabalho abordar com profundidade, e que só mesmo uma genealogia densa pode dar indícios de resolução, cabe uma leve torção no que foi dito acima por meio da seguinte pergunta: quem influenciou quem? A psicanálise a antropologia norte-americana? Ou esta aquela? Podemos sugerir que o pensamento antropológico corrente naquela época teria invadido a psicanálise no âmbito do respectivo país. Contudo, sabendo que fora constituinte daquele pensamento se pode suspeitar que a interpretação antropológica em torno da idéia categorial de *padrões de cultura* pode muito ter sua raiz nos postulados psicanalíticos. Para tanto, é preciso verificar que tais *padrões* foram colocados pelos antropólogos no patamar de *ideal*. O que quer dizer para nós aqui, é que na psicanálise, a constituição do *sujeito particular e coletivo* conta com a orientação de um *ideal do eu*; que segundo Freud este é a verdadeira insígnia da cultura³⁵, sendo este o possível mote que a *escola “cultura e personalidade”* utilizou para se servir da psicanálise.

³⁵ Em *Psicologia de grupo e análise do eu* de 1921 ele diz que o *ideal do ego* é de “grande importância pra a compreensão da psicologia coletiva. Além do aspecto individual este ideal tem um aspecto social [...]” (FREUD, 1976g).

Sobre esse assunto, há uma menção a Lacan sobre o processo de apropriação pelas formulações pós-freudianas que muito receberam a contribuição daquilo que veio a se chamar *American way of life*, evidenciando aí a psicanálise pendendo, nos EUA, para a “adaptação do indivíduo ao meio social, para a busca dos *patterns* de conduta” (LACAN, 1998, p. 246-247). Ora, não encontrei referencia alguma que aponte a relação direta e inegável de Anna Freud com a *antropologia americana* explicitada por Cuche citado acima. Mas, se juntarmos o fato de que essa prática antropológica se serviu muito da psicanálise, com o dado de que a época em que Benedict lança sua obra *Pattern of culture* corresponde à mesma do nascimento do *annafreudismo*, podemos verificar a intelectualidade norte-americana em pauta, em estreita relação com âmbito específico da clínica psicanalítica que se volta para preocupação pedagógica. Estou longe de tentar realizar uma genealogia dessa relação ainda insipiente. Mas é certo que os pensamentos correntes em torno das categorias da escola “*cultura e personalide*” pode ter fundado a atitude de busca por *padrões de cultura* ideais próprio da ideologia do *American way of life*, já que por influência da psicanálise, a antropologia “descobriu” que é assim que as culturas se constituem, segundo Cuche, “à revelia dos indivíduos, mas através deles, graças às instituições (sobretudo as educativas) que vão moldar todos os seus comportamentos, conforme os valores dominantes que lhes são próprios” (CUCHE, 2002, p. 78).

Cabe ainda lembrar de um dos caminhos que a psicanálise seguiu após o surgimento da *Revista de Pedagogia Psicanalítica* na década de 1926, com publicação até o ano de 1937, quando, segundo Lerner (2002, p. 91), o referido caminho seguia a tendência da “investigação do psiquismo do educador na cena educacional”. Mais ainda, Lerner (2002, p. 91) aponta que tal prática tratava menos do exercício de “teorizar sobre um ‘educador psicanalítico’ (...) do que tomar como objeto de estudo a própria personalidade do educador pedagogo”. Ao meu ver, caminha-se então, para o abandono de uma *pedagogia psicanalítica* na qual envolveria uma estruturação curricular segundo seus preceitos, para antecipar um tipo de investigação que parte da escuta/leitura psicanalítica do humano dirigia ao discurso do professor no sentido de sobre este esboçar entendimentos.

Vemos assim, por último, a psicanálise seguindo seu sexto direcionamento fora da clínica. Este pode ser caracterizado pelo movimento de atenção na investigação psicanalítica no campo da educação (Cf. LERNER, 2002, p. 94) através da escuta dos *sujeitos* que aí estão situados, porém excluindo seu elemento principal de intervenção clínica, o *ato analítico*. Geralmente nestes casos, o psicanalista se dirige ao espaço escolar a fim de escutar

psicanaliticamente o corpo educacional por meio dos métodos de entrevistas estruturadas pela lógica e fundamentos da entrevista clínica em psicanálise, tal como a *associação livre*.

Para tanto, é importante lembrar que a psicanálise se constituiu no movimento investigativo por parte de Freud sob a pergunta: o que é a histeria? O que é uma histérica? Contudo, Freud não se pôs apenas a ouvir, mas às vezes também ser impelido a falar, a intervir sobre a fala da paciente. Sendo, portanto, a própria intervenção objeto de investigação acerca do *inconsciente*, já que o *ato analítico* se realiza sob os auspícios da manifestação *inconsciente* do analisando sobre o *corpo* do analista.

Por conseguinte, apesar de determinados autores enxergarem algumas ações educativas enquanto suscetíveis de provocar efeitos de um *ato analítico*, no momento atual me parece sensato diferenciar a *clínica psicanalítica*, seu ramo mais tradicional, de outros delineamentos, levando em conta a autorização ou não do *ato analítico* (Cf. BERNARDINO, 2002). Este significa ação propriamente clínica por parte do psicanalista. Isto é, ele tem o mesmo sentido de um *bisturi* na mão do médico que tenta realizar o *corte* cirúrgico sobre o nódulo patológico que aflige seu paciente. O *ato analítico* é um bisturi constituído de palavras, mas que age como metal sobre a carne (Cf. RUDGE, 1998, p. 138-142).

Abandonando um pouco o que acima discorreria por uma *poética do ato analítico* ou *do bisturi*, o termo em questão designa uma série de problemáticas referentes à formação e atuação do analista propriamente clínico. Mas, para nós aqui, basta saber que sua conceituação gira às voltas de uma *intervenção inconsciente e contingente* da parte do analista, motivada pela fala do *paciente* em processo de *associação livre*. Mais ainda, o *ato analítico* é uma espécie de *associação livre* contingente que sai *inconscientemente* da boca do analista, provocada pelo *inconsciente* despertado no paciente, em direção ao *inconsciente* no mesmo. Os representantes mais figurados desse *ato clínico* podem ser o que Freud veio chamar de *chiste* e *ato-falho*, só que executados por meio do analista. Com efeito, trata-se de um *ato técnico* através do qual a psicanálise se realiza em sua relevância curativa, causando ou possibilitando transformações e entendimentos de ordem *subjetiva*, e conseqüentemente *objetiva*, na vida “perturbada” do paciente (Cf. SAFOUAN, 1996, p. 52-59).

Retomando a analogia com o *bisturi*, o *ato analítico* aparece vinculado a regras. Em outros termos, assim como o médico está submetido a algumas regras para o uso de seu instrumento cirúrgico, o analista também está. Uma delas diz respeito ao espaço legal da atuação profissional. Um médico não pode operar com o *bisturi* em casa, na rua ou em uma praça. Contudo, ele pode falar, estudar, investigar a medicina e sua prática nestes âmbitos,

desde que o *bisturi* esteja bem guardado. Da mesma maneira, o analista não é autorizado, ou pelo menos, ele não deve autorizar a si, operar com seu *ato analítico* em qualquer contexto e a qualquer hora, podendo significar assim uma ação clínica fora de um trabalho. Mas, ele pode estar com sua *escuta psicanalítica* aberta em qualquer espaço. Pode também, intencionalmente ou inevitavelmente realizar interpretações, sugestões e leituras da realidade cotidiana sob o enquadre psicanalítico, bem como tentar investigar como a psicanálise está inserida na mesma, desde que, também, seu “*bisturi*” esteja bem guardado.

Portanto, quando o psicanalista se retira do âmbito de sua clínica vemos ocorrer mudanças que descaracterizam sua prática tradicional. De uma perspectiva prática sobre o assunto, vemos neste sexto direcionamento, o psicanalista saindo de seu consultório em direção ao espaço escolar ou espaço pedagógico para aí dispor sua *escuta*. O já citado trabalho de mestrado de Gutierrez (2002) tem como um dos fundamentos de sua realização este sexto direcionamento que tento remontar. A autora aponta como objetivo principal de seu trabalho dissertativo, iniciar uma busca de “traços subjetivos” que apontem habilidades pedagógicas em educadores, que tornam possível o trabalho educativo com adolescentes, considerado o público mais difícil de se lidar pedagogicamente. Atitude esta, que se aproxima deveras do direcionamento anterior que diz dos *padrões de conduta*.

Sem embargo, atendo nossa atenção ao trabalho de Gutierrez, o processo de pesquisa de campo foi iniciado por meio da seleção de três professores em atividade, por meio de votação anônima no corpo estudantil e pela indicação do diretor de suas respectivas escolas, destacados e selecionados como sendo os professores mais bem sucedidos na educação de adolescentes. Feito isso, a pesquisa seguiu com entrevistas individuais com cada professor. Concluído este procedimento, Gutierrez analisou as entrevistas recuperando o objetivo de rastrear os “traços subjetivos” que apontassem para a construção daquilo que ela chamou de “mestre possível de adolescentes” (Cf. GUTIERREZ, 2002).

Metodologicamente, ela diz que se tratou “de uma análise de entrevistas situada no campo da linguagem, do significante e das enunciações” (GUTIERREZ, 2002, p. 121). Assim, ela estruturou as entrevistas conforme a atuação clínica da psicanálise: o entrevistado deveria partir sua fala da *associação livre*, sendo que no curso desta a entrevistadora atentou para os equívocos – atos falhos, lapsos –, as repetições, as resignificações, as ironias e a polissemia das palavras. Porém, a conformação com a clínica se diluiu a partir do momento em que a atenção se voltou também para os discursos e lugares discursivos que possivelmente se desdobrariam de um mesmo discurso, além de todo trabalho

interpretativo estar por conta do entrevistador sem que recorra em retornos – *atos analíticos* – imediatos e diretos ao professor entrevistado (Cf. GUTIERRA, 2002, p. 121).

Assim, vemos se destacar nesse sexto direcionamento uma outra natureza investigativa por parte do psicanalista. Especificamente, ocorre uma mudança na natureza topológica e temporal da escuta e da interpretação daquilo que é proferido, aproximando o psicanalista e a psicanálise, do campo da *análise do discurso* em detrimento de uma *análise clínica* por conta da exclusão do *ato analítico*. A própria Gutierrez (2002) denominou o método descrito por mim resumidamente no parágrafo anterior, de “Entrevista atravessada pela psicanálise” (GUTIERRA, 2002, p. 121). Deste modo, é mister assinalar algo que a autora em pauta optou por não fazê-lo: dar uma raiz epistemológica ou histórica ao seu método. Leite (1994, p. 15) oferece a nós o “quadro epistemológico apresentado por Pêcheux e Fuchs [...] como necessário para situar a reflexão sobre a relação entre Linguística e a Teoria do discurso”. Basicamente, o esquema em questão é formado pela articulação daquilo que pode ser reconhecido por “três regiões do conhecimento científico”: 1) o materialismo histórico, 2) a linguística e 3) a teoria do discurso. Sendo que, de acordo com a autora, Pêcheux e Fuchs dizem que: “Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)” (apud LEITE, 1994, p. 15).

Podemos encontrar direcionamento semelhante no trabalho de Diniz (1998) *De que sofrem as mulheres-professoras?* A autora atenta para a “questão do adoecimento mental das mulheres-professoras das séries iniciais” (DINIZ, 1998, p. 211). Partindo do pressuposto freudiano elaborado em *O mal-estar na civilização* de 1930, de que o mal-estar humano não é de ordem moral, cultural ou social, mas, estrutural e fundamental da parte do *sujeito* em relação com seu em si e com o mundo, a autora diz identificar a sua extensão no campo pedagógico, no direcionamento que as *mulheres-professoras* têm dado a esse mal-estar inerente à condição humana. Tal destinação consiste em adoecimento mental e físico – tal como ocorria com as “históricas de Freud” – que se desdobram em pedidos de licença médica e no chamado “desvio de função”. Não obstante, a literatura corrente sobre saúde e trabalho, atribui, segundo Diniz, “às condições de trabalho a causa para o adoecimento físico ou mental” das professoras (Cf. DINIZ, 1998, p. 211).

Frente a essa problemática, Diniz decidiu investigar a situação, percorrendo um caminho considerando os aspectos subjetivos das *professoras*. Deste modo, vislumbrou que tais aspectos poderiam ser encontrados nos discursos das *professoras* à luz da escuta

psicanalítica. Assim como Gutierrez, não definiu as entrevistas como uma escuta clínica, mas que, afirma não ter perdido de vista “a emergência do sujeito através do ditos e não-ditos de sua história” (DINIZ, 1998, p. 213). Diz sobre isso, que não pretendeu aplicar a psicanálise à pedagogia, “mas lançar questões” que fossem capazes de questionar e fazer refletir criticamente sobre o saber já constituído no campo desta última (Cf. DINIZ, 1998, p. 215). Em outros termos, para Diniz, a escuta psicanalítica não-clínica permite rever o sofrimento mental e físico das *professoras* de um ponto de vista em que quem tem o direito à fala é o *sujeito* ao invés dos *médicos, psiquiatras e diretores...* Conseqüentemente, elaborando outros olhares sobre a verdade do mal-estar, que transcendam às atividades propriamente pedagógicas, em direção à temática da *constituição do sujeito* em relação à vida de cada *mulher-professora*, onde as questões da educação podem se confundir às questões do *sujeito*.

Mas a posição de Diniz pode ser refutada na medida em que a retirada da natureza clínica da escuta psicanalítica, faz com que muitos recaiam criticamente sobre a mesma, pois, ao ser lançada ao campo da *análise do discurso*, a exclusão do *ato analítico* situaria a prática interpretativa atravessada pela psicanálise para um tempo e lugar que não é o do *inconsciente*; ou ainda, provocando mais seu calamento que sua possibilidade expressiva. Logo, se delineiam inúmeros problemas neste sexto direcionamento da psicanálise na educação, que remetem à exclusão do *sujeito do inconsciente*, e conseqüentemente, ao advento de uma prática científica propriamente moderna em detrimento do ato inaugural e fundamental da psicanálise por parte de Freud, que segundo Lacan, consistiu na *subversão do sujeito da ciência*. Em suma, os trabalhos desenvolvidos nesta linha, centram a escuta no conteúdo manifesto do discurso do *professor*, onde podem ser encontrados, ideais, esperanças, desejos, sofrimentos... Sob a direção da consciência tanto por parte do entrevistado quanto da do entrevistador.

Embora esses argumentos sejam válidos, podemos indagar sobre o por quê de se afirmar que na *análise do discurso* o *inconsciente* está excluído. Não seria isso privatizar o *inconsciente* no interior dos liames da psicanálise? Vejamos bem. Acredito que isso possa ocorrer, ou ainda, que isso já esteja ocorrendo. Para averiguar, basta investigar sobre as instituições de psicanálise em suas naturezas institucionais. Isto é, estas instituições não estão livres da produção de *ideais* e da arbitrariedade sobre o *sujeito*, bem como o Estado não está. Em *O mal-estar na psicanálise* de Safouan, Julien e Hoffmann (1996) ajudam no entendimento dessa possível *privatização* do *inconsciente* que as escolas de psicanálise possam estar produzindo. Mas, esqueçamos um pouco o que as instituições tentam realizar de

maneira coxa, para pensarmos o que a psicanálise inauguraria ou regressaria. Para ser compreendido imediatamente, me expressarei radicalmente. A psicanálise retoma a *escuta* do balbucio e não das palavras. Ora bem. Quem balbucia? O bebê. E quem pronuncia palavras? Isso que chamamos de adulto. Pois, ao contrário do que podemos pensar, um balbucio pode ser uma frase, pode ser um texto inteiro. Nas palavras de Bachelard, “no sonho noturno, o *cogito* do sonhador balbucia” (BACHELARD, 1988, p. 143). O que nos remete imediatamente ao *significante* entendido por Lacan, como aquilo que arrebenta o mundo da *palavra*, mas que faz sentido na *linguagem*. E se o *inconsciente* é uma fenda aberta na infância dos *balbucios*, é para lá que o adulto não dá ouvidos, porque só é capaz de escutar palavras, já que da infância não se lembra muito. Enquanto o *analista do discurso* ouve palavras, Freud ouviu o *significante (balbucio)* na *palavra*.

A problemática então contorna a possibilidade ou não, dos artifícios técnicos da psicanálise, quando inseridos em outro contexto, exercerem efetivamente seus poderes. Por exemplo, no caso da *associação livre*, como ela poderia se realizar mesmo, se sua regra essencial é quebrada quando da *sugestão* temática por parte do entrevistador dirigida ao entrevistado? Como o *sujeito* pode entrar em questão se o objeto ou demanda da pesquisa recai sobre o personagem *professor* com respeito à sua relação com sua praxe e história pedagógica estritamente? Do que valeria a ocorrência – conseqüentemente –, a escuta de um *lapso* de fala se o retorno em forma de *ato analítico* está vetado, fazendo com que o psicanalista/entrevistador se limite ao registro tecnológico do acontecimento? Pensando que estes trabalhos de entrevista ocorrem no espaço institucional escolar, será que o *sujeito* que de fato entraria em questão não seriam uns certos *sujeitos pedagógicos, escolares ou educacionais*? Sobre estas perguntas, em que momento seria possível vislumbrar o espaço e tempo educativo atravessados pela *psicanálise*? Sugiro abordar no próximo tópico estas questões, propondo uma problemática mais larga, dizendo respeito a todas as direções que apontei até aqui, com exceção da primeira, por motivos óbvios.

3.2 A PSICANÁLISE VAI À ESCOLA: PROBLEMAS E DELINEAMENTOS

É apropriado notar que segundo o ponto de vista aqui nesta dissertação, as cinco últimas direções que a psicanálise adotou para intervir na educação são marcadas por fortes descaracterizações daquela. Basicamente, estas podem ser sintetizadas pelo fato de o processamento psicanalítico acerca dos discursos, comportamentos, sintomas, doenças,

analogias, traços de personalidade... Coletados, ocorrer fora da clínica em três momentos subseqüentes: a demanda, a coleta e a interpretação analítica dos discursos – dados. Ou seja, aquilo que seria o mote, o lugar e o tempo da psicanálise em seu trabalho com o *inconsciente*, qualquer um dos cinco direcionamentos dá lugar a uma prática em que se destaca um *recalque* do *ato analítico*, e assim, um conseqüente *ato interpretativo a posteriori*, do qual também são excluídos a *escuta* e a *fala*, pois a análise mesma se realiza com base em gravações, anotações, memórias do pesquisador. Os acontecimentos perdem suas naturezas de *corte* ou de *ato*, para receberem o status de *dados* e de *documentos* já bem localizados na história da pesquisa, à qual, por recurso tecnológico, o pesquisador pode retornar e ouvir repetidas vezes uma mesma passagem, um mesmo *ato falho*, com a potência do *dever* e do *real* presentes, porém bem afastadas. Ao mesmo no que concerne à ausência do entrevistado.

Isso significa que nesse *a posteriori* da interpretação, vê-se delinear outras realidades, realizações e psicanálises que demonstram recuperar a ordem da ciência moderna no trato do *sujeito*. Em qualquer das cinco direções que a psicanálise aponte no sentido de contribuir com a educação, vemos o conteúdo do *sujeito* nas mãos do psicanalista, que nestes casos ele se comporta bem como pesquisador, cientista, taxinomista etc. Ou seja, a *interpretação* é expulsa do campo do *inconsciente* do *sujeito* porque sua *fala* é abordada fora de seu fluxo de *significantes* em *significação* para ser encarnada enquanto objeto na mente do analista/pesquisador/cientista. Ironicamente, as cinco psicanálises que descrevi acima remetem à imagem do psicanalista que após ouvir o analisando, diz: *muito bem meu caro, vou pensar sobre tudo que você me disse, e assim que eu puder, marcamos outra sessão para lhe dizer minhas considerações, ou lhe passo minhas considerações por escrito* (Cf. KOHUT, 2001). Ora, esse exemplo abstrato serve para mostrar-nos de maneira negativa, sobre a clínica de Freud ter sido simbolicamente aberta com *corte verbal* de uma de suas pacientes, quando lhe disse: Cale a boca! Ou seja, a psicanálise consiste e depende da presença de alguém que fale à presença de outro que escute, para que aí à dimensão do acontecimento em *ato* se ofereça uma abertura.

Portanto, se capturo a fala de alguém, com todos equívocos, atos falhos, homônimas que ela contém, e assim a retiro de seu tempo e de seu lugar, por meio de minha memória ou de uma tecnologia de memória como o gravador ou as anotações, ela toma a forma de discurso em detrimento do *inconsciente* enquanto *antidiscorso*, ou enquanto aquele que fura, quebra, rasga, esquece, ignora, balbucia... o discurso. Ou seja, se um *lapso* é gravado, anotado, memorizado... perde sua dimensão de *acontecimento surpresa* para ser

colocado como parte do discurso articulado do pesquisador/analista em sua elaboração acerca de um *sujeito* particular que escorrega assim a uma concepção universal: o *sujeito é castrado*. O *lapso* então é aprisionado ao invés de ser lido em sua realização (Cf. LACAN, 2006, p. 37). Freud nota esse aspecto na *Conferência XXIX: Revisão da teoria dos sonhos* de 1932 ao afirmar que se verificou que se “uma pessoa que teve um sonho” e “se esforça por evitar esquecer-se de seus sonhos, pondo-os por escrito imediatamente após acordar. Podemos dizer-lhe que isto não tem utilidade” (FREUD, 1976m, p.25). Pois deve ser levado em conta neste procedimento o que Freud chamou de *resistência*, já que com este procedimento, ela corromperia todo valor *inconsciente* associativo (livre) do sonho em prol de uma versão *consciente*. Isso não anula a potência do *sonho*, mas dificulta sua interpretação.

Com efeito, ainda que o analista/pesquisador julgue ter desvelado alguma verdade acerca do *inconsciente do sujeito*, a quem irá servir tal interpretação se este está excluído? (Cf. LACAN, 1996, p.82). Sendo assim, restaria aí ao psicanalista/pesquisador, propor a si uma auto-análise? Cabe assim a pergunta: é possível uma psicanálise que tome o *sujeito* de outra maneira que não pela presença de alguém que fale a alguém que escute para que o *sujeito do inconsciente* aí advenha como *tropeço*? De outro modo, mais radical e mais ortodoxo, é possível amolecer os liames das estruturas do *ser de linguagem* por outros meios que não pela *fala* em sua presença de acontecimento?

Sendo assim, contando com tantas mudanças no tempo e no espaço, só me resta perguntar pelo objeto da psicanálise, o *inconsciente*. Não se trata de uma ortodoxia de minha parte, mas é sempre importante lembrar que o *inconsciente* na psicanálise foi descoberto no *campo da fala*, e a prática psicanalítica ainda se faz mais fortemente neste mesmo lugar. Ou mais ainda, por que não rememorar o esforço de Lacan “para revalorizar [...] esse instrumento, a *fala* – para lhe devolver sua dignidade” (LACAN, 1990, p. 24), que segundo minha percepção, foi rebaixada em prol da formação de uma sociedade centrada na verdade da escritura gráfica. Instrumento adotado pela ciência como lugar da verdade (Cf. FARIAS, SILVA e SANTANA, 2007). Mas por que essa lembrança? Porque o *inconsciente – sujeito do inconsciente* – se constitui como *linguagem* inevitavelmente no período da *infância*, sem dúvidas que a hipótese mais forte diz que é por meio da *fala* que ele se estrutura e, portanto é por meio dela que o *inconsciente* se manifesta e se comunica mais livremente em seus deslizamentos verbais de *significantes* em uma espécie de *livre homonímia*, desprendida das gramáticas oficiais.

Posso dizer ainda que não foi à toa que um certo ramo da *lingüística* se embrenhou pelo *campo da fala* a fim de desprender a *linguagem* e seu estudo, dos auspícios da *gramática*. Aconselho o leitor ler um dos mais eminentes representantes dos estudos em *língua falada* no Brasil, Luiz Antônio Marcuschi. Basicamente, Marcuschi (2003) diz que passamos de uma *grafofobia* para um *grafocentrismo*. A noção de registro material/papel visível passa a ser mais válido do que os registros dos acontecimentos da alma expressos pela fala. Como se o corpo e o sujeito iniciassem desde lá um processo de danificação de seus créditos em relação às suas próprias verdades. As marcas no corpo e no espírito do *sujeito* foram perdendo o valor de registro histórico verdadeiro. Marcuschi (2003) relembra, neste caso, alguns chavões como “*Palavras escritas ficam, palavras faladas voam*”. Nasce a noção de que a fala pode mentir e cair no esquecimento enquanto que a escrita teria um vínculo direto com a verdade e sua perenidade e perpetuação.

Não perdendo de vista a educação, diz que a escola passa ser o lugar de controle do uso da língua em relação à sua forma e conteúdo. Como Marcuschi (2003) faz-nos lembrar em *O papel da atividade discursiva no exercício do controle social*:

[...] o lugar de onde eu falo é constitutivo de que eu digo e do poder do que eu digo. Isto é tão forte e tão verdadeiro que no limite funciona como forma de controle do discurso. E este lugar é em geral uma instituição. Contudo, devemos ter claro que um gênero apenas delimita o conjunto de ações possíveis ou necessárias, mas ele não especifica, de modo que deixa aberta a porta à variação e criatividade (MARCUSCHI, 2003, p. 15).

Em relação a esta última parte da fala de Marcuschi, se pode retirar e aproximar o princípio de que o *sujeito* é dinâmico demais para ser enquadrado. Ou seja, a dimensão do acontecimento está sempre mais fortemente presente no *campo da fala* onde o sujeito se safava do controle total, porque o volume que pressiona o *sujeito* ao retorno e à retificação é impossível, pois todo ato de fala se inscreve como *acontecimento real e incontornável*, enquanto que a escrita cria uma realidade onde o real está bem distante (Cf. BACHELARD, 2001, p. 258), pois todo acontecimento pode ser apagado, rasurado, corrigido... Camuflado, mas, muitas vezes apagando sua inscrição no *inconsciente*. O que quer dizer, que a escrita permite que frente ao *corte do real*, o *sujeito* tem o poder de forjar ou fingir um retorno ao local do acidente. Para entender isso, pense na imagem da morte. Mais ainda, na morte de um ente querido. Isso é um *real* que corta sem direito a *retorno* ao local e tempo do acidente, com o intuito de evitá-lo. Em relação à morte não se tem direito nem

poder de *retorno*. Contudo, a literatura permite esse impossível, permite costurar o *corte do acontecimento*. Nas palavras de Freud, “o artista, como o neurótico, se afastara de uma realidade insatisfatória para esse mundo da imaginação” (FREUD, 1976i, p. 81).

Sendo assim, qualquer atividade que saia do *campo da fala*, vemos aí uma quase manipulação do *acontecimento*, logo, também do *corte*, logo, também do *inconsciente*, logo, também do *sujeito*. Mesmo que frente a isso alguém argumente que em última instância a fonte dos cinco direcionamentos da psicanálise sobre a educação seja a *fala*, e por isso não haveria problema algum, a questão é que tais procedimentos de abordagem da mesma retiram-na do estatuto de *sujeito* para o de *objeto*, pois está aprisionada em algum lugar, em alguma tecnologia, em algum *ente* estrategicamente posicionado para sua manipulação. Mas, a situação é mais complicada, eu diria que é perplexa. Pois, diferentemente do que o leitor deve agora estar antecipando sobre o caminho que este trabalho está tomando, não cairei no equívoco de restringir a atividade do *sujeito do inconsciente* ao *campo da fala*, pois estaria construindo um novo presídio para o *sujeito*. Outrossim, daria armas suficientes aos psicanalistas, para que, assim como os médicos fizeram, monopolizar o uso do *bisturi*, digo! Do *ato de fala*, que não é outra coisa senão a manifestação do *sujeito do inconsciente* em sua forma mais ancestral.

Mas, antes de liberar o *inconsciente* do consultório do Dr. Freud, e assim, fazer os conservadores tremerem frente a uma possível *anarquia mundana* do *inconsciente* assim como propôs Felix Guatarri em seu *O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise* (Cf. GUATARRI, 1988). É imperioso revisar um ponto de tudo que está sendo dito aqui. Quero dizer que não é verdade que ao trazer a *fala* para o *campo da escrita*, estamos excluindo e recalçando o *sujeito do inconsciente*, de modo que, se este possui uma potência, esta é a da *sub-versão*. Não há como escapar ao tropeço do *sujeito* que assim se desvela como *inconsciente*. O curioso é que quando o psicanalista arrisca ser pesquisador, não que o psicanalista não deva pesquisar, mas digo isso pensando na pesquisa científica em sua concepção moderna, ele cai na tentação de acreditar que o *inconsciente* que ele leva guardado no gravador, na caderneta ou na memória pertence ao seu *sujeito/objeto de pesquisa* entrevistado ou observado. Acontece que mal sabe ele, que tais registros irão ativar não outro *sujeito do inconsciente* senão o dele próprio e o da *civilização inteira* que o atravessa (Cf. FREUD, 1976l, p. 87).

O *sujeito do inconsciente* não tem uma única brecha por onde pode acometer o locutor. As brechas são inúmeras. Digo, são todos os buracos que há no corpo.

Não existem apenas *atos de fala*. Os *atos de escuta*, de *flatulência* e de *escrita* são muito comuns enquanto brechas para o *sujeito do inconsciente* assaltar o sossego. E é por isso que sugiro que a atitude do psicanalista/pesquisador seja a de interpretar as próprias interpretações (Cf. LACAN, 1999, p. 439), pois considerar que ele tem o poder supremo de interpretar o outro com meia ou uma dúzia de palavras, há alguns quilômetros de distância, é o mesmo que agir como um médico que define seu paciente “de cabo a rabo” após cinco minutos de anamnese. Ora, vale perceber que os esquemas de investigação presentes nas cinco direções em pauta propõem um representante do *inconsciente* que está impossibilitado de interpretar a si, porque ele foi excluído do momento da interpretação. Da mesma forma que o médico manda o paciente embora após algumas perguntas, para em sua solidão formular alguns diagnósticos, o psicanalista/pesquisador não está livre disso.

Logo, podemos perceber que a dimensão do *acontecimento* está agora preste a acometer o próprio pesquisador em sua solidão. Tudo que ele ouvirá e escreverá após suas anotações e memorizações acerca da *fala* do outro, é de responsabilidade sua, já não pertence ao outro. O *sujeito do inconsciente* que está em questão em pesquisas dessa natureza, não é outro senão aquele que se manifesta no corpo do *pesquisador*. O pesquisado está no passado do *pesquisador*, logo, bem longe do *acontecimento* que acometerá a este (Cf. BACHELARD, 2001, p. 258). Mas, se a entrevista foi rasgada por algum *acontecimento* contingente, seu valor não está nos significados que livremente podemos associar em um contínuo semiótico, pois tudo pode estar relacionado com tudo, isso é óbvio. Se o *acontecimento* é um *corte*, não há relação causal com o discurso que ele rasgou, o sentido é a própria *fenda*, que ali se realiza em forma de *desejo*, o *sujeito*. Nas palavras de Rudge (1998) acerca de Freud:

A dimensão das palavras que interessava ao mestre da psicanálise, ao delimitar o campo de sua experiência, era menos sua função descritiva, de representar ou indicar a realidade, do que a dimensão de força das palavras, a vertente pela qual elas transformam o real (RUDGE, 1998, p. 7).

Portanto, se pensamos que tais direcionamentos têm a intenção de provocar mudanças no contexto – *real* – educacional em geral, bem como nos *sujeitos* coletivos e particulares que aí estão presentes, cabe a nós perguntar: como agir sobre um *sujeito* que está ausente no *acontecimento*? Como o psicanalista/pesquisador pode agir sobre o *sujeito do inconsciente* estando em sua solidão elocubrando interpretações e analogias para o *discurso* manifesto do corpo entrevistado ou observado? Será que uma produção literária guiada pelas

interpretações psicanalítica tem valor de *ato analítico* sobre aqueles que virão lê-la só posteriormente? Será que a dimensão do *acontecimento* pode ser retomada pelo leitor de trabalhos dessa natureza? Acredito que a estas perguntas, tenho duas elaborações. Pode ser que sim, da mesma forma que pode ser que não. Isto é, um escritor não está isento da ocorrência de um *lapso de escrita*. Assim como um leitor também não está em relação a um *lapso de leitura*. Ou ainda, o pesquisador que está ouvindo algumas entrevistas gravadas pode ser traído pelo próprio ouvido. O fato é, como disse há pouco, o *sujeito do inconsciente* está sempre presente de maneira *sub-versiva*, ou por que não, *latente*. Sua dinâmica pode emergir a qualquer instante. Mas, só sofre seu efeito de sentido quem estiver presente (Cf. LÉVINAS, 1998). Qualquer coisa que se elabore sobre isso posteriormente não passará de discurso, ou seja, não passará de tentativas de reconstruir o *acontecido* de maneira coerente e organizada, para a consciência, até que falhe novamente, e assim sucessivamente.

Parece-me que a psicanálise quando localiza a educação na posição de seu *objeto* de análise, acaba por retomar o conceito de *sugestão* em Freud, pois os pesquisadores nestas linhas que aqui aponto, assumem a interpretação do outro, como se fosse a verdade deste e não a própria. Mais estritamente tentam *transferir* ou reproduzir aos outros os *acontecimentos* pelos quais foram assaltados e estruturados em seus enquadramentos teóricos. Entretanto, felizmente ou infelizmente, o *sujeito do inconsciente* que aparece em *acontecimento* não foi passível de ser aprisionado (Cf. LACAN, 1999, p. 443) na “era da reprodutibilidade técnica” (Cf. BENJAMIN, 1975). Cada *acontecimento*, *ato analítico*, *ato falho*, *lapso*, *chiste*, *sonho*... é irrepetível e intransferível; não existe cópia, portanto remetemos à noção de *alienação*, *transferência*, *identificação*, pertencimento e diferenciação. Elementos que podem ser abordados com base no conceito de *sugestão* aludido acima.

No momento não consigo enxergar outra possibilidade, senão a de interpretar as pesquisas psicanalíticas no campo da educação como verdadeiras *sugestões*, no sentido em que Freud empreendeu esse conceito anteriormente à fundação do *processo analítico*. A *sugestão* incide em duas finalidades, uma investigativa (Charcot) a outra terapêutica (Bernheim), cuja base metodológica não apresenta muitas diferenciações entre uma e outra. Basicamente, a *sugestão* consistia no trato das perturbações mentais no sentido da cura. Com base em algumas informações e observações acerca dos sintomas do paciente; respaldado pelo seu saber científico o médico indica algumas possíveis causas e ao submeter aquele a uma *hipnose*, lhe *sugere* suas conclusões a fim de que os sintomas desapareçam. Apesar de na época a *sugestão* estar estreitamente associada à *hipnose*, elas são diferentes em

seus processos e finalidades. Esta última serve ao médico e ao paciente na medida em que pode eliminar as resistências que este último pode apresentar com respeito às *sugestões* do primeiro.

O interessante é que o ramo investigativo que se serviu da *sugestão hipnótica*, mostrou aos interessados que o *efeito sugestivo* da palavra do médico sobre o comportamento do paciente não estava restrito à estrutura do sintoma do mesmo. Conforme Robert (1991, p. 67), Freud viu “Charcot servir-se da hipnose para criar sintomas e em seguida suprimi-los”. Mostrando-nos que ao se submeter a tal *método* o paciente estava não só submetido aos conteúdos *inconscientes* de sua mente, mas que também estava sob as intenções mentais *conscientes* e *inconscientes* do próprio médico. Esse conhecimento significou ao ramo terapêutico da *sugestão hipnótica* a necessidade de um maior cuidado da parte do médico ao manejar o método, já que o objeto em questão era o sintoma do paciente exclusivamente.

Quando de seu retorno da França, após estudar a *técnica da sugestão hipnótica* no L’Hôpital de la Salpêtrière (1885-1886), em Paris, com o então diretor da Escola Francesa de Neuropatologia, Professor Jean Martin Charcot, no seu recém inaugurado consultório em Viena, Freud não adotou tal *técnica* de imediato. Por algum tempo operou com a *eletroterapia*, mas ao perceber que os manuais dessa técnica não apresentavam relações eficazes com a realidade de seu consultório, mesmo que em conformidade com as regras, preferiu os abandonar. Segundo Robert (1991), após estas constatações, Freud se dedicou principalmente à *hipnose* às custas de muitas críticas do corpo médico-psiquiátrico vienense. Mais ainda, Freud também percebera que o estágio com Charcot; possibilitou apenas colocar a histeria sob o estatuto da ciência, mas não lhe serviu muito à sua vida profissional em relação às necessidades de uma prática cotidiana. Com efeito, encontrou muitas deficiências no método que aprendera, percebendo principalmente que não eram todos seus pacientes que se submetiam à *sugestão hipnótica*.

Contudo, apostando mais no método que em suas percepções, de acordo com os estudos de Robert (1991, p.68), “durante o verão de 1889, decidiu ir passar várias semanas em Nancy para se aperfeiçoar”. Esse deslocamento foi motivado ao saber que os trabalhos da chamada Escola de Nancy acerca da técnica da *sugestão hipnótica* voltavam-se mesmo a uma terapêutica. Entretanto, lá também pôde perceber mais limitações da esperanzosa *técnica*, que segundo ele, o próprio mestre Bernheim falhou ao tentar submeter à *sugestão hipnótica*, uma paciente que Freud levou de Viena para a temporada em Nancy.

Mas, essa aproximação possibilitou Freud pensar a histeria fora da racionalidade anátomo-clínica de Charcot, porque percebeu que todos seus fenômenos decorriam da sugestão. Segundo seu novo mestre, a própria eficácia da hipnose é devido a um poder sugestivo que a palavra do médico possui sobre a mente do paciente, por causa da *transferência* positiva – e por que não, amorosa – deste para com o primeiro. Portanto, nestes casos o corpo do paciente está sujeito à condição de objeto do próprio *inconsciente* e do *inconsciente* de outrem, apesar dos extremos cuidados que ambos poderiam planejar.

Mas, para chegar a isso, Freud teve antes que se aproximar dos trabalhos de seu amigo Dr. Josef Breuer relacionados a uma única paciente histérica. O famoso caso de Anna O., dentre tantos pormenores, a referida paciente percebera que seus sintomas de sofrimento eram amenizados na medida em que os relatava ao seu médico. Ela denominou tal artifício de *cura pela palavra* ou *limpeza de chaminé*, já que sempre resultava em alívio. Breuer e Freud posteriormente traduziram tal designação para o conceito de *catharsis* ou *purgação da alma*, que também não estava livre da *hipnose* e da *sugestão*. Mais à frente Freud fora deixando de lado tais procedimentos, pois os problemas que aí eram designados pelo fenômeno da *transferência* no decorrer de uma *hipnose* estavam mais do que certos. Mas, Freud ainda estava preso à *sugestão*, que segundo minha percepção, isso significa que Freud estava preso à demanda médica em relação ao paciente e não só ao contrário.

Quando do terceiro caso dos *Estudos sobre histeria* de 1895, Freud denomina seu novo procedimento de *análise psíquica*, ele pedia à paciente que se concentrasse sobre o sintoma e se esforçasse para recordar tudo a seu respeito. Frente à aparente falha de memória da paciente, pedia-lhe que relaxasse por alguns instantes, porque aos poucos as recordações surgiriam na mente. Acabou que Freud percebeu que independente de suas sugestões; brotavam pensamentos/falas aparentemente desconexos dos sintomas da doente. Em suma, a partir daí abandona qualquer *sugestão*, exceto a de que a paciente falasse tudo que lhe viesse à mente, independentemente se o que lhe ocorresse não tinha a ver com a perturbação. Vemos assim a demanda do médico afastando-se do plano principal do tratamento em prol da fala da paciente. De um outro ponto de vista, retornamos ao que Lacan (1998) sugere sobre a *subversão do sujeito moderno* provocada pela psicanálise na modernidade, que como várias vezes isso já fora aludido, seu significado está no fato de o lugar do saber acerca do sintoma é deslocado do saber médico, para o suposto não-saber do paciente.

Para não perdermos de vista o objetivo central deste capítulo, após essas informações, é preciso considerar o que foi dito sobre as cinco direções da psicanálise à educação em relação à *sugestão*. É mister notar, portanto, que assim como na *sugestão*, nos exemplos em que o psicanalista/pesquisador atua sobre a educação, o que está em evidência é a palavra e o pensar deste mesmo acerca do sintoma do outro – professor, aluno, escola. Mas, como bem pudemos ver, as considerações acerca do comportamento do outro pode muito bem referir verdadeiramente às questões daquele que pondera sob o engodo de sua imparcialidade científica. Quero dizer com isso, que produções psicanalíticas dessa natureza excluem o *ato analítico* para dar espaço à *sugestão médica*.

É interessante estender essa torsão à visão que Chertok e Stengers (1990) oferecem sobre as bases epistemológicas de Freud. Pautado nesses autores, é possível ver uma torsão bem localizada no contexto da filosofia da ciência na modernidade. Quando Freud desiste da *sugestão* para ouvir a paciente em cada detalhe daquilo que ela lhe dizia até a última palavra, ele rompe com o paradigma kantiano acerca da atitude do cientista frente ao objeto, se aproximando do paradigma de Lavoisier. Para este, a verdade é dada pela natureza e observada por meio dos fatos manifestos. Da mesma forma que a psicanálise é inaugurada quando é deixada por conta da natureza do paciente a revelação de sua verdade. Nas palavras dos autores há pouco citados (1990, p. 31), “no caso de Kant, o cientista deveria apresentar-se como mestre, como juiz, e não como aluno submisso: ele é que ditava à natureza os princípios e regras em termos dos quais ela deveria responder a suas indagações”. Fica aí evidenciada uma semelhança com a atitude de Charcot para com seus pacientes/experimentos. Sumariamente, o lugar da verdade não mais estaria na razão abstrata que brota do espírito/mente do cientista, mas sim na natureza observável e observada, que aos poucos se desvelaria para o observador, que não mais se inclinava a criar fatos ou um sintoma pela *sugestão* de seu saber, pois ele estaria sujeito à manifestação do sintoma do paciente tanto quanto este mesmo.

Já que estamos no campo da filosofia da ciência, cabe lembrar o papel que a figura do cientista assume na modernidade. Nas palavras de Hegel, “só a ciência é o verdadeiro saber do espírito sobre si mesmo” (HEGEL, 2002, p. 540). Isso quer dizer, em detrimento da figura do padre e do curandeiro, ao cientista é lançada da parte do ignorante, a *transferência* do *desejo* de saber da verdade de si, do outro e do mundo. Sem dúvida que é desta conjectura, a qual corresponde ao intenso investimento de detonação e iconoclastia que o Humanismo Renascentista e depois o Iluminismo realizam tanto sobre o saber da Igreja

quanto das *ciências populares* – o curandeirismo –, que a Ciência e seus cientistas podem exercer os poderes da *sugestão* sobre os *sujeitos*. Digo, o leitor pode não encontrar literalmente o termo *sugestão* para designar uma ação científica sobre a realidade, mas com certeza encontrará inúmeras categorizações e caracterologias *sugerindo* o que seja o humano e o mundo. Em sendo assim, submetida ao fenômeno da *transferência*, a crença do cientista na imparcialidade de seu saber é derrubada, pois este não está aí pairando livremente, mas sempre como *sugestão* aos ouvidos do *sujeito* – *moderno* – que pela ciência sente amor. Ou melhor, este último é obrigado sentir amor por ela, e assim sobre ela não cuspir seu ódio, de modo que, assim como Deus e o Curandeiro no passado, ela lhe possibilita a saída à vida pelas mãos do médico, bem como, pode evitar os maus que nos assalta, e quando inevitavelmente acometidos por eles, ela, a Ciência, promete nos curar o corpo e a alma.

E hoje, se vemos uma luta por um chamado Ético Humanitário às práticas científicas, é por que a Ética da Ciência há muito foi e ainda é a de olhar sempre para o futuro rompendo com o passado sem lançar sobre seus atos muitas interpretações, demonstrando seu caráter aniquilador das Culturas que a ela podem se opor. Expressando-me por meio de um exemplo prático, indico o estudo de Carvalho (1999) sobre *Curandeirismo e medicina* relacionados às políticas de saúde no Brasil da década de 1930 a 1940. Em suma, a obra versa sobre a implantação dos Centros de Saúde por meio de bases epistemológicas das ciências médicas, mais o investimento maciço por parte do Estado em elaborar leis e estratégias de proibição sobre as práticas de *curandeirismo* da chamada *medicina popular*, marca bem a força da Ciência em provocar um caos cultural e espiritual na sociedade “brasileira”, quando de suas ações sobre a noção de saúde próprias das culturas que compunham na referida época esta última, e das que a compõem hoje.

Para este trabalho, vale interpretar esse caso no campo do fenômeno da *sugestão*. Esta nunca vem ao léu, ou do além, ou de algum *espírito absoluto* que possa existir. Ela está inserida em contexto especial. No caso do paciente que já perdera a sua força e estratégias para lidar com suas próprias questões, por conta das forças que assolaram suas raízes culturais, o saber médico deduz que tal deficiência proveio de uma incapacidade ou ineficácia morais, técnica e intelectual de seu saber que geralmente estaria assentado sobre o ensino da religião ou do conhecimento popular ou da pura ignorância mesmo. Da mesma forma que podemos ver o Estado agindo para enfraquecer os sistemas culturais – “bárbaros” – presentes em seu território para ao mesmo tempo estar *sugerindo* seu paradigma, por exemplo, de saúde. Vemos aí o saber da *medicina estatal* detonar o saber de seus pacientes

para *sugerir* o seu, que cientificamente são expressos por meio de categorias e caracterizações científicas. Ora, as Ciências Naturais não agem sem alguma Ciência Humana na retaguarda.

Sobre esta Ética Humanitária que tenta assolar as ciências, nas palavras de Lacan (2005b), “a ciência não faz nenhuma idéia do que faz, exceto ter um pequeno acesso de angústia [...]”. Lacan quis aí alertar que hoje os cientistas sofrem uma espécie de crise de angústia porque perceberam finalmente as possíveis conseqüências destrutivas de uma produção científica. No texto referente à citação acima, Lacan faz referências aos cientistas naturais, em especial os biólogos, como aqueles que podem provocar no mundo situações que podem lembrar a Bomba de Hiroshima. Quanto a isso, *sugiro* que o leitor pense na possibilidade de este evento ter sido uma *sugestão* que na época os EUA ofereceram ao Japão e aos outros países, a fim de fortalecer uma certa *transferência* para posteriores *identificações*.

É certo que tanto com a força da luta por uma Ética Humanitária na ciência, quanto pela angústia de seus cientistas, a Ciência hoje começa a esboçar indícios de uma atitude *interpretativa* sobre seus *atos sugestivos*. Porém, vejo que estamos muito longe de realizarmos isso de maneira geral e radical. Digo, uma resistência mais efetiva, de modo que, o próprio Estado brasileiro, maior fomentador de pesquisas neste país, anda muito preocupado em aumentar o número de publicações. Quem sabe seja o momento, para uma posterior revisão ética mais profunda. Ou ainda, quem sabe deva estar ocorrendo tudo ao mesmo tempo. Sobre isso não sei responder qualquer coisa mais bem elaborada e estudada. Mas, é possível dizer que o caráter geral da Ciência Moderna é justamente a busca por efetividades (Cf. HEGEL, 2002, p. 27) pragmáticas por meio de pesquisas que se transformam em verdadeiras *sugestões* de identidade nacional, global ou local, sem o interesse de *interpretar* o que isso quer dizer em relação ao *sujeito* que está sempre aí tropeçando em meio às mazelas pedagógicas, políticas, culturais, econômicas e existenciais.

Sobre isso, não há melhor exemplo que a própria Modernidade. Sugiro pensarmos a Modernidade como uma verdadeira *sugestão* médica, cultural, judicial, espiritual, social, psicológica e educacional. Centrando nosso olhar sobre esta última, penso que ela está imbricada em todas as outras por questões de *ontologia*. Nenhuma das anteriormente citadas sobreviveriam sem um pensamento que presume a ação educativa. É evidente que a educação é atravessada e habitada por todas as outras ciências, mas isso não é algo inevitável, ou até mesmo pode se dizer, estrutural. Em essência, a educação não necessita de nada muito bem elaborado para se realizar. A questão referente ao descontentamento com a educação atual parece ser algo mais relacionado ao *ideal* de moralidade e comportamento do

que ao tema da verdade. O fato é que os homens e os animais acabam sempre educando uns aos outros. O que pode acontecer é de não concordarmos com determinados fins e meios que a educação de um outro ou outro grupo venha apresentar, mas nunca poderemos dizer, por exemplo, que um assassino, ou alguém que cuspa no chão não são educados.

Acontece que na Modernidade a educação necessitou ser uma ação mais complexa porque seus fins são mais difíceis de serem atingidos. Eu diria ainda que o fim mor da modernidade é conseguir uma universalidade monolítica em meio à gigantesca variabilidade cultural derivada do encontro entre os povos e as individuações em geral que a vida humana apresenta. E frente a isso, pensou-se que o conhecer através das ciências pudesse vir ajudar na educação humana, assim como o conhecer pode ajudar um mecânico a concertar um motor. Por exemplo, a psicologia consistiu em uma imensa esperança para os educadores modernos, pois a visão mecânica ou anátomo-fisiológica sobre o humano permitiu que se vislumbrasse o educador como um bom mecânico de mentes e de corpos. No entanto, a psicologia foi útil sim, mas para confirmar que na verdade a Modernidade se tornou imperiosa por causa das características fundamentais da educação. Qual seja, a de constituir o sujeito de alguma forma. Quanto à proibição do incesto, por exemplo, a educação serve para efetivá-lo através de inúmeras formulações e estratégias, que acabam por determinar como se vai lidar com tal proibição. Ou seja, posso dizer ao meu filho homem que não trepe com sua mãe, minha esposa, porque eu não quero, ou porque Deus não quer, ou porque a endogamia não é boa para a preservação da espécie... E assim sucessivamente, para justificar meu *ciúme*. No caso, a psicologia poderia me ajudar, na medida em que ela me fornece algumas informações sobre o amor que meu filho sente por mim, ou sobre o medo que ele tem da chibata, o que facilitaria meu trabalho de interdição. Mas o fato é que não se sabe ao certo por que é que desistimos de investir no incesto no *real* e passamos para o plano dos *símbolos*. Portanto, como é que a educação funciona em boa parte. Resumidamente, toda discussão tratada em nosso primeiro capítulo se faz presente neste momento, porque a relação entre *real* e *simbólico* diz dos limites e interfaces de nossa natureza orgânica e psíquica, respectivamente.

Para Cambi (1999, p. 196-198) “a ruptura da Modernidade apresenta-se [...] como uma revolução, e uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico [...]”. Sendo que, “será o iluminismo que caracterizará de modo orgânico e explícito este novo modelo de mentalidade e de cultura [...]”. O que nos leva a pensar no lugar central que a filosofia ocupa nesta revolução. Porém, temos que entrever que o projeto filosófico da Modernidade só se realizou porque houve um

investimento educacional em massa, levando Cambi afirmar que a Modernidade não passa de um “complexo projeto de pedagogização da sociedade” realizado pelo “Estado” (CAMBI, 1999, p. 201). Assim sendo, é possível pensar a Modernidade na forma de uma verdadeira revolução pedagógica, ou pelo menos, uma revolução que exigiu inúmeras revoluções no campo da educação. Mais ainda, para entender esse processo, é necessário perspectivar a educação como algo eminentemente humano e que, portanto, a extensão dos ideais iluministas não pôde se dar senão de uma forma humana, ou por meio de uma extensão humana – os filósofos, os cientistas, os professores e as escolas em geral que formam e autorizam todos estes.

A diferença entre a psicanálise e a educação moderna, está justamente neste ponto que a psicanálise deve se diferenciar da prática do cientista, do filósofo e do mestre. Partindo do pressuposto que não há como escapar à *transferência*, principalmente quando se ocupa um lugar privilegiado, o universitário e o clínico, por exemplo, qualquer tipo de manejo desta *transferência* soa como sugestão aos ouvidos do *sujeito desamparado* e *sonhador*. Assim, o diferencial é que a psicanálise não assumiria suas inevitáveis *sugestões* como verdades de um saber racional e/ou empírico absoluto sobre o *objeto* ou *sujeito*. Da boca de Lacan pôde se ouvir e hoje se ler que “Freud nos diz [...] que [...] a transferência é uma sugestão [...]: exceto pelo fato de que essa sugestão nós a interpretamos”. Diz ainda que “se podemos interpretar a sugestão, é porque ela tem um segundo plano, porque é *simbólica*. A transferência em potencial está ali” (LACAN, 1999, p. 438). Eu adicionaria a sua natureza – *submersa* – *sub-versiva*.

Com isso, vemos a noção de *inconsciente* emergir, que sumariamente pode ser entendido como uma espécie de *algo mais* que toda prática possibilita sem o prever; sem o saber. Ora, da produção dos princípios da *Bomba Atômica* até sua explosão, havia um campo, *simbólico, imaginário e real* – *da sugestão* – que estava ali por causa da *transferência* que se tinha – e que ainda se tem – com aquilo que resultou em um acontecimento – Hiroshima. Por isso, digamos que a psicanálise, ou melhor, Freud, percebeu que a *sugestão* poderia ser comparada ao princípio de uma bomba que sai da boca do médico direto para o ouvido do paciente, que passado um tempo ou dois, ela pode vir a explodir em um sintoma, em um suicídio, em uma cura sem que se saiba o sentido desses possíveis acontecimentos. E que, assim sendo, a palavra do cientista, do médico ou do professor não estaria desenraizada no puro saber sem desígnios e sentidos. Sentidos estes que podem muito bem se constituir sob o nome da loucura, da idiotice, da ignorância – classificações científicas.

Sobre isso necessito dizer que não irei cair no engodo de à psicanálise atribuir essa sabedoria exclusivamente. Nota-se que atuando no palco educacional, o trabalho psicanalítico se retira do *campo da fala* e se recolhe no *campo da escrita*. E o que isso insinua? Doravante, no próximo tópico, iremos contar com quatro tipos de ocorrência do *sujeito do inconsciente*. Arrazoando sobre tudo que foi dito até aqui, penso que faltou apontar que nas cinco direções, o incômodo, a dor, a demanda é da parte do pesquisador em relação à educação e seus *sujeitos*. É certo que a educação e os professores demandam a inúmeras instâncias, soluções para seus problemas, suas angústias. Contudo, o que vale para nós é o fato de vermos o psicanalista/pesquisador demandar a um outro, respostas acerca de suas próprias questões e demandas.

3.3 A DEMANDA DO PSICANALISTA/PESQUISADOR SOBRE A EDUCAÇÃO: MAIS DELINEAMENTOS

É difícil pensar de tal forma quando nos acostumamos encarar o cientista, o médico e o professor como aqueles que recebem a demanda, a partir da qual descobrem, curam e ensinam. Mas, é possível vislumbrar aqui neste ponto, o pesquisador velando a demanda de curar a si próprio; sua angústia diante do outro, por meio do entendimento que ele realizaria sobre este mesmo. O curioso é que apesar disso, o pesquisador age como se houvesse um *desejo* exclusivo por parte do investigado em ser curado de algo que não é ele ou apenas ele quem sofre. O fato é que, diante desse movimento, a prática da pesquisa permite apenas que o psicanalista/pesquisador *escreva* suas considerações sobre o outro, segundo seus processos – segundo seu discurso analítico. Sendo que, no exercício da escrita, a representação do *sujeito do inconsciente* pode seguir algumas formas que contradizem o pesquisador em sua crença de estar mesmo falando do *inconsciente* do outro sem ele estar submetido ao *inconsciente* (Cf. LACAN, 2005a, p. 14), ou em termos lacanianos, o pesquisador/psicanalista crê não estar no campo do *Outro* (Cf. LACAN, 1990, p. 194).

Para tanto, vislumbro considerar que assim como no correr da *fala*, a *escrita* pode ser acometida por *lapsos, atos falhos, homônimas, polissemias e balbucios*. Com efeito, podemos aceitar que a entrevista serve como dispositivo discursivo que impele o pesquisador ao exercício da *escrita*, e tal como um *falante* em processo de análise psicanalítica, ser acometido pelo *inconsciente* por meio de seus representantes, só que em sua versão *escrita*. Certamente isso designaria um exercício de *meta-análise de pesquisa*, porque ao escrever

acerca do outro colocado como *sujeito/objeto* na transferência pelo saber, é o próprio pesquisador que entra em questão no que respeita ao *sujeito do inconsciente*. Metodologicamente, uma linha de fuga seria o pesquisador produzir dois textos pelo sistema de *hipertexto*³⁶. De maneira prática, a cada indício do *inconsciente*, por exemplo, um *lapso* correspondente ao correr da *escrita* – relatório de pesquisa –, o pesquisador destinaria um *hipertexto* que se delinearía para uma *auto-análise* psicanalítica. Não creio que isso resolveria todos nossos problemas, mas seria uma forma de a psicanálise não escorregar para o discurso científico tradicional que tenta ao máximo excluir as evidências do *inconsciente*, pois não perderia de vista que o pesquisador também implica a existência do *sujeito do inconsciente*. Saltamos assim, para a segunda espécie de ocorrência do *inconsciente* no campo da *escrita* na educação.

Dando conta do segundo efeito, se o pesquisador não recorre a uma *auto-análise*, ele desvenda pelo campo da ciência. Isso é importante, já que a psicanálise tenta bem demarcar a partir de Lacan (2006 e 2005) sua diferença com respeito à ciência moderna. Mais ainda, como já vimos, a psicanálise propõe suas intervenções no campo da educação, justificando sua potência em direção a inovações e deslocamentos referente à pedagogia clássica que pauta sua prática nas ciências como a psiquiatria, a medicina, a psicologia, a fisiologia, a biologia, que *excluem* o *sujeito* de sua *significação*, para destinar essa prática às figuras de autoridades. Estas, como se sabe, não implicam uma *auto-análise*, na medida em que assumem a crença de que têm o saber acerca do outro, sem que este implique algo sobre o cientista no campo que adotara como seguro, a *escrita*, justamente porque a dimensão do *acontecimento* é enfraquecida em favor do *discurso* revisado, retificado, corrigido, acertado... Que designa uma outra realidade tanto concernente à leitura que realiza sobre seus relatórios, quanto à sua intervenção sob a luz da psicanálise, ser transferida para a produção de um texto gráfico onde os tropeços, os erros, os *lapsos* foram apagados do próprio texto.

Entretanto, no bojo dos textos científicos, o *sujeito do inconsciente* pode ser encontrado explicitamente representado por algum dizer que aponte o *desejo* que atravessa o cientista. De outra forma, é possível apreender na *pedra angular* da ciência uma certa orientação *desejosa*. Porém, isso não quer dizer que em qualquer texto científico o *sujeito do inconsciente* esteja lá de maneira convincente. A prática científica o exclui muito bem ao tentar se limitar ao que se sabe por observação empírica, sendo que o que não se sabe fica por

³⁶ Em computação, **hipertexto** é um sistema para a visualização de informação cujos documentos contêm referências internas para outros documentos (chamadas de hiperlinks ou, simplesmente, links), e para a fácil publicação, atualização e pesquisa de informação. O sistema de hipertexto mais conhecido atualmente é a World Wide Web. (WIKIPEDIA, 2007)

conta das especulações – *interpretações* – filosóficas. Destarte, a prática científica descarta o erro, o improvável e, portanto, as especulações, elementos que para a psicanálise são fundamentais na escuta e leitura do *sujeito*. Contudo, este está presente de modo que, a Ciência não é perfeita nem autônoma, pois acaba sempre tendo de se sustentar em uma criação metafísica, ou um ponto de partida especulativo e imaginativo que a sustente tanto no acerto quanto no erro (Cf. BACHELARD, 1996, p. 69; BACHELARD, 1974, p. 249 e GARIN, 1996, p. 99-100). E quem ocupa esse lugar? Na base platônica e cartesiana da filosofia ocidental podemos encontrar não casualmente, a chamada mãe de todas as ciências, a *filosofia* (Cf. JAPIASSÚ, 1996, p. 43) ou por que não, uma *metafísica*. Segue-se o raciocínio kantiano, se aceita que é em sua base filosófica e metafísica que a ciência escorrega, para nós aqui, no *desejo humano*, pois é por elas e só por elas que se justifica uma busca científica, o que nos desviaria do projeto kantiano.

Toda e qualquer ciência em seu caráter moderno de se fazer puramente sem *desejo*, se complica ainda mais quando de sua entrada nos contextos educacionais. No caso da psicologia ou da psicanálise, por exemplo, ambas se defrontam com a tensão entre o saber puro acerca do *sujeito* ou da *mente* que existiria realmente, e a sua *aplicação*, que sem vacilar designa uma *sugestão* ou *ideal*. Dito de outra forma, o caráter universalista ou pansófico da educação moderna (Cf. NARODOWSKI, 2004, p. 48 e KANT, 2004, p. 17) obriga as ciências que neste campo se aventuram no sentido de promoverem uma maior efetividade pedagógica, esboçarem alguma visão geral sobre o humano, como que para estabelecerem uma ancoragem com a natureza finalista dos processos educacionais indo além dos dizeres da experiência fenomênica, para Kant a única possível. Validamente, não convém pensar em uma generalidade lógica tal como propõem Bachelard (1996, p. 70), mas sim na existência de uma concepção acerca do humano que acusa um *desejo* agindo sobre a mesma no sentido de determinar como o humano deve ser – *dever ser ideal* –, que na observação de Lacan (1985, p. 71) é dito que “*toda arte e toda pesquisa, assim como toda ação e toda deliberação refletida [...] tendem, ao que parece, para algum bem*”. Ora, não estou falando de outra coisa senão de uma extensão da força narcisista que age sobre o *desejo* paterno e materno na educação dos filhos (Cf. FREUD, 1996a, p. 81-110).

A terceira ocorrência do *sujeito do inconsciente* na *escrita* que aqui é conjecturada se trata da filosofia. Aliás, pondero a filosofia moderna como eminentemente uma produção do pensamento traduzido em sua forma gráfica. Sobre isso veremos no último capítulo, que há algumas determinações no que respeita à representação do *sujeito do*

inconsciente. Mesmo que pensemos na filosofia dos pré-socráticos, dos sofistas, dos socráticos, etc., foi o registro escrito de suas falas que possibilitaram nosso contato com eles, e assim por mediação influenciarem nossos espíritos na Modernidade. Importando saber, que o filósofo destina seus esforços para encontrar a unidade ou núcleo originário e regulador do universo em sua generalidade irreduzível, podendo ser tomado como perspicaz conhecedor das realidades não fenomênicas constituidoras daquilo que é apodíctico. Não é à toa que o filósofo foi marcado pela *imagem* da curiosidade insaciável frente ao desconhecido, sentido como mistério, cujos objetos mais triviais de suas investigações são o *kosmos*, a *physis* o *antropos*, sempre vislumbrando encontrar os objetos e o mundo em suas formas originalmente irreduzíveis. Para nós aqui, a prática especulativa por parte da filosofia, sendo por isso muito criticada pelas chamadas ciências puras e naturais por sempre esboçar um conteúdo onírico manifesto, é justamente a fenda por onde podemos nos deparar com o *sujeito do inconsciente* em plena atividade de maneira mais evidente e rigorosa no que concerne ao *desejo – inscrito – escrito* na educação. Sobre esse assunto há pouco citamos Cambi (1999) ao considerar que o projeto iluminista tratou-se de um grande projeto pedagógico, algo que veremos mais à frente. Com efeito, segundo o ponto de vista aqui, é oferecida uma parte da problemática mais relevante deste trabalho: a prática filosófica é ao lado da literatura, o campo mais aberto para a emergência do *sujeito do inconsciente*, portanto, seu solo mais fértil para a *realização de desejo por representação*, principalmente no campo da educação.

A quarta ocorrência diz respeito à literatura. Aliás, curiosamente podemos lobrigar que esta arte foi de vital importância, ao lado da filosofia, para o processo de modernização do *sujeito*, bem como para o surgimento da psicanálise concernente a sua elaboração acerca do *sujeito do inconsciente*. O que reforça a presença deste na arena da *escrita*. Sendo que, sem dúvida, esta é mote chave no desenvolvimento da vida moderna, cujo início, segundo Gandillac (1995, p. 35) remonta ao século XII e não somente ao XIV e XV, época que para Flússer (2002, p. 10) o texto escrito era o mote do cristianismo contra a idolatria do paganismo, levando-nos pensar com Cambi (1999, p. 31) que significando um processo de pedagogização, a Modernidade só se realiza com fortes investimentos na alfabetização do povo em geral. Ou seja, não por acaso, o Renascimento e o Humanismo como princípios da Modernidade se realizaram na retomada de textos escritos na Antiguidade, bem como o fortalecimento da literatura no período medievo, mas que já apontava para o moderno representado por Pedro Abelardo, Francisco Petrarca, Giovanni Boccaccio, estes, modelos de homens no que concerne ao novo homem (Cf. GARIN, 1996, p. 22). Contudo, o

cristianismo não deu conta de conter o profano. Conforme Nunes (1980, p. 26), “no Renascimento o ideal pagão da existência e o culto dos valores terrenos que vazaram dos livros antigos para mente e a existência de muitos humanistas [...] fizeram com que a educação renascentista contivesse [...] um ideal formativo oposto ao da Idade Média [...]”. Cambi (1999) oferece um exemplo bastante elucidativo quanto ao novo homem do Renascimento. Cito:

Abelardo, já a partir de sua obra autobiográfica (*História calamitatum mearum*), em que narra o atormentado amor por Heloísa, põe em destaque uma nova identidade humana, mais individual, mais racional, mais livre, que se propõe também como modelo formativo. Assim, no *Epistolário*, retornam o Abelardo-professor e o Abelardo-homem, carregados de dúvidas, de paixões, estimulados por um desejo de busca que põe a razão (a dialética) como instrumento-chave de uma formação propriamente humana. [...] formação de um sujeito como intelectual autônomo e, justamente, crítico, já muito próximo do sujeito moderno (CAMBI, 1999, p. 187).

Ora bem, é por esse tipo de abertura à perplexidade humana própria da literatura, que Freud por inúmeras vezes colocou em dúvida sua confiança e paixão sobre a educação, a filosofia e a ciência em sentido aplicativo, para em outras não titubear em colocar alguma obra literária como fundamento de seus argumentos acerca da elaboração de sua teoria. Isso ocorre muito porque suas investigações desembocaram desde sempre no problema do estatuto da realidade (Cf. HERRMANN, 1996, p. 562). Esta que nos salta aos sentidos possuiria sua localização, objetiva, subjetiva, espiritual, material, social, biológica, metafísica? Ou ainda, para elaborar uma pergunta mais específica, a literatura imita a vida ou a vida imita literatura? Da mesma forma que podemos perguntar: qual a diferença entre vida onírica e vida de vigília, a vida do louco (patológico) e a do normal? Distante de uma resposta certa se pode pensar que Freud contribuiu para vislumbrar o estreitamento dessa relação, ao considerar que possivelmente uma obra literária apresenta a trama pela qual a realidade psíquica do humano se tece, bem como esta pode tecer uma obra literária (Cf. FREUD, 1976n, p. 310). Para Freud, a figura do escritor é comparável a do “sonhador em plena luz do dia” (FREUD, 1976e, p. 154). O sentido disso coloca a literatura como uma especial representante gráfica das *tramas inconscientes do sujeito* e da *civilização* em relação ao *desejo*, na medida em que o *sonho* é o representante mor do *inconsciente*, enquanto mecanismo dinâmico meta topológico – alhures – de realização de *desejos*. De acordo com Rouanet (1996, p. 535), para Freud, “nem o psicólogo pode evitar o escritor nem este aquele”.

Coutinho (1978, p. 9-10) diz que a “Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade”. Contudo, reflito aqui que a *escrita* em geral não pode ser abordada desse ponto de partida. Há que se antes apreciar a *gnose*, a *filogênese* e a *ontogênese* humana para ver que a prática da *escrita literária* ou de qualquer uma não pode ser a transfiguração do *real*, por duas questões básicas subseqüentes. A primeira sobre a *gnose* e a segunda sobre *filogênese* e *ontogênese*, ambas sustentadas pela pergunta: o que é o *real*?

Primeira: como disse anteriormente, Freud se deparou intensamente com o problema da realidade para o humano seguindo a problemática kantiana da *coisa em si* versus *experiência possível*, e muito próxima da fenomenologia de Husserl (s/d) ele chegou ao ponto em que a questão da realidade deve ser recorrida à existência do *sujeito* enquanto solo de toda experiência e realidade. A diferença básica entre ambos está no fato de que Freud levou a termo o *inconsciente* e Husserl a *consciência*, ambos sem a substância cartesiana. O sentido disso é podermos pensar que *ser* algum pode apreender a realidade em si como ela é, de modo que, ela só é na dinâmica das relações, o que leva-nos afirmar o paradigma de Heráclito acerca do *ser ser não-ser*. Mais além, se o *solo* de todo *saber* está no *sujeito*, as investigações recaem sobre este de maneira a apreender opostamente ao kantismo uma realidade não fenomênica, onde não sendo substância, sua realidade é tecida na relação entre *real*, *imaginário* e *simbólico*. Porém, ao mesmo tempo, não se trata de uma negação total do kantismo, porque apesar da psicanálise operar com uma realidade não fenomênica, ela não afirma de modo algum apreender o *real* de maneira direta, senão por representação, o que nos faz desembocar na filosofia de Schopenhauer (2004) em seu *O mundo como vontade e representação* (Cf. RAIKOVIC, 1996, p. 82).

Segunda: se observarmos o possível e o impossível sobre a *filogênese* e *ontogênese* do humano é razoável encontrar o lugar da *escrita* com respeito ao problema do *real* e da *realidade*. Sem dúvida, a primeira realidade de um ser vivo é seu próprio corpo – matéria – receptor fundamental de qualquer estímulo direto ou indireto. Contudo, a fragmentação relacional e coordenativa entre cada sentido – tato, audição, olfato, visão, paladar – e cada *pulsão* – oral, anal e fállica/genital – permite destacar algo de significativo e arranjado no campo da *fala/audição*, mais do que nos outros. Esta acepção faz pensar que se a psicanálise esboça uma *filogenia* e uma *ontogenia*, o princípio da realidade humana está no som da voz – *significante*. O que descartaria muitas chances de se falar do mundo em

princípio direto em relação, senão por uma mediação da *fala* do outro. Portanto, o *ser* ouviria primeiramente a realidade humana *ex nihilo* antes de vê-la. Ou seja, se há mesmo uma relação direta com o mundo, esta não poderia se realizar pela audição, porque, apesar de o nascimento ser um fenômeno biologicamente natural, o trabalho de parto de uma gestante já é algo da cultura, cujo ritual já contém e determina muitos ditos e não ditos consensuais.

Contudo, partir desse ponto de vista psicanalítico, é afirmar um *logocentrismo* em detrimento das demais possibilidades na constituição da realidade. Na verdade, é razoável pensar que se o *inconsciente* se estrutura como uma linguagem, necessariamente esta premissa não pode apenas remeter à linguagem falada. Como pudemos ver no primeiro capítulo, o *Projeto para uma psicologia científica* de Freud, aponta para o fato de o *inconsciente* ser justamente os processos psíquicos que estão impossibilitados de se desdobrarem epistemologicamente sobre si. Por exemplo, no processo de gestação da vida humana no ventre materno está contida uma série de saberes cuja episteme é impossível de localizar. O trabalho de parto vaginal cefálico indica-nos bem isso. A criança, preste a nascer, deve realizar uma série de movimentos para que tal trabalho se realize com sucesso. Algumas, por inúmeros motivos desconhecidos, não conseguem realizar tais procedimentos, necessitando serem paridos por meio de outros métodos que fogem ao processo natural, tendendo para o de uso tecnológico. Mas interessa verificar que existe saberes que podem pertencer ao mundo da palavra, mas que em princípio não necessitam desta. Trata-se de outros saberes, que nossa subjetividade e objetividade não são passíveis de apreendê-los, mas de apenas observá-los ou escutá-los sem muitas explicações. Quiçá seja às voltas disso que Lacan (2004, p. 9 e 2005, p. 15) afirmou ser o discurso analítico um discurso sem palavras, de modo que, a psicanálise trabalha nos liames dos saberes e dos atos sobre os quais sabemos muito pouco ou quase nada.

Com isso é preciso pensar na *filogênese* e na *ontogênese*. Após nascer, a criança mergulha em um mundo de percepções, saberes e práticas que envolvem os sentidos em concomitância coordenada. Sons, imagens, texturas, odores e gostos permeados de natureza e cultura sobre as propriedades fundamentais do *ser* compõem a constituição de uma realidade, um *sujeito* que beira a substância e a pura abstração. Portanto, quando Coutinho (1978) diz que a literatura é uma transfiguração do *real*, entendo isso como sendo um efeito poético, pois a pergunta retorna: o que é o *real*? Ora, pensar nestes termos nos conduz à pergunta: o que é e onde está a *verdade verdadeira*? Há alguma realidade que seja em si mesma irreduzível, que não se constitua na relação, um objeto em si, por exemplo? Mais

ainda, a hipótese de ser a literatura a transfiguração do *real* se torna mais improvável quando atentamos para o fato de a escrita ser um recurso realístico muito posterior ao que seria atávico na *gnose*, *filogênese* e *ontogênese*. Logo, tudo indica que o ser humano passa por inúmeras tessituras *imaginárias*, *simbólicas* e *reais* no campo do outro, antes de apreender o recurso da *escrita*. Esta, em sua forma científica, filosófica e literária, já não fala mais do *real*, ela não opera sobre o atávico, mas sim a propósito daquilo que teceu este possível momento primeiro, o *real*: o *sujeito* é tecido nas tramas da *realidade*, e a literatura, assim como na ciência e na filosofia, não fala de outra coisa e não pode ser a fala de outro senão deste *sujeito* não substancial e não abstrato, cujo *real* não pode ser nem imaginado (Cf. LACAN, 2005, p. 76), mas muitas vezes tomado como o próprio *real*, outras como representação deste, ou ainda, qual a trama entre *real*, *simbólico* e *imaginário*, de onde e de quando nasce o *desejo* e a realidade humana. Consistindo que toda realidade fenomênica diz de outra realidade que só não é fenomênica (Cf. LACAN, 2005a, p. 22), porque nós não a vemos, mas ela está aí o tempo todo *sub-versando* no *real* a realidade. Portanto, se há algo para se retirar um certo véu, é de nossos olhos.

Para este trabalho, vale importunar a relação entre literatura e filosofia no que concerne à emergência do *sujeito do desejo inconsciente* no campo da educação na Modernidade. Mas afinal, o que é este *sujeito*? Ora, digamos que a resposta para esta pergunta tem o valor de uma realização impossível, eu diria comparável à captura do *ser* do *não-ser*, que remonta o embate entre Parmênides e Heráclito. Com efeito, vamos apoiar nossa reflexão no que foi dito há pouco sobre o *sujeito* ser o solo de toda realidade humana, o que retoma a problemática kantiana maturada por inquietos pensadores, mas em especial Schopenhauer, Husserl e Freud. Mas antes, o que é mesmo o *sujeito do desejo inconsciente*? Pois bem, uma possível saída é partirmos da afirmação que coloca o *sujeito* como sendo uma *constituição constituinte*. Ele não é isso nem aquilo, não está aqui nem aí. Parece uma brincadeira, pois na verdade é uma brincadeira de criança, de modo que, em toda análise acerca do *sujeito* se deve perguntar: do que afinal *ele* está brincando? (Cf. LACAN, 2005a, p. 41).

É possível pensar o *sujeito* a partir do fenômeno da *cor*. Para tanto, pergunto: o que é a *cor*? Ou ainda: onde está a *cor*? Está no *objeto*? Está na *luz*? Está nos olhos do *observador*? Pode-se perguntar ainda: o que a *cor* vela? E se ela vela algo, é porque ela representa este algo. O que é este algo? Ora, sua *constituição constituinte*. Diferente do que alguns podem crer, a *cor* não vela o que seria alguma propriedade do *objeto*. Mais bem explicando, se centramos nosso olhar sobre a *cor* manifesta, podemos pensar que ela está ali

onde está, no *objeto*. Todavia, ela está em alguma dinâmica topológica entre tudo que a constitui, ou àqueles que preferirem, entre tudo que a compõe. Portanto, a *cor* enquanto representação que nos fascina por causa de sua estática em um certo objeto, vela a dinâmica relacional que a constitui virtualmente. Por quê? Como? É difícil pensar nesses termos, mas é necessário arriscar o olhar partindo do pressuposto de que o que se olha são relações que compõem imagens, bastando alterar um componente para que se altere o objeto visto. Nunca ocorreu com o leitor que aí está, em um primeiro momento entrever um objeto, e em um segundo momento, após um piscar de olhos, ver outro objeto aparecer em sua frente? Ou talvez, se já tentara colocar um objeto sob uma luz branca para obter uma *cor*, e posteriormente o mesmo objeto sob uma luz vermelha, obter uma outra *cor*? Quando fizer essa experiência, sugiro que o leitor se pergunte: onde está a *cor*? A *cor* é virtual, e ela não representa algo, mas um campo relacional entre inúmeras relações que compõem uma realidade de feixes de luzes que *constituem* uma realidade virtual. Merleau-Ponty, citando seu pintor predileto, Paul Cézanne (1839-1906), diz que “a cor é o ‘lugar onde o nosso cérebro e o universo se juntam’” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 293). Sobre isso, basta refletir sobre onde estaria a *cor* da luminosidade que o pintor pintou na tela? Na própria tela? Na tinta? Na mistura das tintas? Na luz que entra pela janela? Nos olhos daquele que olha?

Todavia, não se trata de uma analogia entre *sujeito* com a *cor*. Há que se realizar alguns reparos. O primeiro nunca é representação, mas sim, representado. Enquanto a segunda é a representação – resultado – de um campo relacional. Se no caso do fenômeno da *cor* temos no mínimo três componentes: *objeto*, *observador* e *luz*, a composição do *sujeito* se faz pela relação entre *real*, *simbólico* e *imaginário*, respectivamente. O *objeto* é análogo ao *real*, porque ambos os estatutos dizem de algo em si impossível de se conhecer. O *observador* corresponde ao *simbólico*, de modo que, ambos estão no lugar do pensamento que remete uma significação. A *luz* diz respeito ao *imaginário*, pois ambos se relacionam com os feixes, com as refrações, com a sobreposição dialética da virtualidade entre os reflexos, e a dialética de sobreposição entre figura e fundo que compõem uma visão. A diferença entre *cor* e *sujeito* está no fato de que a primeira é representação da tríade básica e o segundo é representado pela tríade básica. Portanto, da mesma forma que o analista interpreta o simbólico, o imaginário e o real para ouvir em meio a isso o *sujeito*, o físico interpreta e analisa a *cor* para encontrar *objeto*, *observador* e *luz*.

No que concerne à *ciência*, à *filosofia* e à *literatura*, como vimos, temos três representações do *sujeito*. A primeira estaria ao lado do *real*, a segunda do *imaginário* e a

terceira do *simbólico*. Por quê? A *ciência* quer se aproximar ou entrar no *real* na medida em que deseja um saber puro sem significações *simbólicas* e *imaginárias*. As primeiras são retiradas porque, como se sabe, o *símbolo* tem como natureza a representação marcada pela figuração indireta. Nas palavras de Durand (1988, p. 15), “o símbolo é, portanto, uma representação que faz *aparecer* um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério”. E como se sabe, a ciência descarta isso justamente porque ela deseja a dissolução de todo mistério, já que assim acredita poder chegar na causa irreduzível, o *real*.

A *filosofia* estaria com seus pés apoiados no *imaginário*, de forma que, colocando a questão do *real* no campo do transcendental, do metafísico, a busca pela verdade universal não pode estar no *objeto em si*, mas no campo fenomenal que o designa. Para tanto, o sucesso do filósofo está justamente no jogo especulativo de relações imagéticas acerca do *real* sempre transcendente (Cf. CASSIRER apud DURAND, 1988, p. 58). Digamos que onde não se pode chegar com o simbólico, o filósofo (re)liga pontos soltos e desconexos de uma conjuntura cosmológica, terrena e antropológica por meio de sua imaginação racional e teórica, através da qual o filósofo, a filosofia, a cultura, a sociedade e o *sujeito* vivem seus resultados virtuais. Ou por que não, pensar em termos de uma *hiperrealidade*, como quis Jean Baudrillard, que designa uma espécie de idealização imaginária que resulta em um sistema *simbólico* idealizado pela Razão, mas que quase nunca se cumpre enquanto sistema de lei, pois, enquanto uma produção gráfica na Modernidade, está sempre atrasada em relação à constituição do *sujeito*.

A *literatura* se localiza no campo do *simbólico* porque inevitavelmente ela atravessa a vivência trágica dos complexos *imaginários* que tecem um *ideal* enquanto potência de *real*, mas que no fim só consegue atingir um plano de *realidade*. Se a *filosofia* opera no *imaginário* enquanto substituto – possível – ideal e perfeito do *real* inapreensível, a *literatura* demarca a trama e o drama da queda do *imaginário* com o advento da castração do *sujeito* frente ao *real*. Pensemos na tragédia edipiana. O protagonista se assemelha no início ao Rei-Filósofo de *A República* de Platão, pois carrega consigo as insígnias da justiça, da beleza e da bondade. Entretanto, a tragédia faz com que Édipo fure os órgãos da ilusão – seus próprios olhos – enquanto uma queda de seu *imaginário*, a qual desvela para ele o *simbólico* que seu *imaginário* representava. Édipo é a representação do próprio enigma que desvendara. Da criança, enquanto a manifestação mais pura do *real* no humano, ele passa pelo adulto como período de intensa *imaginação* que sugere potência e lucidez ao humano, que passando pela tragédia, atinge o *simbólico* das relações, o cego sábio de três pernas que só fala por meio

de metáforas e epifanias. Ou seja, a *literatura* permite que o *sujeito* seja falado por aquilo que ele é. Se me permitem um neologismo, ele é uma história estoriada – história fantasiada. Não falo de uma ou outra parte da história, mas de toda ela. Ou seja, se há uma maneira de nos aproximar de uma resposta para: o que é o *sujeito*, esta pode ser a de que este é *constituição constituinte*. Portanto, não é possível ouvi-lo fora da dinâmica de sua história.

Perceberemos mais adiante, que diferentemente, a *filosofia* não despenca na tragédia, pois se conserva na esperança de criar um *sistema simbólico* por meio de uma *imaginação racionalmente simbólica*, enquanto que a *literatura* mostra que, no final de contas, o *simbólico* não é fruto de criação consciente e racional, mas uma fatalidade que não sabemos o por quê ou a origem de tal determinação. Em outros termos, contando que a psicanálise esteja certa ao afirmar que a entrada do *simbólico* na vida do *ser* só é possibilitada pela existência de uma interdição *real* efetuada sobre o *desejo incestuoso*, sendo representada por algum *símbolo*, o problema está na impossibilidade de se saber a causa primeira dessa interdição. É algo natural? Cultural? Não se sabe, mas certamente podemos afirmar que a interdição é *real*, cujo sistema *simbólico* que daí resulta para representar o que não se realizou, embora não saibamos seus princípios em termos de uma *gnose*, *filogênese* e *ontogênese*, ele dialoga com a criação *filosófica* que se pauta no *imaginário* do filósofo para criar um *sistema simbólico* perfeito que aos poucos se desprenda dos vínculos *simbólicos* com o presente, em direção ao resgate de um passado – *arché* – para construir um futuro. As palavras insensatas de um pai que encarnam no filho, aos poucos vão sofrendo a insensatez iconoclasta do filósofo que carrega o espírito deste de ancestralidade. O primeiro marca algo que é muito próximo do *real atávico*, enquanto o segundo apresenta uma idealização acerca de como deveria ou poderia ser o ato do pai sob os ensinamentos ascendentes, para que fosse sensato e perfeito por meio da sabedoria arcaica.

Assim não caímos na inocência de se tentar banir o *imaginário* da vida *mental*, pois cumpre função ambígua na *constituição do sujeito*. Qual seja, um mecanismo de representação da *realidade* e do *sujeito* com valor *simbólico*. Não se trata de uma representação discursivamente falha, que por um tropeço, um lapso de fala ou de escrita pode advir o *simbólico* em sua substituição. Mesmo por que, o discurso filosófico nunca falha em sua hermenêutica. Seu tropeço de onde emerge o *sujeito do desejo inconsciente* é justamente sua clara aspiração ao *imaginário* que remete um sistema de *representação* e ordenamentos *sociais* e *culturais*, que apontam para a *alienação* e para a *libertação* na representação do *sujeito*. O primeiro está sob o estatuto da *idolatria*, de modo que a realidade em questão se

encerra em sua própria aparência no enunciado escrito produtor de imagens (Cf. FLÜSSER, 2002, p. 11), e não no que ela pode representar o *desejo inconsciente*. O segundo movimento do *imaginário* é a não fixação na *imagem*, mas sim o delineamento de um emaranhado de *sentidos e significações*. O maior exemplo disso é o *sonho*, como aquilo que Lacan (2005, p. 40) chamou de *imaginação do símbolo*, ou mesmo no dizer Durand (1988, p. 41), que o “reino das imagens” é o “mecanismo pelo qual se associam os símbolos”. Sendo o trabalho da psicanálise reservado à *interpretação das imagens*, que enquanto *simbólicas*, dizem de outra coisa. Servindo-me ainda de Lacan (2005, p. 40), ele diz de uma inversão, que é a *simbolização da imagem*, mas sendo esta um *símbolo imaginado*, o que se trata aí é a *simbolização* de um *símbolo* que está em forma de *imagem*.

A ambigüidade está em poder tomar o *sonho* em seu *simbolismo* manifesto ou velado. Sendo que, ao estar sob o estatuto do *imaginário*, o *filósofo*, pensador de *imagens simbólicas* por meio da *escrita*, por um lado desperta o problema de tomá-las como sendo os próprios objetos da *realidade* ou *real* dos quais se tenta falar, gerando a crença filosófica ou intelectual de que a manipulação de conceitos imagéticos e ideativos (Cf. FLÜSSER, 2002, p. 10) pode transformar esse *real* ou *realidade* segundo seu *desejo*, por outro lado abre os olhos para se libertar da *realidade* e do *real*, dando vazão ao seu poder de *instauração* de um *real* ou *realidade*. O curioso é que essa ambigüidade diz de algo que realmente acontece. Sem dúvida que a Modernidade é uma criação *filosófica literária*, pois se trata aí do *imaginário* de um *simbólico* tecido por uma trama dramática ao nível dos conceitos ao invés de ao nível dos *personagens* como na *literatura* propriamente. Sobretudo, o lugar social onde as tramas conceituais da filosofia moderna mais foram investidas, foi e é a escola, sendo que o motor daquelas não é outro senão o *desejo inconsciente* do *sujeito*.

Para tanto, é necessário lembrar que para a psicanálise o *inconsciente* é da ordem do *não realizado* ou do *não realizável*. O que? O *desejo* que não se realizando no *real* – por exemplo, o incesto –, pois é interditado, se realiza na representação *simbólica* – indireta, velada –, cujo mecanismo pode ser a *imagem* ou a *fala* marcadas pelas suas naturezas de *significantes*. Fiquemos com a primeira. De tal modo, seguindo o ponto de vista aqui, a *filosofia* opera suas produções nos liames do *impossível* presente na ordem do *não realizado* ou do *não realizável*, o que nos mostra não ser à toa que a filosofia moderna se empenhou para construir imagens idealizadas do *sujeito humano*, que enquanto tal, é marcado mais pelas suas não realizações do que por suas realizações. Mas que, conseqüentemente de maneira perplexa, essa lógica se inverte na medida em que toda *não realização* deve corresponder a

uma *realização* por meio dos mecanismos do *desejo inconsciente*: o sonho, os lapsos, a filosofia, a literatura, a música, a ciência... Reforçando sobre isso, que a *realização* que ocorre nestes campos, principalmente aqueles que desembocam em registro publicável e disseminável, não permanece enclausurada, ela se embrenha nas vidas cotidianas de tal forma, que aí ela pode não se realizar como lá, mas é certo que algumas *insígnias* de seu *movimento*, transformam o *simbolismo cultural, social, econômico, espiritual, religioso*... Fazendo notar a potência extensiva da *escrita filosófica*.

Assim, a *filosofia* se aproximaria ainda mais da *literatura* não no que respeita à clareza trágica desta, na qual podemos assistir a trama do *sujeito* do começo ao fim, assim como ocorre na leitura de *Édipo rei* de Sófocles. Refiro-me ao jogo literário que a *escrita filosófica* possibilita enquanto criadora de tessituras *realísticas* que ao invés de analisarem um possível *sujeito do inconsciente*, ela o representa em seu *desejo inconsciente* no sentido mais puro. Geralmente a literatura expõe a totalidade histórica do *sujeito*, cujo *desejo inconsciente* não é absolutamente claro, porque neste campo contamos com o sofrimento e a tragédia, que no máximo pode oferecer um tipo psicológico do *sujeito*, em detrimento do *desejo* de *ser* algo marcado pelo *impossível*. Contudo, há uma parte da *literatura* que desvenda para o campo dos *devaneios e fantasias* que representam o *desejo* no que ele tem de mais puramente infantil (Cf. BACHELARD, 1988, p. 120-121), a tentativa de corrigir a realidade *insatisfatória*. Freud diferencia dois tipos de literatura. A dos “antigos poetas épicos e trágicos”, que “utilizam temas preexistentes, daqueles que parecem criar o próprio material” (Cf. FREUD, 1976o, p. 156). Dentre esses, ele destaca a importância daqueles que preferem não abordar a tragédia humana, mas sim nossas aspirações mais elevadas. A *filosofia* pode ser mais facilmente aproximada desse tipo de *literatura* que não poupa esforços em *imaginar* estados supremos de *ser*. Essa tarefa está reservada ao último capítulo desta dissertação.

Destarte, somos novamente despejados sobre a problemática do *ideal* na educação, de modo que, tais aspirações supremas da *filosofia* em sua acepção moderna, a invadiram por meio da *escrita* em seu poder *literário* (Cf. SCHRAML, 1976, p. 234). Por que? Poderia responder historicamente mostrando ponto por ponto, momento a momento as influências dos textos filosóficos do Renascimento Humanista e Iluminista sobre a educação. Todavia, é de um ponto de vista filosófico e psicanalítico que irei abordar o caso. Na pena de Freud, como pudemos ver no primeiro capítulo, a educação é colocada como uma prática da ordem do *impossível* porque seus vínculos com o *ideal* ou *utopia* sob a ordem de um *dever*

ser, não permitem uma interpretação sobre os mesmos, de modo que, são tomados como verdades a serem atingidas de maneira sagaz. Portanto, os embeçamentos *literários* da *filosofia* na educação moderna ocorrem por meio desses vínculos com o *ideal*, mas que passam pelo *desejo* em sua base fundamental. Na verdade, a *filosofia* é uma forte instauradora de *ideais* ou *concepções do humano*, orientados pelo *desejo inconsciente* ou *desejo pelo impossível* que não se *realizou*, que na modernidade orientaram fortemente a educação. O *sujeito* quando no espaço educacional, é representado pelos *ideais* filosóficos, mas, distante de pensar que estes constituem uma espécie de velamento do *sujeito do inconsciente*, digo que as construções filosóficas são representações fiéis do *desejo inconsciente* em seu núcleo mais fundamental e universal, a *pulsão de morte* não resulta em outra coisa senão em *pulsão de vida*. Que aqui neste trabalho venho traduzindo como *desejo de modernidade*. Seguindo os dizeres de Rudge (1998), eu aproximo o filósofo da estrutura psíquica da *perversão*, na medida em ambas são marcadas pela recusa da *realidade insatisfatória*. Nas palavras da autora vemos o seguinte:

[...] é tomando a linguagem em sua dimensão de ato que se pode pensar sua articulação com a pulsão e o desejo. É no discurso da perversão que surge com maior clareza a presença do desejo no uso da linguagem, justamente por causa do privilégio da recusa (*Ver-leugnung*) à castração simbólica, como operador estrutural (RUDGE, 1998, p. 99).

Em termos estritamente psicanalíticos, a *educação* construída nas tessituras da *literatura filosófica* operaria na esfera da *constituição do sujeito* que concerne ao *ideal do eu* cujo solo é o *desejo* de ser supremo. Sendo a *filosofia moderna* a maior instauradora ou construtora de *ideais do eu* para os programas ou projetos educativos em nossa época, são suas construções *literárias* que implicam a representação do *sujeito do inconsciente* em imagens do *desejo*, ou da utilização do *imaginário* por parte do *desejo*, que ampliando os termos de Rudge citada acima, o filósofo não nega apenas a castração simbólica, mas principalmente a castração real.

Por esse caminho, a reflexão aqui se opõe a Freud (1976p, p. 196) quando disse que, ao contrário da religião, a *filosofia* “não exerce influência direta na grande massa da humanidade” por ser “objeto do interesse de apenas um pequeno número de pessoas”. Como já foi dito no corpo desta dissertação, a perspectiva religiosa hoje luta para encontrar espaços de atuação educacional escolar, sendo que, na modernidade, a *filosofia* enquanto fundamento

epistemológico do Estado laico, passa a fornecer à humanidade por meio do extenso sistema escolar as respostas que antes provinham da religião (Cf. CAMBI, 1999, p. 212), tais como a origem e existência do universo e os caminhos para a felicidade. Não obstante, os parâmetros da filosofia produzida no Iluminismo se transformaram em espirituosidade *literária* de humanidade para o *sujeito*, que ao falar deste, não se distancia dos pré-socráticos, para os quais na visão de César (1996, p. 124), “a busca das causas é uma busca das origens e o filosofar é um pensar poético”.

Referente ao professor, Schraml (1976, p. 234) expõe algo elucidativo:

[...] no exercício de uma profissão qualquer, o comportamento e a atividade são determinados pelas atitudes de expectativa de uma sociedade e da imagem ideal desta profissão, corrente na sociedade em questão. Estas imagens profissionais típicas diferem segundo os países, as civilizações e a organização social. O futuro educador, durante a sua formação, recebe informações a respeito por meio da literatura geral e da literatura especializada, assim como das instruções que emanam de seus superiores ou das declarações de homens que ocupam um lugar de destaque na sociedade. Como todos sabem, as representações ideais não podem atingir na realidade senão aproximações muito modestas. Assim, não existe em nenhuma parte o professor ideal, tampouco o pastor, o médico, ou o juiz ideais (SCHRAML, 1976, p. 234).

Em *Sobre o narcisismo: uma introdução* de 1914, Freud teoriza pela primeira vez sobre o *ideal do eu* na vida do *sujeito*. Basicamente, o *sujeito* passa pela seguinte dialética *narcisista* a partir do *eu*. Freud diz que primeiramente existiria um *eu real* que tentaria apreender sua *imagem* correspondente ao *real*. Nesse processo o *eu* acaba por encontrar um *eu ideal* que é o reflexo das imagens narcíseas dos pais que recaem sobre o *eu real* em seu *narcisismo primário*. Porém, após algum tempo corrido na vida da criança, o *eu ideal* não é mais suficiente para suprir o *desejo narcisista* dos pais, fazendo com que o *sujeito* tente recuperar os prazeres do *narcisismo primário*, só que agora constituindo um *narcisismo secundário*, quando o *imaginário* é *simbólico*, porque não se trata mais de um jogo espelho hermético na dualidade especular, mas sim de um trabalho psíquico que reconhece uma exigência vinda de fora por projeção do próprio *sujeito* acerca daquilo que ele pensa exigirem dele para reconquistar em troca, o estado de prazer obtido no *narcisismo primário*. Trata-se do *ideal do eu* que surge como um parâmetro *simbólico*, porque fora do espelho onde o imaginário era puro, o *sujeito* é obrigado a *interpretar* ou *decifrar* as imagens ideais no intuito de manter-se no caminho certo da satisfação primeira. Esse processo implica também o

recalque, porque quando se tem um *ideal* orientador dos comportamentos, os sentimentos e *desejos* contraditórios tendem a ser suprimido em prol de uma certa coerência do *eu* segundo o *ideal do eu*, marcando assim a retirada do *sujeito* de uma alienação auto-erótica para outra alo-erótica motivada pela *castração*.

No caso da educação, os *ideais do eu* sempre consistiram em seu fim último rumo à sociedade perfeita. Contudo, Freud coloca o fim da psicanálise para além do *ideal do eu*, ou por que não, para sua dissolução, onde o *sujeito* encontraria seu *desejo* ao invés de se alienar ao *desejo* do outro contido no *ideal do eu*. Mas, se trata de um lugar especial, digamos uma encruzilhada entre o *desejo* e a *alienação (demanda)*. É um lugar ao qual muito lhe atribuíram a solução mágica para a problemática do *sujeito*, mas que Freud em *o ego e o id* de 1923 apontou como sendo o ponto onde tudo pode se fechar, onde parece não ter saída. Para este trabalho, não iremos seguir qualquer uma das duas proposições, para tanto, a questão do *ideal* permanecerá em suspenso, para que dela possamos falar em sua manifestação *literária* na *filosofia*, no que implica as atividades do *sujeito do desejo inconsciente* na educação.

Portanto, longe de seguir qualquer uma das seis direções que aqui aponte, não será ensaiada aqui qualquer espécie de captura do *sujeito* em alguma identidade, conceito, personalidade, fase psicológica, fase sexual, aparelho tecnológico, metodologia ou técnica educacional, alienação, libertação, separação etc. Mais ainda, nos afastamos da preocupação científica moderna em por um lado mapear rigorosamente onde está o *sujeito* em relação ao *mundo* e aos objetos na ilusão da materialidade, e por outro, a localização destes com respeito àquele materializado em algum pobre *ente*. Por isso vislumbro aqui pensar como filósofo (falar e escrever) e psicanalista (escutar e ler), pois não terei o cuidado de diferenciar ou separar o que é meu, o que é do mundo e o que é do outro, porque *não-sou*, justamente porque meu *ser* está aí vagando, errando; habitando e sendo habitado algum heterônimo enquanto epifania sob a qual só resta uma *sub-versão* dos fatos, dos acontecimentos, dos fenômenos – um *mistério*.

Todavia, não percorreremos os caminhos que nos levaria ao impasse entre *essência* e *aparência* do *sujeito*. Também isso não significa que da parte do *sujeito* há uma história ou estória verdadeira camuflada por uma alegoria. O que está em questão em toda produção é o *desejo*, sendo que a filosofia pode ser encarada como uma forma literária de produção do *desejo*, ao mesmo tempo em que ele se *realiza* na própria produção. Que no caso do *desejo* do *sujeito* na Modernidade, pode ele se configurar sob os princípios do *desejo de modernidade* na educação. Tudo indica que o *sujeito* nunca fora tão evidente em seu *desejo*

inconsciente quanto na *filosofia moderna* em sua expressão *literária* que embebida de *sonhos*, produz seus *devaneios*, assim como para Freud, sobre a psicologia dos povos, os “mitos, por exemplo, sejam vestígios distorcidos de fantasias plenas de desejos de nações inteiras, os *sonhos seculares* da humanidade jovem” (FREUD, 1976e, p. 157).

Assim, a filosofia não passa de um sonho acordado. O filósofo é um sonhador que não precisa dormir para declarar a si mesmo e aos outros seus desejos absurdos de ascensão ao absoluto, que longe de ser uma paranóia individual, remete a uma *arché*. Por isso, por mais paradoxal que possa parecer, a impossibilidade do absoluto de nossa *história* é justamente o que faz o *literário*, filósofo, cientista ou escritor, experimentar a realização de seu *desejo* de completude na própria *história*. Vejam, disse bem. Não se trata de um engano. No *sonho*, no *devaneio imaginativo* o *desejo* se realiza no *simbolismo imagético*.

Quiçá o erro cruel dos homens tenha sido através da política e da economia terem tentado retirar ao pé da letra a tessitura literária da filosofia para o nosso cotidiano mundano, ao invés de encarar as criações *literárias* da *filosofia*, epifanias a serem lidas e interpretadas como algo que se diz do mistério do mundo e dos homens. Ou seja, ao invés de pensar a filosofia em sua realização pura, como uma mediadora do *cosmos*, *da physis* e *do antropos* na forma de sentido, a política e a economia tentaram realizá-la fora de sua dinâmica topológica de ensinamento. Retirar a filosofia de seu espaço mítico literário é o mesmo que retirar o herói das páginas de um livro ou da tela do cinema para atuar em meio a nós mundanos mortais: ambos perdem seus poderes e só fazem estar sujeitos a trapalhadas e fracassos. A potência da filosofia só é passível de se realizar em seu espaço mítico do filosofar, que na modernidade consiste no pensar literário, devido à mediação ou acompanhamento do exercício da *escrita*. Meio pelo qual a filosofia adentra *literariamente*, e por que não *poeticamente*, na educação.

4 DA PSICANÁLISE À LITERATURA FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO

*Quão miserável é o homem que necessita
dormir para sonhar...*

O autor.

Distante de sabermos o por quê irredutível da existência, seu impulso primeiro e seu exercício de perpetuação em suas diversas formas de vida; fundamentalmente toda formação vivente precisa contornar uma espécie de anterioridade ontológica onde e quando o ser existente percebe, vive, apreende, organiza e pensa – vice versa – o *impensado*, o *desconhecido* ou o *imprevisto* tanto em si e para si quanto no mundo e para o mundo. Sendo mais explícito, a existência apresenta-se em constantes arrolamentos educativos que resultam em formações relacionais dinâmicas entre as existências e os existentes, abalizando seus contornos, suas possibilidades e impossibilidades que longe de serem rígidas, estão submetidas a estruturas, processos históricos e particularidades constituídas de tropeços e estabilizações, assombros e lucidez, acontecimentos incógnitos e apodícticos, isto é, de não-saberes que vieram a ser sabidos por construções e reconstruções intencionais ou contingentes que paulatinamente foram se consolidando em forma de usanças, leis, hábitos e culturas, formações que não escapando ao mundo, compõem sua construção.

Diferente do que se costuma pensar como exemplo, o caçador não simplesmente mata a caça, verdadeiramente ele se socializa com o animal em movimentos de jogo. Na prática da caça, caça e caçador constrói, juntos, cultura, pois está posta aí relações de conhecimento e sabedoria. Inaceitável a um antropólatra, o animal conhece e educa o caçador; constrói cultura com os seus pares da mesma espécie. Aliás, foi necessário que muitos caçadores morressem para que a arte da caça se tornasse cada vez mais eficaz. Infelizmente a construção cultural dos animais não foi suficiente para estabelecer um equilíbrio entre as existências, cujo prazer da caça pudesse ser mantido em detrimento da monotonia do “boi de açougue”. Para Huizinga:

[...] mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo (sic) a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica. (...) Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura

possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente de jogo (HUIZINGA, 1993, p. 54).

Todavia, a natureza está cada vez mais distante da educação, que aqui encaro como exercício de aplicação do espírito cultural a um outrem, o *sujeito*, além de o humano estar se tornado hegemônico na formação do espírito do outro humano. Vivemos em um mundo *humano demasiado humano* onde e quando acredita ser isto sinônimo de superação de nosso estado de natureza. Encaro isso não como uma agitação de superação, e sim como um movimento de destruição. O humano, na verdade, tentou superar a natureza, mas apenas conseguiu retirar boa parte dela de nosso cotidiano.

Nosso processo de modernização cujos impulsos podem ser registrados em diversos períodos desde o século XII até nossos dias, sempre foi balizado pela busca da hegemonia humana no mundo cuja marca mais evidente é o abandono de seu estado chamado natural, primitivo ou arcaico em direção à construção social onde a humanidade pudesse desvendar e/ou se sentir autônoma em relação ao plano divino e natural. Kant, por exemplo, diz que o “*Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem*” (KANT, s/d, p. 11). Schiller diz que se:

[...] a razão suprime, portanto, o Estado natural para substituí-lo pelo seu, como tem necessariamente de fazer, ela confronta o homem físico e real com o problemático e ético, confronta a existência da sociedade como Ideal apenas possível (ainda que moralmente necessário) de sociedade. Ela toma ao homem algo que ele realmente é, e sem o qual nada possui, para indicarlhe algo que ele poderia e deveria possuir; e se esperasse mais dele, arrancar-lhe-ia também, em nome de uma humanidade que ainda lhe falta, e que pode faltar-lhe sem prejuízo de sua existência, os próprios meios para a animalidade que, no entanto, é a condição de sua humanidade. Sem que ele tenha tido tempo de apegar-se por sua vontade à lei, ela terá tirado sob seus pés a escada da natureza (SCHILLER, 1990, p. 28).

Para tanto, o principal feitio da revolução da modernidade está abotoado à insistência em seu projeto educativo como a maneira mais forte e eficaz de formar o novo espírito sobre o *sujeito* que se aproxima mais do *não-ser* em sua *falta* correspondente ao desejo de *ser*. Tal projeção se dispõe na direção da libertação do homem de sua natureza considerada miserável e de sua falsa origem divina, através do domínio racional, a fim de fundar ou resgatar uma espécie de *natureza* cujo solo organizacional seria a razão, presente e

determinante para tudo e todos. Isto é, necessário se faz ao nosso entendimento, pensar a razão como algo de poder extensivo que se emprega na construção de relações, teias, enredos que se imbricam tanto no orbe concreto quanto no abstrato; tanto na natureza quanto na cultura. Mais ainda é imprescindível envolver a razão onde as relações materiais e corporais estão presentes por meio de ações tanto belicosas quanto lingüísticas.

Doravante o artefato de inquirição neste trabalho é os processos de significação e representação da constituição do *sujeito do desejo inconsciente* em sua tessitura moderna realizada pela *literatura filosófica* em sua atividade educativa ou de alfabetização que articula um plano de efeitos não só desejados no comportamento social e no sentimento de si e do outro, mas principalmente na objetivação abstrata ou imaginariamente simbólica do *desejo*. Mormente, a intenção capital aqui é tornar as *insígnias* filosóficas em seus programas *literários educacionais*, mais explícitos em seu viés contundente e instaurador, uma vez que, voltando a estes o *desejo*, a representação e significação do *sujeito do inconsciente* implicam na formação do espírito moderno que atravessa a transmissão inconsciente da cultura, elevando-se a produções e criações mais propositadas e programáticas lançadas por vários mecanismos de agenciamento como: o Estado, a Igreja, a família, as Corporações de ofícios, os partidos, os grupos sociais. Mas é sobre a oralidade, a literatura, a arte, a música, o teatro, a ciência, a história e a filosofia que para esta dissertação vale mais atenuar a atenção por entender que estes artefatos culturais do *sujeito do inconsciente* anunciam pontos epistemológicos em uma anterioridade ontológica onde a física social das instituições mais duras como o Estado, a Igreja etc., estão sobre o solo que tais artefatos produzem. “Não existe realidade anterior à imagem literária” (BACHELARD, 2001, p. 256). Que nas palavras de Flusser, isso toma o sentido de que “a escrita surge de um passo para aquém das imagens e não de um passo em direção ao mundo” (FLUSSER, 2002, p. 10). Portanto, se divisa que quando a psicanálise tenta escrever sobre os problemas educacionais, por mais que ela se iluda na imparcialidade de suas observações, sempre estará preste a tecer uma realidade textual, assim como as áreas do saber, fundadoras da educação moderna.

As instituições necessitam de imagens, ideações, vontades e desejos do *sujeito* para se firmarem na realidade material, psíquica e espiritual. Mais além, as instituições dependem dos agenciamentos literários, orais, artísticos, históricos, filosóficos enquanto obra do desejo, para se fundarem e assim levantarem seus edifícios. Não estou despojando as instituições de seus poderes de subjetivação e de conformação do *desejo* humano, já que, sem dúvida são elas que levam a cabo e à efetivação a formação espirituosa do *sujeito* em suas

respectivas épocas por se implantarem no cotidiano da população e assim de maneira paulatina, discursiva e militante oferecer e compor identidades articuladas a ideais, hábitos, costumes, valores e culturas. Contudo, tentarei corroborar com a tese de que nossa realidade moderna foi fundamentada e criada em conjunturas onde estavam presentes a potencia ecoante das *imagens simbólicas de desejo* através da literatura, da oralidade, da arte, da história, da filosofia etc. Entretanto, se isso não for suficiente e de certa forma provável, algo é possível garantir com relação a este assunto. Que é através desses artefatos culturais que podemos sentir com maior intensidade as pretensões e o dinamismo do *sujeito do desejo inconsciente* em sua forma de espírito humano que se deleita em “sonhos despertos”, se forma e se educa em imagens e desejos produzidos no e pelos artefatos que aqui estou mencionando como fundamento de toda e qualquer instituição.

Ora, instituição, cultura e *sujeito* algum se levantam e sobrevivem sustentados em seus nomes próprios. É indispensável que sejam constituídos por falas, gestos, escrituras, artes, histórias, estórias e filosofias para que animem o *desejo* em forma ao invés de reverter a *si mesmo* na *morte* como substituta real do *Nirvana*, e assim possam bailar em coletividade embebida de símbolos e imagens da alteridade mundana. Mas, prestemos bem a atenção para que esse trabalho não fique limitado a uma simples denúncia de discursos opressores e hegemônicos e assim cairmos em insinuações ideológicas. Pretendo de forma simples demonstrar e fazer sentir o *sujeito de desejo* versado pelo espírito educativo moderno e sua constituição nomeadamente nas produções de Kant e Hegel no âmbito da filosofia especialmente moderna. Não será preciso também, sofrermos com a preocupação de estarmos deixando de lado a literatura, a música etc., de modo que, a filosofia é integrante deste conjunto onde o que está em jogo é a capacidade de produção de imagens para a representação do *sujeito em imagens de espírito*.

Este arranjo oferece um sentido diferente daqueles que já apontei como sendo as direções mais comumente tocadas no contexto dos estudos psicanalíticos no campo da educação. Aqui não há esperanças em se apreender ou fisgar o *sujeito* em alguma categorização ou significação oculta à sua representação no jogo das instituições tal como procederia ao desejo científico de capturar a *coisa em si* kantiana em sua versão sociológica que tende a criar um fato mais sociológico que social; um fato normal e outro patológico (Cf. DURKHEIM, 1995, p. 49 e Cf. CHERTOK e STENGERS, 1990, p. 34). Cá neste trabalho tento *escutar o desejo do sujeito* expresso em *imagens literárias da filosofia*, não na posição de *objeto*, mas como *pura abstração simbólica* que o cria, recria, desliza em redes de

significação, cujo segredo se guarda no *acontecimento* do *símbolo* realizar-se em si mesmo na manifestação, contudo implicando a perplexidade de qualquer tentativa de *tradução*. Sendo que, o problema se aprofunda porque toda *tradução* implica necessariamente o exercício da *interpretação* do *símbolo* que não mais além, leva a outro *símbolo* mais depurado, que na filosofia ele não se manifesta em *imagens periféricas*, mas sim *diretamente simbólicas*, que não necessitam de intensa depuração. Portanto, não estou dizendo que a filosofia é o espelho da verdade, mas sua simbolização emanada diretamente do núcleo do *desejo* que é *sem objeto*, ou que o *objeto* é tão *abstratamente real* que beira a *paranóia*, mas que aí não descamba por saber que somos limitados e libertos pelos *símbolos*, por se aproximar mais do *movimento* de *imagens*. Sendo que, a crença na existência do *objeto* enquanto verdade do *desejo* fez escamotear que no fundo o fim de todo filosofar é filosofar perenemente sobre qualquer coisa que esteja aí para ser *subvertida* e *pervertida* em *símbolos*, seguindo o movimento que o *desejo* realiza para uma psicanálise radical. Qual seja, o *desejo* do *sujeito de desejo* é *desejar* sem muitas tensões, como se o mundo o abraçasse – e o abraça – como a mãe da verdade onde pode reconhecer seu *desejo*.

Se há alguma pretensão ousada nesta dissertação, no momento posso declarar que ela se assemelha ao que Lacan disse de Freud acerca deste ter abordado o *sujeito* em sua própria casa que é o *sonho* (Cf. LACAN, 1990, p. 47). O sentido desta colocação por parte do primeiro pode ser resumido no trabalho de deslocamento teórico na abordagem do *sujeito* que vai da ciência à psicanálise, da consciência ao inconsciente, da clareza ao delírio, da realidade à realidade onírica. Como vimos, as cinco direções psicanalíticas que tentam abordar o *sujeito* na educação, optam por tentar deslocá-lo para o pretense universo concreto e estável da ciência cuja imagem mais eminente desta ordem é o *laboratório do cientista* ou o *gravador do entrevistador*, designando também a famosa expressão: pesquisa *in vitro*, enquanto possível lugar – utopia – da apreensão da *coisa em si*. Ou por que não pensar na utopia do resgate do *sujeito* em *objeto real*.

Propendendo em abordar o *sujeito* em sua própria casa, o *sonho*, quando se trata de sua aproximação do campo educacional propriamente moderno, cabe abordá-lo nos *devaneios diurnos* dos filósofos. Lembrando que uma casa, tal como o *sujeito*; não pode ser definida por uma unidade de significado sob o significante, pois se arrola de uma composição de *significantes*. A casa é composta, do alicerce às telhas, por inúmeros elementos de sua própria estrutura, bem como, do formigueiro ao ninho do pássaro, por tantos outros que podem vir habitá-la, dos tijolos às palavras. A casa abriga a criança, protege e compõe seu

sonho noturno e seu devaneio diurno. Em seu *A poética do espaço*, Bachelard nota a estes, respectivamente, a polaridade entre o *porão* e o *sótão* (Cf. BACHELARD, 1974, p. 366-367). Metaforicamente, no sótão estão guardados nossos *desejos* socialmente absurdos, enquanto que no *porão* guardamos os *desejos* absurdos para nós mesmos. Àqueles que não possuem ou possuíram em suas casas *sótãos* ou *porões*, os *sonhos diurnos* e os *noturnos* estão nos cantos e nos buracos, no telhado e em baixo da cama, respectivamente.

O *universo onírico* dos *desejos* não se limita aos *sonhos dormidos*. Sim, o adulto se irrita com a criança que *sonha acordada*, com a criança que não espera a hora de dormir para *sonhar*. Os filósofos podem ser comparados a essas crianças que irritam os adultos com seus disparates, com seus devaneios sobre a origem, que àqueles – utilitários demais – parece esforço inútil, sem fim. Falo daqueles adultos que penam frente ao abismo da insônia e do leve-sono que assim preferem os cômodos funcionais e utilitários da casa que lhe podem fornecer objetos concretos de satisfação. Refiro-me ainda ao adulto que não consegue desligar sua atenção dos pontos funcionais da casa como as tomadas, as fechaduras, as torneiras que quando enguiçam não sabem nem mesmo arranjá-las... Em detrimento dos cantos que despertam os *devaneios*.

Freud (Cf. 1976, p. 154) se engana quando diz serem os “escritores criativos” apenas sonhadores acordados. Apesar de Freud ter utilizado a metáfora do porão algumas vezes, quem a desenvolve é Bachelard, a ponto de perceber as diferenças entre os *sonhos diurnos* e os *sonhos noturnos*. Estes últimos são marcados por incertezas na interpretação enquanto sua forma e objeto específicos. Enquanto os primeiros não necessitam de interpretações acerca de suas particularidades. São desejos há muito sabidos e sentidos com clareza. Em suma, estes são *símbolos* do *desejo*, dão movimento ao *desejo*, enquanto que os segundos são *símbolos* dos *símbolos* do *desejo*, pois se confundem com o *desejo* da sexualidade objetual em detrimento do *desejo* de *desejo*. Mas, Bachelard ainda diz em outra obra que “é certamente difícil traçar a fronteira que separa os domínios da Psique noturna e da Psique diurna” (BACHELARD, 1988, p. 144). O *sonho dormido* diz de uma ontologia, enquanto o *devaneio* leva-nos aos passados onde e quando existíamos em nossos parentes, existíamos desde sempre na *sopa química*. Novamente, não me refiro aos *arquétipos* de Jung, mas às *fantasias* de Freud, que são capazes de construir os mais fortes *arquétipos* em que se podem apoiar as mais extensas *culturas*. Sobre isso Bachelard diz poder-se dizer “que a determinação psicológica é *mais forte* na ficção que na realidade, pois na realidade podem faltar os *meios* da fantasia” (BACHELARD, 1997, p. 83).

Para Gaston Bachelard a compleição de imagens é uma função do espírito que forma o espírito. Diz ainda que mais “facilmente nos convenceremos da verdade dessa máxima se estudarmos (...) a imaginação literária, a imaginação falada, aquele que, atendo-se à linguagem, forma o tecido temporal da espiritualidade e que, por conseguinte, se liberta da realidade” (BACHELARD, 2001, p. 2). Sendo que, esta libertação da realidade significa a criação e a produção de outra teia realista que nunca cessa de se produzir, ao contrário da plantação das instituições que sempre lutam pela fixidez de seus ideais. No caso do volumoso e potente corpo filosófico da humanidade, está sempre presente, tanto a escrita quanto a fala. Apesar de muitos dizerem de uma certa dominância da primeira em relação à segunda, na edificação da modernidade; ambas passaram a agir juntas na formação do espírito. A primeira, como arte literária, a segunda como arte discursiva. Mas o fato é que, nas palavras de Huizinga, por “de trás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza” (HUIZINGA, 1993, p. 7). Isto é, a construção mundana pelo humano é marcada pela experiência simbólica.

Diferente da literatura, da música, da pintura a filosofia opera em seu sentido puro na fala e na escrita, de modo que, uma aula, uma palestra proferida por um filósofo não necessita sair do filosofar, enquanto uma aula de literatura, geralmente, o professor se desloca para a prática crítica ou filosófica para falar do romance. Quem sabe um diferente caminho para esses casos seja produzir uma aula-romance sobre um outro romance. Contudo ainda, a filosofia nunca conseguiu se libertar de seu princípio literário, às vezes até mesmo romanesco. Roland Barthes conta que a:

[...] literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (...) todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. (...) a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza...; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência... (BARTHES, 1978, p. 18).

Esta seria uma das três forças da literatura que Barthes apresenta em sua obra. A segunda giraria às voltas da força da representação. A terceira força que se encerra, a

literatura se revelaria em sua natureza semiótica que consiste em jogar em liberdade com os signos em vez de destruí-los em prática iconoclasta.

Mais do que uma busca pela verdade e às vezes elemento/personagem de um romance, a filosofia se lança na experiência educativa ou instauradora de cultura por meio do engenho estilístico próprio da escrita e da fala por onde desliza o *desejo do sujeito* e o *sujeito de desejo*. Os filósofos são grandes dramaturgos, narradores de tragédias, muito bons sátiros, além de educadores por excelência. Quem sabe a filosofia seja a maior produtora de ideais educativos. Quiçá ainda, ela seja a maior e melhor produtora de imagens ideais para o *sujeito do desejo*. O volume da produção filosófica moderna, bem como sua característica e preocupação principais destinadas à formação do novo espírito humano permitem dizermos que nossa época é basicamente educativa, assim como propõe o historiador Franco Cambi (1999, p. 203) ao mencionar que a “modernidade nasce como uma projeção pedagógica” visando a uma certa conformação do espírito que nas palavras de Mallarmé citado por Barthes (1978, p. 24) “nossa modernidade, que então começa – pode ser definida por este fato novo: nela se concebem *utopias de linguagem*” que se destinam à encarnação. Na pena de Bachelard: “Em suma, a imagem literária põe as palavras em movimento, devolve-as à sua função de imaginação” (BACHELARD, 2001, p. 259). Para complementar e embelezar este pensamento, Huizinga, citado por Chartier, conta que os homens do final da Idade Média revelam “os traços principais de uma mentalidade propensa aos comportamentos extremos, mais sensíveis às imagens do que aos raciocínios, [...]” (HUIZINGA, 1978, p. 141-155 apud CHARTIER, 2004, p. 132). Pensamento que inevitavelmente remete minha reflexão às palavras de Veblen (1965) quando diz que apesar da classe mais abastada prezar pela intelectualidade científica, ela necessita das imagens de proezas marcialmente predatórias, tal como ocorria com os povos mais primitivos, para distinguir uma classe inferior de outra superior.

Destarte, os séculos que a humanidade mergulha densamente no apotegma moderno iniciado com o Humanismo e o Renascimento são aqueles que correspondem ao Iluminismo quando a razão torna-se imperiosa e as imagens espirituosas do *sujeito* ganham peso e volume em um processo educativo de encarnação antropológica do novo estatuto espiritual através da *literatura filosófica*. Complexo, para o qual vale a pena lembrar, que ao centrarmos nossas atenções à literatura não estaremos esquecendo das outras artes e ofícios. Acontece que conforme a escrita vai ganhando espaço no Ocidente ela não o faz de maneira estanque. Inevitavelmente ela carrega em seu bojo influências discursivas, simbólicas e

imaginárias contidas nas outras artes como a retórica, a pintura, a música, o teatro, a história etc. Entretanto, a escrita como prática literária conquista um lugar especial ao lado da fala. Esboçando um pensamento simples, nenhuma prática humana se tornou tão comum nos últimos tempos quanto foi o caso da escrita. Poucos de nós são pintores, músicos, teatrólogos, cientistas etc., mas todos nós, de alguma forma falamos e a grande maioria, com exceção dos analfabetos, escrevem ou lêem.

Mas, para sairmos de um pensamento simples e inicial, além de aparentemente grosseiro, com já vimos, é necessário entender que a escrita oferece algumas possibilidades epistemológicas e ontológicas que a natureza da fala nunca poderia produzir sozinha. Por exemplo, a manipulação do real em detrimento de seu arrombamento na linguagem. Levando em consideração que da mesma forma que a escrita literária foi influenciada fortemente pela oralidade e outros campos de produção cultural, ela passa não somente influenciá-los à contragolpe como também estabelece uma certa dependência daquelas para com ela. As diversas produções passam a ser, comentadas, analisadas, criticadas, ensinadas etc. por meio da escrita cujo tom oratório que nunca conseguimos abandonar faz dela literatura. Prática esta verdadeiramente especial conforme as peculiaridades da modernidade, principalmente aquelas referentes à formação de imagens, ideais e utopias antropológicas. Sem dúvida, muitos leitores, assim como eu, devem estar impugnando a potencialidade da escrita no desenvolvimento da modernidade, já que naquela época eram poucas as pessoas que sabiam ler e escrever.

Ora, de tal modo que hoje os lingüistas estão começando a escrever sobre a oralidade esquecida por causa do advento da hegemonia da escrita; aliás, como aparente exagero da metalinguagem, hoje estamos falando e escrevendo sobre a fala, nos séculos que correspondem ao início da modernidade a escrita, ou, tudo que era escrito passa a ser falado, desenhado, pintado, musicado. O poder da escrita está justamente aí. Ecoar suas imagens de forma a transcenderem o papel e adentrarem no cotidiano sem mesmo necessitar ser lida por todos. Como exemplo, apresento uma pintura de autor desconhecido, cuja intenção foi representar Dante Alighieri em seu exílio. Basicamente, podemos ler nessa imagem a presença da escrita na arte pictórica:



Imagem 1 – Dante no exílio, autor desconhecido.

A obra de Jean-Fraçois de Troy representando o teatrólogo Molière realizando uma graciosa e descontraída leitura às mulheres a sua volta, pode ser um outro bom exemplo da presença da escrita nas artes pictóricas.



Imagem 2 – Jean-François de Troy. Leitura de Molière, 1728. Coleção da marquesa de Cholmondeley.

A Bíblia Sagrada pode ser outro exemplo de literatura que determinou muitas imagens presentes na oralidade do povo sendo que este, em sua maioria, durante muito tempo não sabia ler nem escrever. Temos, portanto a imagem dos oradores, dos padres,

sacerdotes dos apaixonados pelas imagens bíblicas literárias que não poupavam esforços para saírem, tal como um jovem estudante de filosofia, declamando, explicando, pregando as imagens formadas pelas palavras lidas. Prestemos nossa atenção para o caso de que a escrita produz uma realidade e que esta é levada e incorporada com toda a força sobre o leitor e deste aos seus pares ouvintes.

Para Bachelard, “o verbo que se escreve tem sobre o verbo falado a imensa vantagem de evocar ecos abstratos em que os pensamentos e os sonhos se repercutem” (BACHELARD, 2001, p. 259).

Para quem conhece o devaneio escrito, para quem sabe viver, plenamente viver, ao correr da pena, o real está tão longe! O que se tinha a dizer é tão depressa suplantado pelo que nos surpreendemos a escrever, que sentimos bem que a linguagem escrita cria seu próprio universo. Um universo de frases se ordena sobre a página branca, numa coerência de imagens que não raro tem leis bastante variadas, mas que conserva sempre as grandes leis do imaginário. As revoluções que modificam os universos escritos se fazem em proveito de universos mais vivos, menos empolados, mas sem nunca suprimir as funções dos universos imaginários. Os manifestos mais revolucionários são sempre novas *constituições* literárias. Fazem-nos mudar de universo, mas sempre nos abrigam num universo imaginário (BACHELARD, 2001, p. 258).

Faz-se presente a segunda força da literatura oferecida por Barthes (1978, p. 22). É “sua força de representação. Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real”. Profere inda que o:

[...] real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura. Que o real não seja representável – mas somente demonstrável – pode ser dito de vários modos: quer o definamos, com Lacan, como o *impossível*, o que não pode ser atingido e escapa ao discurso, quer se verifique, em termos topológicos, que não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (o real) e uma ordem unidimensional (a linguagem). Ora, é precisamente a essa impossibilidade topológica que a literatura não quer, nunca quer render-se. (BARTHES, 1978, p. 22)

Portanto, a literatura opera nos liames do impossível onde se encontra o drama humano de não possuir uma essência, mas apenas o movimento do real.

Complementamos este assunto lançando mão da imagem do *arremate!* Quando Bachelard (2001, p. 260) anuncia que a literatura é “polifônica por ser polissemântica. Se os sentidos se dividem em demasia, ela pode cair no ‘jogo de palavras’. Se ela se encerra num sentido único, pode cair no didatismo”.

Assim, nos séculos XVII e XVIII os tratados filosóficos promovem juízos acerca de encantamentos e repercussões diversas sobre o real fugidio. As idéias político-sociais são maravilhosas e esperançosas aos olhos daqueles que lêem e ouvem falar concomitantemente ao desejarem paz e tranqüilidade para poder seguir com os projetos de uma vida privada e sociável. A filosofia enquanto literatura projeta o ser alhures alocando a palavra escrita como registro material de uma profecia do espírito absoluto. Agitam-se impressões íntimas em direção às relações mundanas e promíscuas do humano. Com a literatura em suas diversas formas, aqui especialmente na filosofia, se apregoa novas formas de traduzir ou escapar da força do real orgânico que pulsa nas intimidades individuais e coletivas. Antes de ser uma ciência ou arte pretensa ao saber absoluto, a filosofia participa e se rende a inevitável produção do real atávico em sua forma lingüística por meio da dramática literatura, sem as quais não há existência e existente.

Laplantine (1996), por exemplo, destaca que os viajantes dos séculos XVI e XVII eram espíritos curiosos que se aventuravam a conhecer outros povos. Para tanto, estes reuniam a partir de suas viagens inúmeros materiais – “curiosidades” – que formavam coleções de objetos que acabaram formando os chamados “gabinetes de curiosidade”, ou em nossa concepção contemporânea tais espaços poderiam ser chamados de museus. Contudo, em meio a tantas experiências de coletas de materiais tal ação não poderia satisfazer o espírito humano. Questões começam a surgir e a partir delas esse universo passa a ser ampliado, além de aumentar sua complexidade. As observações deixam de ser suficientes para a elaboração de idéias e entendimentos e a necessidade de processar a observação passa a ser inevitável. “Não basta mais interpretar o que é observado, é preciso interpretar interpretações”. Em 1789, Chavane, o primeiro, dará a essa atividade um nome. Ele a chamará: a etnologia. Aqui a filosofia expressa sua importância e autoridade quando no século XVII se forma o par do viajante e do filósofo originando o que na época se chamava de “viagens filosóficas”. Buffon, Voltaire, Rousseau, Diderot esclareciam com suas reflexões as observações trazidas por viajantes como Bengainville, Manpertuis, La Condamine, Cook, La Péronse etc. (LAPLATINE, 1996, p. 58-59). Denotando assim, o poder e a autoridade da filosofia em

orientar as estruturas de pensamento e interpretação da modernidade. Entusiasmando a construção da própria realidade.

A questão do *desejo* se apresenta nesta conjectura na medida em que a filosofia moderna produz coisas belas ao batalhar por aquilo que jamais experimentaremos, “a felicidade completa de uma transcendência integral que nos transportaria a um novo mundo” (BACHELARD, 2001, p. 12). Ela atinge sua importância verdadeiramente política e educacional referente aos seus princípios e métodos adotados como guia espiritual assim como foi proposto por René Descartes no início deste período, para nós ícone do modo de pensar moderno, em *Regras para direção do espírito*, de 1628. Doravante, assim como já foi aludido anteriormente, destacarei Kant e Hegel como frutos de maior pujança na tarefa de consolidar e efetivar o espírito moderno nos *sujeitos* de suas épocas e naqueles que estariam por vir, nós contemporâneos. Frente aos impasses promovidos pela relação do humano com o real ambos dissertam conceitualmente a natureza deste, tão misterioso. O primeiro tenta aprisionar o real em seu conceito de *A Coisa em si*; o segundo sua apreciação a propósito da *Coisa* fortalecendo assim uma poética do real em nome da produção de um certo *desejo de modernidade* fruto da manifestação do *real* na intimidade humana.

Em complemento à nota anterior sobre o referido termo *desejo de modernidade*, digo que sua presença se faz importante na medida em que ele traz à tona uma rede de discussões atentas em esclarecer o princípio ou materialidade dos sentimentos humanos cuja explicação não pode ser reduzida à cultura. Bachelard pode ajudar-nos novamente em uma construção histórica do espírito moderno com as seguintes palavras:

[...] continuando a seguir o ideal de intelectualização, muitos arqueólogos pensam ainda que tornariam mais fácil a compreensão da lenda se reencontrassem as plantas da construção de Dédalo. Mas, por mais úteis que sejam as pesquisas dos fatos, não há boa arqueologia histórica sem uma arqueologia psicológica. (BACHELARD, 2003, p. 161).

Mas se para o leitor essas palavras soarem como simples argumento de arbitrária autoridade, evoco aqui os dizeres de uma obra relativamente recente comparada à de Bachelard que data de 1948:

Finalmente, as pesquisas recentes incorporaram também as contribuições das ciências afins à história (como antropologia, arqueologia e lingüística), as

quais se desenvolveram muito nas últimas décadas. (...) É o caso, por exemplo, dos recentes estudos lingüísticos, que permitiam deslindar mentalidades e discursos, formas de pensar e de se exprimir de colonizadores e colonizados e mostraram aos historiadores a importância de se analisar as narrativas dos povos que eles estudam. É o caso das pesquisas arqueológicas contemporâneas, preocupadas em recuperar não apenas a cultura material, e que por isso permitiram lançar luz sobre costumes e mentalidades da América antes de 1492. (AMADO, 1992, p. 29)

Enfim, tentaremos retornar às idéias e imagens produzidas pela filosofia enquanto manifestação literária que faz pensar e sentir a presença do espírito moderno, no *sujeito*, em seu preceito educativo da modernidade que bem caracterizadas podemos encontrá-las nos pensamentos de Kant e Hegel implicando-os como representantes da modernidade. As palavras destes não falam de qualquer *dizer*, mas sim, de dizeres constitutivos do *sujeito* em *desejo* que beiram à perspectiva mítica, medieval e trágica da vida humana sobre a Terra e sob o *Cosmos*. Oferecem também, mecanismos teóricos para sustentar a busca de sua realização por meio da produção do *sujeito do inconsciente* em seu *desejo de modernidade* que doravante tem como solo/palco a educação racionalmente formativa em prol de um ideal local que vislumbra sua hegemonia ao promover sua extensão pretensa à universalidade efetiva do novo homem.

É importante explicitar que este capítulo não consiste em ser um trabalho de *genealogia* das *imagens literárias* da *filosofia* na educação. Tarefa esta que designaria um esforço de idas e vindas passo a passo desde os primeiros indícios da *significação moderna* do *sujeito*, cuja tese mais atual levar-nos-ia a estudar o século XII. No entanto, propondo uma abordagem psicanalítica da *significação moderna* do *sujeito do desejo inconsciente*, a atenção aqui será detida ao textual ou literal da *literatura filosófica* sem muitas elucubrações, pois deixemos estas por conta do *desejo* do filósofo, com o intuito de não obscurecer a *significação filosófica* com ideologias psicanalíticas que acreditam saber melhor e mais do que outros, acerca do *sujeito*. Em outros termos, o que torna este trabalho uma abordagem psicanalítica da *literatura filosófica* é justamente colocar como base de toda *significação* e construção de *saberes*, o *desejo inconsciente* em sua *contundência*. Mais ainda, sobre isso não colocar qualquer palavra na boca ou na pena do *filósofo*, tal como poderia sugerir um cientista ou psicanalista/pesquisador por acreditarem terem a posse do *saber* que complementaria a ignorância do outro sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Mais detidamente, se há um solo de mirante epistemológico neste trabalho, ele consiste em ser o *desejo*. Este enquanto palco e fundamento de toda construção subjetiva, espiritual e material.

Em termos práticos, o enfoque aqui adotado tenta se realizar por meio de levantamento textual e literal de trechos contundentes e expressivos das obras filosóficas de Kant e Hegel, que explicitamente se ocuparam em embriagar o *sujeito de desejo* com construções *poético-filosóficas* a fim de educá-lo, ou por que não, espiritualizá-lo na representação conforme o que chamo aqui de *desejo de modernidade*. Sem medo, abandono, portanto, qualquer tipo de epistemologia historiográfica ou genealógica, a fim de sentir a extemporaneidade da *literatura filosófica* que sempre se apresenta enquanto *acontecimento desejoso* no campo da educação. Sendo assim, não procurarei efeitos de causas em sentido determinista na política ou na economia, que por algum motivo poderiam explicar ponto por ponto a influência da filosofia sobre a educação, de modo que, a *filosofia* enquanto *literatura poética de significação* do *sujeito de desejo* nasce e renasce na educação como causa de si mesma, como causa de seus próprios sonhos, fantasias e devaneios de artesãos de espíritos e de realidades.

Como mais um fundamento desta abordagem, aviso desde antes que o caso aqui em momento algum coloca a filosofia como um véu maléfico e ideológico que se estende sobre o *sujeito verdadeiro*, pois se este é o *sujeito de desejo inconsciente*, ao que tudo indica, não há outra saída a não ser sua existência por representação simbólica em sons, imagens, texturas... Para o ponto de vista aqui, a filosofia escancara o *sujeito de desejo* em movimento de *desejo* tal como o mundo que está sempre nu e escancarado como páginas de um livro soltas ao vento. Ou seja, o filósofo não oculta seus *desejos* absurdos, quanto a isso eles são literais e nunca materiais ou materialistas. Realizam-se na própria criação do *simbolismo imaginário*, o que nos leva a pensar não ser à toa que o filósofo é criticado justamente por sua virtude de manipular palavras como sendo coisas, porque na verdade os *símbolos imaginados* são coisas, assim como no sonho o *sujeito* se realiza no *símbolo* como sendo a própria *coisa*. De modo que, se o *mundo em si* que a ciência procura é mesmo inapreensível porque tudo não passa de composições, a sabedoria do filósofo está em não se preocupar em separar a realidade material da ilusão verbal, porque tudo é realidade virtual, cujo solo não é outro senão o próprio *desejo*.

Neste sentido, sendo o filósofo aqui colocado como um “sonhador que sonha acordado”, cuja possibilidade dessa expressão foi diversas vezes sustentada por Freud ao verificar “que os sonhos inventados por escritores muitas vezes se prestam-se (sic) à análise da mesma forma que os sonhos verdadeiros” (FREUD, 1996c, p. 45). Vejo ser necessário respeitar algumas regras psicanalíticas de *interpretação dos sonhos* para prosseguir

com a abordagem psicanalítica sobre a *literatura filosófica* em atividade *desejosa* no contexto educacional. A primeira regra diz que todo sonho, devaneio ou fantasia é tecido pelo *sujeito* na intenção de realizar nesses lugares míticos algo que não fora realizado na realidade ou real. Mais geralmente há que se atentar para o fato de que em contexto natural e civilizatório o *sujeito* está impossibilitado de se realizar em algumas atividades a ele *não-realizáveis* e *não-realizadas*. Como exemplo, podemos pensar em nossos desejos, de voar e de gozar com a mãe (incesto), respectivamente. Ambos *desejos* impossíveis podem ser simbolizados ou simbolizar sonhos, devaneios e fantasias que colocam o *sujeito* em realização de proezas e heroísmos. Mais profundamente, se pensarmos que o desejo mais primeiro na vida de um ser é justamente o estado do (*princípio de*) *Nirvana*, veremos que o sonho de vôo e o de incesto se une ao desejo de morte não como desejos materiais, mas enquanto símbolos dos estados de *Nirvana* outrora experimentados. Portanto, o vôo, o incesto e a morte são *imagens simbólicas* que permitem ao *sujeito* aproximações fenomenológicas com estados absolutos de calma, paz e tranqüilidade – *Nirvana*. Sugerindo aqui uma aproximação com aquilo que diz o historiador Carlo Ginzburg, segundo Augé (1998, p. 70), sobre o papel da *morte* nas construções culturais de muitos povos. A hipótese antropológica gira às voltas “de um laço necessário entre o imaginário da morte e todo imaginário narrativo”.

Sendo assim, se a filosofia foi sempre acusada de – “sonhar alto” – beirar a loucura das realizações e satisfações imaginariamente simbólicas, o princípio de todo filosofar está condizente com o *desejo* de realização no *impossível* alcance do *princípio do Nirvana*. A imagem da morte é só um engodo, pois na verdade o impulso ao *Nirvana* acaba por resultar em impulso de *vida*, que para o filósofo deve resultar no *amor ao saber* em direção ao *saber pleno* cuja sensação mais intensa é de estar no interior das coisas, na intimidade do mundo de forma intensa e extensiva. Destarte, é esta aspiração filosófica que invade a educação moderna e o espaço mundano do ser, por não se contentar com o prazer e realização literárias que tais construções imaginariamente simbólicas podem proporcionar. Sem dúvida, a *literatura filosófica* desempenhou, na Modernidade, um poder instaurador (Cf. DURAND, 1988, p. 57).

Com efeito, esta regra da *interpretação onírica* pode apontar uma contradição fundamental deste trabalho, com a qual não é possível concordar. Esta concerne ao momento em que foi afirmado ser a *castração do Mestre – Mestre castrado* – produtora do mesmo efeito consolativo da imagem do *Mestre absoluto* próprio da modernidade, em relação ao *sujeito*, de modo que, conforme exposto no parágrafo anterior, toda *imagem simbólica* do

desejo parece ter seus fundamentos na *impossibilidade deste*, sendo que, comumente remetemos nossas impotências na direção dos estados de grandezas imperiais e míticas, que pelo fato destas serem impossíveis para nós mortais, os estados oníricos proveriam daí enquanto uma forma de compensação imaginária de nossa impotência real. O que deveria levar este trabalho reconhecer que os pesquisadores/psicanalistas lacanianos estão mais próximos da verdade do *sujeito* quando afirmam a necessidade de sempre partir de sua condição de *castrado* (Cf. LACAN, 2006, p. 51).

Entretanto, as tramas do *sujeito* não mostram outra coisa senão o *desejo* deste em permanecer sempre com seu *desejo próprio*. Quero dizer com isso que nem sempre nossas impossibilidades estão atreladas aos *simbolismos* de proezas e heroísmos, enquanto possíveis lugares subjetivos e espirituais de realização de *desejo* plenamente. Às vezes o *sujeito* se vê impelido a desejar os lugares e posições mais miseráveis e socialmente indesejáveis. Por quê? Ora, pensemos em um *sujeito* que desfruta de todas as posições mais desejáveis no contexto de nossa sociedade. Sobre este, é certo que os mais miseráveis podem imaginar a realização das proezas e extravagâncias mais desejáveis, porém mais dificilmente atingíveis por qualquer mortal. Entretanto, não podemos concordar com estes plenamente, porque, não obstante, o que está em atividade são seus *desejos* em funcionamento *simbólico imaginário* que aquele remete. Na verdade, sempre acabamos por fantasiar que a vida do outro é melhor do que a nossa e vice-versa, porque todos preferimos viver nossos sofrimentos na mais intensa intimidade e nossas alegrias na mais intensa expressão. E se com isso pensarmos ou constataremos por experimentação que toda posição de poder e heroísmo exige penosos trabalhos psíquicos e sociais, é crível a hipótese de que os chamados *homens de poder* em algum momento de suas vidas preferiram a miséria da castração à riqueza do heroísmo, pois a primeira oferece um lugar de *descanço*.

Dessa forma, sou levado a pensar que a *sugestão* psicanalítica de partirmos nossas ações educativas da *castração* (Cf. LACAN, 2006, p. 51) ou da figura do *mestre castrado*, só pode ser na verdade a realização de um *desejo*. E qual seria este *desejo*? Para nós aqui, o *desejo de Nirvana* que pode simbolizar a possibilidade de se permanecer *desejando* sem a necessidade de trabalho psíquico que remeta a tensões. Deste modo, concebendo a Modernidade como uma época cuja exigência mais comum em relação aos esforços humanos dizia respeito ao alcance de algum estado *absoluto*, a psicanálise oferece-nos a *castração* como um lugar desejável, já que imaginariamente poderia, este, nos retirar o pesado fardo do *absoluto* das coisas, cuja experimentação não foi acompanhada só de alegrias. Sem embargo,

ainda, a *imagem simbólica* da *castração* pode consistir em ser um lugar onde possamos não mais tentar levar a cabo o *absoluto*, mas sim de simplesmente permanecer desejando-o enquanto coisa proibida, pois *impossível – não-realizável* (Cf. FREUD, 1976m, p. 40), comparado à atitude das crianças em preservar suas crenças e teorias sobre as relações humanas e cósmicas – mundanas – que segundo Freud, assim como os povos colonizados quando frente aos colonizadores, dizem ao adulto acreditarem em suas explicações e regras, sendo que, em suas intimidades continuam a adorar os próprios deuses. O sincretismo pode ser um outro mecanismo infantil de preservação da própria verdade e do próprio *desejo*.

Uma outra regra que permite continuar este trabalho, respeita a relação entre *literatura, filosofia e processos oníricos* no que concerne à produção de *imagens simbólicas*. Como é possível afirmar tal correspondência? Freud pôde comprovar junto a Herbert Silberer, por volta dos anos de 1909 e 1912, a possibilidade de se flagrar “a elaboração onírica no ato de transformar pensamentos abstratos em imagens visuais”. Para tanto Silberer experimentou “forçar a si mesmo a executar o trabalho intelectual enquanto estava em estado de fadiga e sonolência, o pensamento muitas vezes desaparecia e era substituído por uma visão, que obviamente era o substituto do pensamento” (FREUD, 1976m, p. 35). Com isso, podemos vislumbrar da mesma forma o processo inverso: as elaborações oníricas se transformarem em pensamentos que designam elaborações *filosófico-literárias*. Retomando o que já foi mencionado sobre quando Freud julgou os “escritores criativos” verdadeiros transfiguradores da realidade onírica em realidade literária (Cf. FREUD, 1976e, p. 154). Bem como em a *Interpretação dos sonhos* de 1900, quando Freud constatou que atividades oníricas são passíveis de processos intelectuais e racionais, destinadas a resolverem problemas científicos, artísticos e filosóficos postos à intelectualidade do *sujeito* durante a vida de vigília (Cf. FREUD, 1972a, p. 651-652).

É necessário ainda lembrar que Freud comparou o exercício criativo dos escritores literários à composição das brincadeiras infantis. Assim como a criança, o “escritor criativo” “cria um mundo de fantasia [...] no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (Cf. FREUD, 1976e, p. 150). Há pouco persisti dizendo que “a obra literária, como o devaneio, é uma continuação, ou um substituto, do que foi o brincar infantil” (FREUD, 1976e, p. 157). Mas por que essa insistente comparação? Essa comparação é importante por três razões básicas. Primeiro porque as brincadeiras infantis possuem o forte caráter de transformar a *realidade*, seus *objetos* e *sujeitos* conforme algum *desejo* da criança, tanto no espaço físico com a

manipulação e perversão dos objetos, quanto subjetivamente, já que a criança cria enredos, nomes, linguagens etc. para transformar a percepção interna do mundo externo, favorecendo a realização do *desejo* internamente. Sem embargo o escritor realiza o mesmo com exceção da manipulação física dos objetos, pois a ele só é permitido moralmente o trabalho de transformação no interior de sua narrativa literária. Isso faz emergir a segunda razão (Cf. FREUD, 1976e, p. 150).

Terceira, porque todas essas atitudes têm como fundamento a necessidade que todo *sujeito* sente em realizar seus *desejos* apesar da realidade. Para Freud, “as forças motivadoras das fantasias são desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória” (FREUD, 1976e, p. 152). Portanto, assim como se utiliza o sonho, o *sujeito* se vale da brincadeira infantil ou da produção literária para realizar seu *desejo* barrado pela realidade insatisfatória. Ressaltando que em ambos os casos, segundo Freud, há uma distinção clara entre *fantasia* e *realidade*. Expresso de outra maneira, há um discernimento entre *realidade psíquica* e *realidades física e cultural*. Sendo que, vale alertar o curioso movimento que a *obra literária escrita* pode promover na relação entre *realidade psíquica* e *realidade física e cultural*. Movimento que fortalece as considerações desta dissertação sobre o poder instaurador que a *literatura filosófica* tem sobre a realidade, em especial a realidade educacional moderna.

Os *devaneios* do “escritor criativo” possuem um diferencial comparado às brincadeiras infantis. Seu poder de extensão sócio-cultural. Estas últimas são mais locais e efêmeras, enquanto que os primeiros, devido à forma escrita que tomam na atividade literária, podem conter uma potência mais extensiva e perene, por causa de seu meio de expressão, o texto escrito – o livro por excelência. Dessa forma, se em um primeiro momento o escritor escreve suas *fantasias* no intuito de produzir *devaneios escritos* como forma de “corrigir a realidade insatisfatória”, *a posteriori* podemos verificar tal produção literária tão entranhada no cotidiano das pessoas, que vale ponderar sobre seu lugar não mais *subversivo*, já que ocorre com algumas obras literárias chamadas de *universais*, de receberem o notável valor de constituidoras de uma nova realidade ou estilo de vida – *modus vivendi* – tanto ao nível do particular quanto da coletividade.

Neste ponto é preciso introduzir o valor *literário* da *filosofia* com suas diferenciações reportadas às brincadeiras infantis e os escritos literários dos “escritores criativos” que Freud tanto menciona. Tudo que foi dito até aqui sobre os devaneios da criança e do escritor, vale também para o filósofo, exceto o ponto em que se localiza a diferenciação

subjetiva e objetiva que os dois primeiros realizam entre *devaneios* e *realidade*. O filósofo não diferencia seus *devaneios* da *realidade*, porque o que ele produz através dos primeiros são *cosmovisões*. Para o filósofo, seu *devaneio intelectual* é tão íntimo da *realidade* que não merece qualquer diferenciação, fator que leva Freud a assemelhar equivocadamente, a filosofia ao delírio paranóico (Cf. BIRMAN, 2003, p. 9).

Sendo interessante perceber daí que clinicamente o delírio paranóico ocorre amiúde nas tramas dos processos primários cujo imaginário é especular, enquanto que o filosofar perpassa pela trama do *ideal do eu*, que referente à educação, a filosofia expressa a mais intensa alteridade não no sentido da agressão, mas no da transformação do diferente (Cf. FREUD, 1976i, p. 81). Parafrazeando Bachelard quando fala do devaneio poético, digo que o *devaneio filosófico* “prepara para outras almas deleites poéticos” (BACHELARD, 1974, p. 345). O filósofo moderno quando fala do *sujeito*, ele se expressa sob o estatuto da *verdade* e não da *criação*. Ao mesmo tempo em que opera uma *hermenêutica* ele *instaura* uma *realidade* (Cf. DURAND, 1988, p. 57) sem se preocupar se esta é fruto daquela ou desta. Preocupação que não resolveria o problema do estatuto da realidade. Por isso, quiçá, os historiadores se irritam tanto com os filósofos, pois estes são capazes de produzir efeitos extemporâneos em seus projetos antropológicos, o que faz diluir qualquer valor cronológico de suas obras. De uma maneira prática, uma perspectiva filosófica da educação, permite que eu elabore um projeto pedagógico para os dias de hoje, pautado na filosofia de Heráclito que remonta os séculos VI e V da Grécia pré-socrática, sem qualquer necessidade de adaptação espaço-temporal de seus princípios.

O caráter universalista da filosofia tem suas raízes no *desejo de absoluto* enquanto símbolo do *Nirvana* e vice-versa, sendo que na Modernidade ele pode ser enquanto *desejo de modernidade*. Esta em relação àquela não foi algo que estava por ser criada, mas sim, dizia de algo que pertenceria ao humano desde sempre, mas que por algum motivo – o obscurantismo certamente – fora impossibilitada até então de se instalar como progresso. Podemos assim estar novamente beirando o conceito de arquétipo da psicanálise de Jung, mas me coloco à distância deste alvo, e o que se aproxima das considerações desta psicanálise não é a visada que realizo aqui, mas a do filosofar de todo filósofo. Se os arquétipos tão comentados por Jung existem mesmo, não posso afirmar, porém, noto que é entre o arquétipo e o nada que o filósofo faz nascer verdades sobre o *cosmos*, a *physis* e o *antropos*. Ou seja, se o *Nirvana* dá o sentido de uma vivência arcaica – *arché* – ou se ele não passa de um estado orgânico que posteriormente é simbolizado pelo sentimento imaginário a despeito de nossa

profunda e comovente ancestralidade, é algo que não se tem resposta certa. Com efeito, o filósofo, entre estas duas possibilidades, carrega em sua *literatura poético-filosófica* a potência de trazer a nós ou de criar para nós isto que foi chamado de *arché* que remete possível retomada da verdade sobre o *cosmos*, a *physis* e o *antropos*.

Desta maneira, a abordagem psicanalítica sobre o *devaneio escrito* do filósofo não se esforçará para encontrar pontualmente desejos latentes supostamente pertencentes ao *sujeito* do filósofo em particular. Inclusive, seguir por essa trilha seria repetir a arbitrariedade que a psicanálise vem cometendo nas pesquisas no campo educativo, quando o pesquisador/psicanalista se coloca na posição daquele que pode interpretar o outro por meio de “palavras mortas” contidas em suas tecnologias de arquivo e registro. Como já disse anteriormente, a proposta aqui não é elucubrar desvendamentos de sentidos ocultos. Parto do princípio de que o *desejo inconsciente* se manifesta aberto e livremente no filósofo, cuja própria forma que daí resulta é a realidade. Por quê? Diferentemente da preocupação que hoje podemos ter em direção aos objetos inúteis do capitalismo; a posição filosófica tenta entrar no coração do mundo, sendo que este habita o ser do *sujeito* ao mesmo tempo em que é habitado. Ora, não há objetos pontuais e particulares que acabam por desviar o núcleo do *desejo* que implica o *Nirvana*. Isto quer dizer que se o cientista e o capitalista tentam construir um saber e a posse total sobre o universo físico e humano, mais a apreensão do *desejo* por meio de objetos dispersos e desconectados do Todo; o filósofo parte do próprio *desejo* rumo ao próprio fim do mesmo: se realizar na paz perpétua do saber no coração do mundo.

Para não permanecer solitário nesta torrente argumentativa; evoco Foucault, que em suas palavras “o desejo diz”:

Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz (FOUCAULT, 2004, p. 7).

Sem embargo, para não estabelecer uma relação dual e alienante com Foucault; chamo à baila o texto de Lacan (1985), que notavelmente faz coro com a passagem acima:

O desejo, função central em toda experiência humana, é desejo de nada que possa ser nomeado. É, ao mesmo tempo, este desejo que se acha na origem de qualquer espécie de animação. Se o ser fosse apenas o que é, não haveria nem sequer ligar para se falar dele. O ser se põe a existir em função mesmo desta falta. É em função desta falta, na experiência de desejo, que o ser chega a um sentimento de si em relação ao ser. É do encaço deste para além, que não é nada, que ele volta ao sentimento de um ser consciente de si, que é apenas seu próprio reflexo do mundo das coisas. Pois, ele é o companheiro dos seres que estão aí diante dele, e que, com efeito, não sabem que são. (LACAN, 1985a, p. 281)

Em suma, o filósofo é este que vai buscar o *ser* do *sujeito* no mundo, pois ele próprio, longe de ser um núcleo de ser, é uma janela que se maravilha e se assusta com o que vê, sente, ouve, experimenta. De modo que, o que está aí no mundo é tão forte, imenso e constante que não pede licença para habitar o espaço *mítico* do *sujeito*: seus *sonhos, fantasias, devaneios, pensamentos, sentimentos, razões...* A propósito disso, a *sub-versão* do *Nirvana* não é a morte e nem o *desejo* de fazer um com a mãe, mas o de habitar e ser habitado por um estado que dilua qualquer *objeto* – *eu* particular – demande o *desejo*. Se isso é possível ou impossível. Se formos absolutos ou castrados. Não importa aqui. Acredito ser válido para este trabalho direcionar nossos sentidos reflexivos para a tessitura realística moderna que fora criada no contexto educacional pela *literatura filosófica*. Digo do resultado *literário* que tal trama desejosa resultou.

Por quê? Não resta outra hipótese senão a de que a Modernidade não merece outro título senão a de “época quixotesca”. *Dom Quixote De La Mancha*, uma novela escrita entre os anos de 1547 e 1616, por Miguel de Cervantes. Tal obra pode representar neste espaço dissertativo, o *desejo* do *sujeito* de *ser* o que lhe falta com o fim de entrar em um estado que ele possa continuar *desejando* em estado *nirvânico*. E onde *Dom Quixote* encontrou o que lhe faltava? Na literatura. A Modernidade seria então esse estado quixotesco de embriagues literária? Muitas coisas indicam que sim. Sem dúvida, portanto, Cervantes produziu o cúmulo do estado ébrio do homem moderno: uma personagem da literatura ser embriagado pela própria literatura, e nesta encontrar uma possibilidade de *ser* movimento constante de *desejo* rumo a construção de uma *realidade*. Qual o *desejo* de Dom Quixote? Ser cavaleiro para conquistar suas proezas? Creio que não. O *desejo* deste personagem se resume no *desejo* de um velho fidalgo, Alonso Quijano, em ser cavaleiro. Sendo este o lugar subjetivo de estado perene de *desejo* onde não existe alienação à uma certa realidade ou discurso, porque tal realidade ou discurso é o próprio objeto de *desejo* que possibilita um lugar onde se pode permanecer *desejante*, que permite Don Quixote cavalgar em seu realismo. Isso significa

loucura? Aqui não. Vislumbro o sentido da *literatura* como um lugar mítico onde é possível o *sujeito de desejo desejar*.

Cervantes não é único nesta produção. Gustave Flaubert, considerado, não por acaso, mestre do Realismo, cuja obra mais famosa é *Madame Bovary* publicada no ano de 1857. O romance conta a história de Emma, uma mulher sonhadora, pequeno-burguesa criada no campo que aprendeu a ver e “corrigir” a realidade insatisfatória através da literatura romanesca. Como em *Dom Quixote De La Mancha*, foi embebida pela realidade literária. Ao invés de fantasias de proezas heróicas, a jovem senhora, desabrochando em desejos femininos marcados pelo erotismo proibido (Cf. FREUD, 1976e, p. 152), fantasia príncipes, riquezas e bailes. Para sua época, o romance de Flaubert desperta para o fato do *sujeito*, que apesar da realidade, encontra espaços míticos para continuar desejando.

O mesmo ocorreu com o *sujeito* na educação Moderna, que inundada da *realidade literária* da *filosofia* acaba por construir uma *realidade*, não diria ficcional, mas *virtual*, porque não haveria uma realidade verdadeira camuflada e confundida por outra fantástica, tal como pensou Freud em sua *teoria da sedução* (Cf. MEZAN, 1987, p. 37). A problemática da *realidade* mais uma vez se faz presente de maneira perplexa. Segundo Llosa (2004, p. XVI) *Don Quixote* representa o movimento ficcional da literatura “devorar la realidad”. Todavia, esta dissertação coloca em termos de uma *realidade quixotesca* que devora uma outra realidade, ou qualquer realidade que venha tomar contato com ela. Pode-se apreender isso segundo o que Augé (1998, p. 72) fala de Serge Gruzinski referente à obra deste, chamada *Guerra das imagens*. Estudo antropológico que tenta retratar a batalha estratégica por sobrevivência entre o *imaginário simbólico* indígena e o jesuíta no México do início da Modernidade. Os autores chegam a falar do “dispositivo barroco”, que formou seu “exército de pintores, escultores, teólogos e inquisidores” (AUGÉ, 1998, p. 73). Verdadeiros criadores e instauradores de *imagens simbólicas*. De acordo com Amado (1992, p. 91):

As primeiras imagens, narradas ou desenhadas, construídas pelos europeus a respeito da América ressuscitaram ou avivaram velhos mitos ao sabor da imaginação de cada pessoa. Os europeus inventaram uma América para eles, de acordo com as crenças, predileções, preconceitos, temores, necessidades e fantasias de cada um. [...] Era um caminho para afirmar a própria identidade da sociedade européia, uma maneira de ser que talvez prevaleça até os dias atuais em relação a outros povos e regiões.

No entanto, não é possível mais cair na tentação de acusar a crueldade do homem branco europeu sobre os povos da África e da América. Sobretudo porque desta forma os ideais e *desejos* filosóficos que cunharam tais ações são retirados de seu espaço *mítico-literário* para o espaço *mítico-mundano* onde tem de se enfrentar com outros *desejos* cujo resultado não foi outro senão um estado cultural híbrido, sincrético, lingüístico, bélico e violento. A propósito disso Flusser diz que “à medida que o cristianismo vai combatendo o paganismo, ele próprio absorve as imagens e se paganiza; à medida que a ciência vai combatendo ideologias, ela própria absorve imagens e se ideologiza” (FLUSSER, 2002, p. 10). E desta promiscuidade que nega a imagem de estados culturais absolutos, onde haveria uma *realidade* vencedora e outra vencida, é notável a vida *quixotesca* do *ser* moderno, cujo espaço realístico se dá na *virtualidade* constituído de feixes de *real*, *imaginário* e *simbolismos*. Na visão de Latour (1994) a Modernidade não pode ser resumida à expressão humanista da realidade, uma vez que ela é composta por inúmeras coisas e ações que fogem à perspectiva do *imaginário simbólico* acerca do que seria o *humano*, o que ele chama de “conjunto da não-humanidade das coisas”, acompanhado da presença suprimida do Deus medieval (Cf. LATOUR, 1994, p. 19).

E a educação moderna produzida no interior da *literatura filosófica*, não se constrói basicamente em um passo de mágica, é também fruto de uma batalha entre *realidades* ou *virtualidades* de *imagens simbólicas*, por um lado fortemente produzidas pela filosofia acadêmica e por outro, produzidas por uma filosofia profana e mundana. Pactuando com Cambi (1999, p. 32), “grande parte da educação – desde os processos de aculturação até a formação das mentalidades – passa através do imaginário”. Conclusão que levou os historiadores a pensarem na necessidade de se realizar uma “história do imaginário”, da qual aqui foi proposto um afastamento. Mas seria quem, os antagonistas dos filósofos na educação?

Poderia seguir com o Augé (1998) sobre uma “guerra dos devaneios educativos”. É certo que resultaria em um trabalho mais completo no sentido da crítica. Contudo, em uma época em que a exigência moderna de se marcar uma análise com alguma crítica; pondero ser um diferencial a retirada do criticismo que sempre desemboca em alguma ideologia, para ressaltar o valor e potências de *desejo* que a *literatura filosófica* desempenhou sobre a educação, e que através delas podemos senti-las. Para Bachelard (1974, p. 346) “a atitude ‘objetiva’ do crítico sufoca a ‘repercussão’, recusa, por princípio, a profundidade, de onde deve tomar seu ponto de partida o fenômeno poético primitivo”. A abordagem

psicanalítica aqui não anseia por interpretação, pois esta é uma necessidade da consciência em relação ao *sonho* cuja natureza é inevitavelmente *simbólica*. A psicanálise como vem sendo trabalhada hodiernamente age como se a *realização de desejo* e a produção de *sentido* no *espaço onírico* estivessem condicionados à *interpretação* do mesmo no consultório do analista. Contudo, isso não passa de uma ânsia intelectualista inclinada à compreensão acerca de algo que diz respeito ao *sentido*.

Deste modo, a abordagem psicanalítica é encerrada neste trabalho ao final deste parágrafo, ou a partir do momento em que o próximo capítulo for iniciado, no qual será trabalhada a expressão da literatura filosófica de Kant e Hegel enquanto casa onírica da educação moderna. Doravante, o leitor não se deparará com interpretações psicanalíticas acerca dos *sonhos acordados* dos filósofos, pois minha tentativa foi paulatinamente criar na tessitura do próximo capítulo um ambiente literário onde os *devaneios* filosóficos se realizam como *sonho* para a educação do *sujeito* em espírito e em razão.

Quero dizer que tanto no *sonho* quanto no *devaneio* o *desejo* se realiza no movimento das *imagens simbólicas*, não sendo estas, nesses espaços míticos do *sujeito*, representantes de outra coisa, de outro sentido, de modo que este só é notado ou pensado sabe-se lá em prol de quem e por quem que não pelo próprio *sujeito* que em sua própria casa *noturna* ou *diurna* se realiza na realidade das *imagens simbólicas*. Não há muito a ser interpretado na educação moderna. Não muitos, ou não há algum sentido oculto na educação moderna, pois ela se acolchoa na dinâmica do *devaneio do filósofo*. O sentido disso é que o *símbolo* só existe para o ser acordado, enquanto que a realidade onírica *para si mesma*, não representa outra coisa senão ela mesma. Sendo que a necessidade de tradução da mesma não serve de nada ao *sujeito* que está em sua própria casa; em seu próprio abrigo, e que, portanto o *símbolo* não é, para nós que olhamos a casa do *sujeito* aqui de fora. No *sonho* e no *devaneio*, aquilo que é visto como *símbolo* para o estrangeiro é a própria verdade em puro sentido sem critério algum com respeito à formulação de alguma dúvida, para o *sujeito do sonho*. A dúvida é sempre do estrangeiro, que por ouvir a língua do outro conforme a sua língua, encontra-se sempre *sujeito* a uma realidade *sub-versiva*; por vezes *perversa*.

5 LITERATURA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM KANT E HEGEL: AS IMAGENS DO DESEJO

*Antes de celebrar os heroes de outra
 idade,
 Exato a abnegação dos incognito vultos,
 Que firmaram, na sombra e no olvido
 sepultos,
 Preceitos da justice e dogmas da
 verdade;
 E os que a exranhas regiões, a tribus
 sem piedade
 Levaram o progresso e aspirações e
 cultos;
 E a fecunda legião dos talentos
 occultos,
 Que ordinam, em silêncio, o bem da
 Humanidade.
 Philosophos sem fama e poetas sem
 renome,
 Obscuros hypogeus, cuja calma
 quebranto,
 Inventores sem palma e guerreiros sem
 nome,
 Monge humilde que foste o
 incomprehendido santo,
 Ó sedentos de luz, que a treva má
 consome,
 Ó Lazaros da Gloria, – acolhei o meu
 canto!*

(Rosalina Coelho Lisboa, ...).

Mais do que pensadores da modernidade, ambos são, antes de tudo, criadores e tecedores da teia *imaginariamente simbólica* que embriagou o *sujeito* de modernidade; de *desejo de modernidade*. O que está em questão é a potencialização que Kant e Hegel realizam acerca do *dever-ser* moderno enquanto aliciador do espírito antigo e natural

aos quais o *sujeito* estava mais fortemente significado – sugerido como selvagem – em direção à nova forma de existência recomendada, substituindo o misticismo e o *estado de natureza* religiosos e profanos, por outro filosófico – Iluminista. Nenhum outro filósofo creu na *razão* e a fortaleceu sem apoios – metarracionais – externos a ela como estes fizeram. Assim como a filosofia escolástica pretendeu dar vazão à religiosidade humana, as filosofias, renascentista e iluminista se oferecem enquanto vias para a manifestação das potencialidades da *razão espiritual* que passa a se justificar e explicar a existência além de fortalecer a si própria.

A noção aplicada da filosofia kantiana pode ser encontrada em um de seus princípios próprios. Ao término da *Crítica da Razão Pura*, Kant (1996) afirma que a *razão* não é apenas constituída por uma dimensão teórica que busca conhecer ultrapassando os limites do conhecimento, mas também por uma dimensão prática que determina seu objeto mediante a ação.

Haveria ainda algo incógnito e absolutamente inatingível pela *razão pura*. Algo que seria alcançado verdadeiramente no campo da moralidade, mas almejado pela *razão pura*. “Os conceitos morais não são conceitos totalmente puros da razão, porque seu fundamento encontra-se algo empírico (prazer ou dor)” (KANT, 1996, p. 357). Contudo, frente a isso, o racionalismo de Kant fala mais alto. Apesar de neste momento da obra kantiana a *razão prática* ter se sobreposta à *pura*, não demora muito para ocorrer uma inversão. Ainda na *Crítica da Razão Pura* quando diz que “com respeito ao princípio pelo qual a razão põe barreiras à liberdade, que em si é ilegal (portanto, se se considera simplesmente a sua forma), tais conceitos podem bem servir como exemplos de conceitos puros da razão” (KANT, 1996, p. 357). Aqui estaria presente o que chamou de *Imperativo Categórico* cuja formulação é bem expressa na seguinte passagem: “a razão pura pode ser prática; isto é, pode, por si só, determinar a vontade, independentemente de qualquer coisa empírica” (KANT, 1996, p. 31).

Adiante, novamente em a *Crítica da Razão Prática*, é afirmada uma união entre as duas razões, pois a *razão pura* seria propriamente *prática*, de modo que esta passa a ter sua razão no âmbito da idéia de liberdade. Portanto, “agir como se a máxima de nossa ação fosse tornar-se, por vontade nossa, uma lei universal da natureza” (KANT, 1996, p. 139). A *razão pura* seria capaz de formular leis tão perfeitas e sólidas quanto as naturais. Está aí o princípio educativo de Kant.

Em seus dizeres estritos sobre a pedagogia, Kant expressa o sentido de seu *Imperativo Categórico* quando diz que:

[...] não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, (sic) isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Pois, de modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam lhes dar uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro (KANT, 2004, p. 22).

O futuro aqui pode ser encarado como um *dever-ser* que implica necessariamente o futuro; sua elevação, seu adiantamento como um relógio. Pois, é “na viagem para cima que o *impulso vital* é o *impulso* hominizante; noutras palavras, é em sua tarefa de sublimação discursiva que se constituem em nós os caminhos da grandeza” (BACHELARD, 2001, p. 11).

Mais ainda, por meio daquilo que chamou de *Imperativo Categórico*, Kant acredita ser possível tornar *teoria* e *prática* inseparáveis. *Dever-ser* e *Ser* seriam uma única ação e projeção do ser, um único pensamento. Entretanto, essa maravilha de pensamento, essa suprema expressão em direção à formação de um espírito perfeitamente bom e justo sobre o *sujeito*, tem seu preço. Principalmente quando pensamos que a teoria pedagógica kantiana passa a ser a expressão mais sagrada do *Imperativo Categórico* sugerido por ele como critério de verdade. A tese acerca da necessidade ou inevitabilidade da ação do *Imperativo Categórico* pode ser verdadeira, porém, a pergunta que lanço é a seguinte: qual será a origem de tal *Imperativo*? Para Kant, se originaria de uma *moral inata*. Entretanto, duvido dessa assertiva, de maneira que, as questões colocadas por ele como que se fossem universais, mais parecem partes de algo muito estrito que ganhou as mais extensas geografias, uma moralidade dramática, romântica e literária.

Kant não parece gostar muito da diversidade, do particular das manifestações humanas. “Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! Entre eles não pode acontecer uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma outra natureza para eles” (KANT, 2004, p. 18). Dessa forma, entendo que não existe uma moralizante *máxima* inata de uma *razão pura*. Para Kant: “Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem o saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar

conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito. O indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação” (KANT, 2004, p. 18). Doravante, Kant está falando da educação do *espírito* que assumirá esse *desejo* de perfeição humana.

Hegel, muito próximo de Kant nesse *imaginário* de *símbolos* modernos, apesar de discordar da existência de uma *razão pura* como fundamento de uma ética universal, ele não descarta a idéia de um *espírito absoluto consciente-de-si* graças à potência da *razão*, que nas palavras de Cambi (1999, p. 409) Hegel expressa em sua *Fenomenologia do espírito* “um itinerário pedagógico, governado pelo alvo da liberação operada como autoconsciência filosófica”. A qual é destinada a realizar a passagem “da naturalidade à objetividade do espírito mediante um contato cada vez mais rico e amplo com a realidade histórico-social, que gradativamente se torna uma ‘segunda natureza’ do homem” (CAMBI, 1999, p. 428). Entendo que Hegel expressa seu desejo por um *novo espírito* para o *sujeito* como sendo essa organização racional do que veio a se chamar história da humanidade, como um remanejamento das peças de um quebra-cabeça que transforma uma paisagem de miséria por um estado mais elevado do que os anteriores, consignando por escrito as insígnias de proeza, assim como pensou Kant, através da *razão* como propiciadora de um ponto de vista universal que formaria o espírito do *sujeito* para o sumo bem. O curioso é que Hegel realiza isso não com um tom de *dever-ser*, mas sim como se fosse aquilo que verdadeiramente é (Cf. SILVA, 2006). Hegel diz que o:

[...] começo da cultura e do esforço para emergir da imediatez da vida substancial deve consistir sempre em adquirir conhecimentos de princípios e ponto de vista universais, (...) Quando enfim o rigor do conceito tiver penetrado na profundidade da Coisa³⁷, então tal conhecimento e apreciação terão na conversa o lugar que lhes corresponde (HEGEL, 2002, p. 27).

Conforme a perspectiva que foi lançada no capítulo anterior, Hegel demonstra aqui o *desejo* do *sujeito* se direcionando ao *desejo filosófico* de habitar o coração do mundo, e nele se deleitar enquanto *realidade* e *verdade* do próprio conceito, da própria

³⁷ O termo *Coisa* designa na filosofia de Hegel algo comparado ao real. Trata-se de uma substância que possui existência individual e concreta por si mesmo. Mais além de Descartes, Kant conceituou *Coisa* como sendo a *coisa em si* cuja existência é independente do espírito e do conhecimento que este tem dela. Para Hegel a ciência efetiva que pretende, visa exclusivamente dominar a *Coisa*. É interessante ainda pensar nesta nota que hodierno a Hegel viveu Schopenhauer o qual à sua filosofia racionalista se opôs. Enquanto Hegel deseja *penetrar na profundidade da Coisa* mesma para dominar seus motivos, causalidades e efeitos, Schopenhauer intui realizar o mesmo só que a natureza da causalidade em sentido estrito que impera em uma pedra da mesma forma que em nós, só podemos intuir a profundidade da *Coisa* a partir de nosso próprio corpo. Pensar atingir a *Coisa* independentemente de nosso corpo é transformá-la em objeto estático marcado pela ausência de vontade. Agora, conhecer a *Coisa* mediada por nosso corpo é se entregar ao limites humanos marcados pela prisão e liberdade da representação, pois manteríamos o movimento da vontade que provoca o devir.

criação que se confunde com o desvendamento da verdade. Servindo-nos novamente de Cambi (1999, p. 427) com respeito a Hegel, “a autoconsciência filosófica como ponto culminante da história do mundo, como momento em que ela se torna autotransparente, se compreende conceitualmente e, portanto se conclui”. Ainda, o *conceito* referido em Kant atravessa a referência ao *conceito* em Hegel. Mais estritamente, se fala do *conceito* que seria capaz de abarcar e mapear o movimento do *sujeito* em direção ao mundo e a si mesmo, que em Kant dissemos que se trata de uma incógnita para a *razão*, mas que comumente é chamado de *Coisa em si*, e em Hegel, como pode ser visto linha acima, trata da *Coisa*. Ambos vivem o drama humano de ter de operar com o real ao nível das *imagens simbólicas* que podem constituir conceitos e redes conceituais. Como bem disse Flusser (2002, p. 10) sobre a ciência: “atualmente o maior poder conceitual reside em certas imagens”.

Mas prestemos mais nossa atenção a esse *desejo de absoluto* nas palavras de Hegel – motor da modernidade – que foi transferido à *pedagogia* como ciência da formação do espírito do novo homem proposto pelo Renascimento e fortalecido pelo iluminismo: “A verdadeira figura, em que a verdade existe, só pode ser o seu sistema científico. Colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência – da meta em que deixe de chamar-se amor ao saber para ser saber efetivo – é isto o que me proponho” (HEGEL, 2002, p. 27). Parece não ser necessário qualquer comentário complementar sobre as palavras de Kant e Hegel acerca do que realmente foi e ainda é o projeto de modernidade iniciado com o Renascimento e as grandes navegações, fortalecidos pelo processo colonizador/civilizador, confirmado pelo Iluminismo e efetivado no século da Revolução Industrial que se agarra de vez na crença de que a ciência é *o verdadeiro saber do espírito sobre si mesmo* (HEGEL, 2002, p. 540).

O *saber efetivo* proposto por Hegel delinea melhor seu traço quando em uma passagem ele argumenta: “O movimento, que faz surgir a forma de seu saber de si, é o trabalho que o espírito executa como história efetiva. A comunidade religiosa, enquanto é inicialmente a substância do espírito absoluto, é a consciência tosca que tem um ser aí tanto mais bárbaro e rude, quanto mais profundo é seu espírito interior”; (...) (HEGEL, 2002, p. 540). Portanto, a imagem que se passa é do *sujeito* voltar-se para fora, para o mundo, para o espírito humano em forma de *saber* que se formou ao longo da história, e que se pretende absoluto.

Foi nesse tom que a modernidade veio constituindo os *sujeitos* em espíritos vivos e mortos. Foi assim que Kant e Hegel fortaleceram tal discurso e lhe forneceram

mecanismos e justificações para as ações efetivas promovidas pela *educação*. O saber passa a ter um outro sabor, um fim para além de seu fim local. A filosofia, de simples filosofar, transforma a ciência em sua tecnologia, retirando-a da condição de simples saberes de ofício, em direção a uma enérgica tentativa de fundar um *novo espírito*; um regime de verdade; uma espiritualidade que passa a pensar grandiosamente. A educação, ébria de *literatura filosófica*, se desloca da posição ingênua de mera acompanhante de crianças para ela própria semear sobre infelizes *sujeitos* marcados pelo espírito medievo, primitivo e natural, desde a infância, as insígnias do *espírito* constituído pelo conceito de humanidade. Minha pretensão, portanto, está sendo destacar o *desejo* que busca seu *ser* na *imagem simbólica* da grandeza humana expressa em discurso *filosófico literário* eminentemente dramático e em ação efetiva sobre o *sujeito* por meio da educação: para Hegel a verdadeira cultura deveria começar com uma “decidida modéstia; como no sistema pitagórico de educação, em que o aluno, nos primeiros cinco anos, tinha que ficar calado” (DURANT, 1996, p. 278).

Esta consideração trás a noção de *espírito* em detrimento da de *sujeito*, pois na modernidade, este é encarado como o indivíduo que no mundo está sempre se enganando graças às limitações naturais e primitivas, e que por isso, deve dar lugar ao *espírito* do tempo humano. Na pena de Hegel, “a parte que cabe à atividade do indivíduo na obra total do espírito só pode ser mínima. Assim ele deve esquecer-se” (HEGEL, 2002, p. 70) para dar lugar ao saber histórico-social que em sua acumulação faz transparecer um *espírito*, se ainda não absoluto, rumando para ele. Devendo ainda ser acrescido aqui o que no início deste capítulo foi dito sobre Kant ter desejado a universalidade cultural em estrago a toda manifestação cultural particular. Para tanto, novamente transcrevo a referida passagem: “Entre eles”, os homens, “não pode acontecer uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmo princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma outra natureza para eles” (KANT, 2004, p. 18). Sobre isso podem ser acrescentadas as palavras de Hegel em a *Fenomenologia do espírito*:

O indivíduo singular deve percorrer igualmente, segundo o seu conteúdo, os degraus da formação do Espírito universal, mas como figuras já abandonadas pelo Espírito, como estágios de um caminho que já foi aberto e aplainado. Vemos assim, com respeito a conhecimentos que em tempos passados ocupavam o espírito amadurecido dos homens, que eles desceram ao nível de conhecimentos, exercícios e mesmo jogos da idade juvenil, e assim se reconhecerá no progresso pedagógico, esboçada como numa silhueta, a história da civilização. (HEGEL apud CAMBI, 1999, p. 429)

Assim se fortalece o sonho de a filosofia transcender os limites de sua literatura, mas assim fortalecendo-a em direção ao mundo mesmo da experiência, constituindo para nós aqui, uma realidade *quixotesca*. Sendo mesmo no final do século XVII e do século XVIII em diante que se constitui claramente o corpo literário do projeto de modernidade que visa educar o *sujeito* com o *novo espírito* não mais por meio de elucubrações e especulações místicas e incertas, precisamente em uma ocasião deveras contraditória, pois ao mesmo tempo em que se atinge o cume da potência literária da filosofia moderna em seu processo de formação de imagens do absoluto, vive-se, segundo Laplantine (1996, p. 56) a ruptura “com a convicção de uma transparência imediata do *cogito*, coloca-se pela primeira vez no século XVIII a questão da *relação ao impensado...*”. Quando Kant e Hegel elevam a filosofia em seu grau máximo, podemos pensar na tentativa de levar a cabo a idéia cartesiana do *cogito* em sua máxima extensão que vai de um “dentro para fora” (Kant) e de um fora para dentro (Hegel), pois o *cogito* em si mesmo é muito pequeno em relação ao *espírito*. Procura-se recuperar sua imensidão prática que teria encerrado apenas no mundo dos devaneios filosóficos que não resolvem o problema, mas, embelezam a vida e incrementam o drama trágico da humanidade.

Validamente a filosofia densamente presente por meio de seu império literário oferece formas de se lidar com o real. A mobilidade filosófica se define pelo seu trato do real que em princípio é guiado pelo *desejo* de habitá-lo em extensão, mas que, parafraseando Bachelard (2001, p. 7 e 262) após o desvendamento dramático da tragédia do desamparo humano ela constitui uma das infinitas maneiras pelas quais escapamos do real designando claramente nossa forma, nosso estilo, nossa estética íntima da realidade. A filosofia modernizada é a estética íntima da educação moderna, que consiste na concepção de um *espírito* pleno em seu saber não importando se este é *a priori* (Kant) ou *a posteriori* (Hegel), pois a fonte de todo saber do qual o *sujeito* deve se constituir, é o *espírito*.

Isso está na base daquilo que o próprio Kant formulou como *Problema geral da razão pura*: “*como são possíveis juízos sintéticos a priori?*” (KANT, 1996, p. 62). Que para nós aqui deve remeter à pergunta: a educação consiste em desvendar o saber presente no *sujeito* em direção ao mundo, ou injetar *nele* o saber que foi descoberto pelo próprio *sujeito* no mundo? Uma vez mais, o problema da realidade se faz presente, e fato aqui para este trabalho é que nossa atenção deve ser dirigida ao que se diz sobre esse problema, que no final de contas, tudo isso visa à beleza da *imagem simbólica* da *razão pura* (Kant) e do *espírito absoluto* (Hegel) enquanto representante do *núcleo do desejo* do *sujeito*. Isto é, sugiro que o leitor leia em alta voz as expressões *RAZÃO PURA E ESPÍRITO ABSOLUTO*. Agora

pergunto acerca do que estas expressões podem ecoar no *sujeito* do leitor. Alias, toda meritocracia intelectual que marca a distância entre nós e os filósofos da Modernidade pode ser diluída no reconhecimento do ubíquo *desejo de modernidade*.

Ou seja, podemos encontrar tal *desejo* na pesquisa de Guido de Almeida (1986) que resultou no livro *O professor que não ensina*. Este trabalho consistiu na realização de um estudo sobre a *representação* que os professores fazem de si próprios e dos educandos. As fontes deste estudo foram algumas redações de um concurso público para provimento de vagas no magistério de 2º grau no Estado de Minas Gerais na década de 1980. A partir disso Almeida destaca a “supervalorização do educador”, que coloca a si próprio “sempre como um indivíduo admirável, importante, notável”. Com respeito, lançam mão das mais variadas imagens, do Cristianismo ao Iluminismo. São elas: “*estrela luminosa, farol, luz, sol, artista, bom pastor, Cristo, Deus, Jesus, missionário, herói, líder, ídolo, modelo, pai, mãe, arauto, fonte, mensageiro, esteio, águia...*” (ALMEIDA, 1986, p. 42). Na palavra de um dos professores redator se encontra uma metáfora de cunho Iluminista: “Enfim, ser educador é ser uma vela que consome-se (sic) lumiando” (ALMEIDA, 1986, p. 43). Ou ainda, na mais fiel filosofia hegeliana um outro professor diz que “o educador deve esquecer-se de si para pensar nos outros” (ALMEIDA, 1986, p. 43). Nesta aqui, vemos a encanação própria do *espírito absoluto*: “O Educador como realmente sentimos é a mola mestra do mundo” (ALMEIDA, 1986, p. 47).

Portanto, como é desonesta a apreciação que vê na “irrealidade” filosófica, apenas um falseamento da experiência íntima. Diferentemente, o que está em questão na filosofia é mesmo a experiência íntima. A linguagem literária está sempre um pouco à frente do nosso pensamento, é sempre um pouco mais borbulhante que o nosso amor, ela cria e dá contorno e silhueta às nossas paixões, nos funde ao real, forja o real. Se estiver sendo passada uma imagem exagerada de Kant e de Hegel, é para colocá-los no picadeiro do drama humano, torná-los *sujeito de desejo*. Educamos pelo exagero porque dramatizamos, choramos e gritamos no processo educativo. Cambi oferece-nos o exemplo do “grande mestre da pedagogia romântica Pestalozzi”, cuja proximidade com as filosofias de Kant e Hegel, a história pode bem demonstrar. Segundo suas palavras, o mestre “revive em primeira pessoa o drama da educação (os projetos, as dificuldades, as derrotas), reativa uma noção espiritual de educação (animada pelo amor) mas (sic) também se engaja nas problemáticas sociais e políticas da própria educação” (CAMBI, 1999, p. 416).

Esse drama, longe de desanimar nossos filósofos, lhes dá mais motivação e coragem no necessário enfrentamento da natureza humana para que ela prossiga com seu destino superior. Para Kant “a razão nos foi dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a *vontade*, então o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma *vontade boa em si mesma*” (KANT, 1988, p. 25). Não sendo isso o bastante para satisfazer o *desejo do sujeito* em Kant, ele declara que esta “vontade não será na verdade o único bem nem o bem total, mas terá de ser, contudo o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade” (KANT, 1988, p. 25-26). Por que aspiração de felicidade? Nas letras de Kant mesmo, a razão tem a capacidade de construir idéias que guiem perfeitamente a natureza humana, sendo que uma “Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (KANT, 2004, p. 17). Portanto, que deve ser instaurada pela própria razão quando de sua operação na educação (Cf. KANT, 2004, p. 17).

É por essa mesma trama dramática do humano vivendo na virtualidade de sua realidade cujos objetos habitam a casa dos sonhos ao tempo que também moram na casa do mundo, que Hegel delineará sua *filosofia* tentando descrever o processo de experiência mesma da consciência, logo da realidade. Sendo, portanto colocado ele próprio no drama que o humano vive entre ser criador e criatura da realidade ou de boa parte dela. Porém, o mais importante não é o toque naquilo que seria a verdade incondicional, mas a potência literária que existe na filosofia de Hegel enquanto a própria descrição/criação da constituição do *sujeito em espírito*. Aconselharia o leitor ler do início ao fim a *Fenomenologia do espírito* para realmente saber do que estou falando. Todavia, aqui tento mostrar algumas passagens emblemáticas da referida filosofia que tenta colocar o *sujeito* na posição correta para receber o *espírito absoluto*, instituindo a retirada daquele do universo religioso para uma potência em si mesma. Cito Hegel:

O que está expresso na representação, que exprime o absoluto como *espírito*, é que o verdadeiro só é efetivo como sistema, ou que a substância é essencialmente sujeito. [Eis] o conceito mais elevado que pertence aos tempos modernos e à sua religião. Só o espiritual é o *efetivo*: é a essência ou o *em-si-essente*; o *relacionado consigo* e o *determinado*; o *ser-outro* e o *ser-para-si*; e o que nessa determinidade ou em seu ser-fora-de-si permanece em si mesmo – enfim, o [ser] espiritual é *em-si-e-para-si* (HEGEL, 2002, p. 39).

O que Hegel quer dizer? Para nós, nada. Contudo, faz-nos muito sentir o movimento literário de colocar o *sujeito* embebido desse *espírito* que sempre retorna *a si mesmo* trazendo *a si próprio* a grandeza efetiva de seu *próprio saber* “*em-si-e-para-si*” para quem o mundo é só um espelho narcisista que reflete seu “*autoproduzir-se*” como “objeto refletido em si no seu ser-aí” (HEGEL, 2002, p. 39). Percebam, por conseguinte, que o jogo do *em si* que retorna *a si* como puro saber de *si* e do *outro* em Hegel, reflete a experiência em Kant, expressa há dois parágrafos anteriores, de colocar, no final das contas, toda produção *sumamente boa* enquanto uma produção *por si mesma e para si*. Não importando, mais uma vez, se o *espírito* do *sujeito* está em seu *interior* ou *exterior*, pois no final é o *absoluto em si* que está em questão no *desejo do sujeito*, já que este *desejo* encerra-se *em si mesmo* para satisfazer-se *a si mesmo* no *Nirvana* – *sujeito de desejo* que *deseja* descansar *em si mesmo*, assim que percebe a existência de *outros desejos em si mesmos*.

Entretanto, como todas essas palavras podem ser confusas, fugidias e atormentadoras é necessário dizer que em sendo o *espírito absoluto* o fim de seu próprio movimento, o *sujeito* deve ser significado a partir de seu *interior*, o que afirma ser a filosofia de Hegel uma força instauradora de seu *próprio espírito* no interior do *sujeito* para aí dizer de *si mesmo* e não deste último, já que este enquanto *indivíduo* deve se desfazer de si em prol da habitação em si, do *espírito histórico-social da humanidade* que o representaria absolutamente. Mas para isso, para nos convencer disso, Hegel coloca o *indivíduo* na própria condição de *absoluto* sobre *si mesmo*. Vejamos para onde Hegel quer nos levar:

A ciência, por seu lado, exige da consciência-de-si que se tenha elevado a esse éter, para que possa viver nela e por ela; e para que viva. Em contrapartida, o indivíduo tem o direito de exigir que a ciência lhe forneça pelo menos a escada para atingir esse ponto de vista, e que o mostre dentro dele mesmo. Sei direito funda-se na sua independência absoluta, que sabe possuir em cada figura de seu saber, pois em qualquer delas – seja ou não reconhecida pela ciência, seja qual for o conteúdo –, o indivíduo é a forma absoluta, isto é, a *certeza imediata de si mesmo*, e assim é o *ser incondicionado*, se preferem a expressão (HEGEL, 2002, p. 40).

Ora, quer nos arrastar nessa dialética circular e repetitiva como o *vir a ser* das ondas do mar, que nos embriaga de supostas imagens de nós mesmos, *sujeitos* necessitados de algum *espírito* que faça despertar o que somos *em história*, por meio de uma pedagogia do *espírito* que é a própria *imagem simbólica* da história que deve o poder de unir na Modernidade uma série de fragmentos descontínuos por onde o *sujeito* se perdia. Sendo

que agora ele é afogado não mais perdido, ele se afoga em um mar de náusea *nirvânica* que é a escrita de Hegel. Sabendo que tais ponderações são de minha parte, espero que o leitor se preocupe em dizer o que Hegel lhe diz no devir de suas palavras que ditam sobre o *indivíduo* o *espírito* como substância que habita uma *falta de ser*. “Uma vez que”, no dizer de Kant (2004, p. 21), “as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, toda educação é uma arte. A natureza não depositou nele nenhum instinto para essa finalidade”. Logo, a “arte da educação ou pedagogia deve [...] ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino”.

Mas quem faz isso se a natureza humana é incapaz? Ora, a razão, que em Kant é interior e em Hegel é exterior, mas produzida pela trajetória história do próprio *sujeito* capenga que em dialética produz o *espírito de si mesmo*. A pergunta acima é formulada por Kant dessa maneira: “como surgem da natureza da razão humana universal as perguntas que a razão pura levanta para si mesma e que é impelida a responder, tão bem quanto pode, por sua própria necessidade?” (KANT, 1996, p. 63). Na seqüência, Kant afirma não ter resposta. Conseqüentemente, segue com sua escrita rumo a algum lugar onde possa encontrar uma solução para seu problema. Não conseguindo tal proeza de imediato, elabora a ciência da própria razão criada por ela mesma. É o que ele chamou de *Crítica da razão pura* com o fim de investigar os princípios do *conhecimento a priori* que não está em outro lugar senão no *sujeito* que é capaz de se perder com a própria razão se não possuir antes uma ciência crítica: um *órganon* (Cf. KANT, 1996, p. 65). Assim, a *Crítica da razão pura* criada pela própria razão para não deixar a si mesma cair em erros não passa de uma *filosofia transcendental*. Expressa na letra de Kant a tessitura segue literalmente:

A filosofia transcendental é a idéia de uma ciência para a qual a Crítica da razão pura deverá projetar o plano completo, arquitetonicamente, isto é, a partir de princípios, com plena garantia da completude e segurança de todas as partes que perfazem este edifício. Ela é o sistema de todos os princípios da razão pura (KANT, 1996, p. 66).

Doravante, Kant afirma ser o “principal alvo, na divisão de uma tal ciência, é que absolutamente nenhum conceito contendo algo empírico seja admitido nela, ou que o conhecimento *a priori* seja inteiramente puro” (KANT, 1996, p. 66-67). Percebam que Kant retira a realidade empírica da alçada de sua ciência, por causa de sua crença na razão poder compor um sistema de moralidade pura, que em si mesma deve se satisfazer no prazer do

sujeito em cumpri-la. Trata-se da já referida *educação raciocinada* de Kant à qual o *sujeito* na Modernidade foi submetido em seu processo educativo como possível processo de construção e aquisição de um *espírito* que o representasse em forma de *saber efetivo*, à maneira de Hegel encarnando no corpo do alunado. Por isso Kant aconselha:

Não há coisa que enfraqueça tanto o espírito e o corpo quanto a forma de voluptuosidade voltada a si mesma; ela é totalmente contrária à natureza humana. Entretanto, não se deve mantê-la oculta ao adolescente. É preciso mostrá-la em toda a sua feiúra, e dizer que através dela ele se torna desadaptado à propagação da espécie, que arruína ao máximo as forças físicas, que acarreta uma velhice precoce, que consome o espírito etc. (KANT, 2004, p. 103).

Vislumbro daí não uma *ciência efetiva*, mas a pretensão de um *desejo* em se materializar no outro. Digo, Kant pode estar certo, e assim quem seguir o seu conselho atingirá o máximo grau de felicidade. Contudo, pode também estar errado, e assim seduzir esforços inúteis em relação aos seus fins. O segredo está no *desejo puro* que luta e tenta transformar a realidade em prol de sua satisfação em vida e não em morte. Não há paz em vida, mas há paz perpétua em morte. E o *desejo* é tão da ordem do *impossível* que ele *deseja* o *Nirvana in vivo*, mas só pode tê-lo *in vitro*. Na experiência da *literatura*, que em absoluto é o espaço mítico da representação do *sujeito*. Sem dúvida, Kant é um Mestre, se castrado ou absoluto, não sei. Quanto a Hegel, em sua escrita absurdamente e em si mesma criadora de um *espírito* que faz acreditar ou criar a si próprio no *sujeito*, quem afirmará a inexistência do *absoluto*? Sendo com este que os psicanalistas hoje lutam para forjar uma *antítese* tão quixotesca quanto.

Poderia seguir em frente dizendo muitas coisas sobre isso. As obras desses filósofos estão aí à mão em qualquer biblioteca universitária que ainda preservam os clássicos, ou as clássicas realidades virtuais. Lá o leitor poderá se embriagar de imagens do *absoluto* e do *capenga*. Dependendo dos objetivos, poderá ainda formular as mais variadas aventuras educacionais para a construção de alguma realidade fértil ou estéril para o *desejo*. Contudo, encontro-me cansado e já muito ébrio de conceitos e discussões infindas sobre o *castrado* e o *absoluto*, sobre *psicanálise* e *educação*. O *desejo* começa a chamar-me em corpo e espírito para o seu núcleo. Aliás, as palavras começam a faltar por excesso. Além do mais, meu prazo institucional destinado a escrita deste trabalho está também chegando ao fim.

Deste modo, o *desejo* caminha para o recolhimento... Mas, sem antes dizer algumas palavras finais.

O desejo humano na forma de cenas literárias não conseguiu materializar o sonho de uma nova natureza sem mazelas. Contudo, o alvoroço literário encarna no cotidiano fazendo com que, a filosofia, por exemplo, se transforme em episódio carnal da vida humana dotada de exagero imaginário onde deslizam os *símbolos* que sem eles a vida não pode se desenvolver. Porquanto, aquém das *imagens simbólicas* que conduzem o real em *sentido*, há o que? Um mundo sem representação? Um mundo sem dramatização? Ora, é difícil pensar em algo do tipo puramente metafísico bem como algo próximo de um puro concreto. As imagens, quaisquer imagens, mas aqui em especial as provindas da literatura filosófica fazem sentir o real invisível e o virtual visível. Aqui as imagens irritam, alegram, confundem, esclarecem, fazem doer, fazem chorar e sorrir; arrepiam nosso corpo, fazem elevar nossa alma sonhadora. As imagens filosóficas nos dão força para cair, pois só subindo ao mais alto cume para ter uma bela queda. Aviso! Não se trata de qualquer queda, mas sim de uma queda que nos eduque. Sendo que a existência educativa contorna o real sem núcleo, portanto, puramente periférico e deslocável em formações de *desejo* dramaticamente *simbolizadas* por meio de *imagens literárias* nesse espaço mítico que se chama Modernidade.

6 EPÍLOGO

*E enquanto alma com alma negocia,
Estátuas sepulcrais ali quedamos
Todo o dia na mesma posição,
Sem minima palavra, todo o dia.*

(John Donne, O êxtase, 2003)

Nada melhor para arrematar esta dissertação do que chamar à baila *Frankenstein* de Mary Shelley (2005), escrito em 1818. Uma obra escrita sempre acaba por se constituir de disparatados traços gráficos cujo autor luta do início ao fim para manter unido um corpo textual fragmentado em sentido. Mais ainda, nada mais adequado a esta dissertação, que tentou tecer textualmente com a psicanálise, a filosofia e a literatura uma conjectura da educação moderna e do *sujeito* aí implicado, do que lembrar de um personagem da chamada literatura universal, que além de conhecido como *Frankenstein*, fora intitulado por sua autora de *o moderno Prometeu*.

Mas antes, exponho algumas dúvidas. Um epílogo serve a quê? Trata-se de um *Frankenstein* ou de uma meta-dissertação? Ou ainda, o sentido das considerações finais é dissertar sobre si mesma? Consiste no exercício de provar algo de si mesma para outrem, no sentido de manter-se viva? Diz da tentativa de todo autor/pesquisador dar coesão a tensões perplexas que compõem uma obra? Pode ter o sentido do espaço para a reflexão acerca do que foi feito? Por fim, será que a função desta parte do trabalho é tentar dar um pulso inicial de vida a pensamentos que foram morrendo conforme foram sendo escritos?

Noto ainda acerca do personagem de Mary Shelley um importante ensinamento referente aos processos pelos quais passei – acredito que, em certa medida, o leitor também – antes de estar escrevendo estas últimas palavras. A estória de *Frankenstein ou o moderno Prometeu* conta sobre a vida do Dr. Victor Frankenstein. Trata-se de um romance de terror gótico com inspirações do movimento romântico. Sumariamente, o romance relata a história de Victor Frankenstein, um estudante de ciências naturais que constrói uma criatura com restos mortais humanos em seu laboratório. O desejo do aspirante a Prometeu era construir uma criatura semelhante ao humano, só que visando à perfeição e à invulnerabilidade deste.

Se me permitem expressar minha identificação com a personagem da referida estória. Fazendo suas palavras as minhas, assim como em Victor Frankenstein algo em mim sempre beirou “a insatisfação, incessante indagação tentando penetrar as leis ocultas da natureza, o júbilo de alcançar a percepção de uma partícula dos seus inúmeros mistérios, tudo isso constituía as primeiras revelações do meu íntimo, até onde a memória alcança” (2005, p. 40).

No caso deste trabalho, penso que em seu início estava deveras imbuído de tal inclinação, mesmo que já contando com algumas feridas ainda mal-curadas no recente tempo da graduação. Credo que não ocorreu somente a mim, mas inclusive e principalmente a Freud e seus discípulos, a psicanálise em especial teve a capacidade de instigar com respeito à vida psíquica – alma – humana, o desejo dos cientistas naturais e filósofos em adentrar nos lugares que guardam os segredos do universo cósmico, mundano e antropológico. Aliás, como pudemos ver, no campo da educação, a psicanálise fez muitos sonharem, fantasiarem e devanearem acerca de soluções para os problemas da educação. Inclusive, trabalhado logo no primeiro capítulo, pudemos abordar a perplexidade com que Freud tratou tal interface.

Mais detidamente devo confessar que sob os auspícios do projeto desta dissertação, galguei o poder de entrar no coração dos problemas educacionais através da psicanálise enquanto uma disciplina acima de qualquer crítica. Contudo, quando de minha inclinação em mergulho nas palavras do próprio Freud para a construção do primeiro capítulo, não encontrei um ordenamento coeso e progressivo de sua abordagem psicanalítica sobre a educação, tal como mostravam obras de importantes estudiosos do assunto. Diferentemente, vejo Freud similarmente ao nosso Dr. Frankenstein na labuta em prol de sua criação. Cito este último:

[...] por algum tempo, vivi nesse emaranhado de sistemas arcaicos, misturados, inadvertidamente, mil teorias contraditórias espojando-me num atoleiro de assimilações conflitantes, até que um acontecimento veio, mais uma vez, alterar o curso de minhas idéias (dr. FRANKENSTEIN, 2005, p. 44).

Sem embargo, expressando minha identificação com as palavras do personagem em questão, por diversas vezes pude contemplar-me em um emaranhado sem ou com muitas pontas e saídas possíveis, quando de meus estudos no campo da educação. Com o acréscimo de que neste campo não deparei apenas com teorias arcaicas, e sim também com

elucubrações muito modernas ou até mesmo futuristas, graças aos avanços da moderna informática. Sem dúvida, assim como expressei em uma passagem desta dissertação, a educação hodierna optou por tentar abarcar o maior número de tendências filosóficas, científicas, religiosas... Na construção atual das teorias e práticas educacionais.

Com relação às atuações da psicanálise no âmbito educacional, esta dissertação pôde considerar algumas problemáticas mais detalhadamente. Porém, não muito diferente das atuais abordagens praxeológicas educacionais, ela atua por inúmeros caminhos, que de certa forma, acaba por constituir um emaranhado contraditório e perplexo de teorizações. Em outro sentido, no primeiro e segundo capítulos, encontrei-me tendo de lidar e organizar uma conjectura teórica, metodológica e praticamente fragmentada em diversos olhares, concepções e desejos psicanalíticos sobre a educação. Destarte, a criatura do Dr. Frankenstein nunca deixou, no decorrer desta escrita, de lampejar imageticamente em algum lugar mítico de meu sujeito, provavelmente a mente. Em suma, não se tratava de um corpo fragmentado, e sim de fragmentos que se inclinavam em desejo à formação de um corpo coerente e harmônico.

O segundo capítulo expressa justamente este espectro teórico. Nessa etapa do trabalho dissertativo, foi possível vislumbrar seis caminhos diversos, mas unidos pelo desejo de contribuir com o campo educacional. Sendo, portanto, neste ponto do trabalho que tive de parar e dizer: por Deus! O que estou criando? Ou seja, estava no interior de uma realidade que então desmascarara meu desejo e fantasia de unidade já consolidada. Sim, tive de alterar a rota de meus passos que seguiam os mesmos de outros trabalhos que se aventuraram na relação entre psicanálise e educação. Fui deslocado de uma ilusão de clareza e certeza psicanalítica para uma virtualidade densa em propostas, abordagens e desejos psicanalíticos sobre a educação. Assim, uma vez mais me vi refletido no dr. Frankenstein quando de seu sentimento aterrador diante de sua criatura.

Entretanto, há que se guardar uma importante diferença entre eu e este personagem. Não tentei costurar uma realidade despedaçada em desejos e saberes no intuito de formar uma unidade. De outra maneira, frente a tantos fragmentos de um possível corpo psicanalítico educacional, preferi não levar a cabo a empreitada de construir e dar vida a uma criatura que carregaria meu sonho ou pesadelo, o de Freud e ainda de muitos, que baseado nas palavras do personagem de Mary Shelley, galgam a glória de coroar uma descoberta que permitisse banir as doenças pedagógicas, construindo uma educação invulnerável a todas as

mortes e desilusões.³⁹ Mas, por outro lado não posso deixar de expressar uma inclinação inicial em apostar no trabalho de sutura dos fragmentos psicanalíticos sobre a educação, até que alcançasse um corpo perfeito.

Entretanto, as imagens literárias da criatura de Frankenstein diziam de uma educação a ser incorporada neste trabalho enquanto atitude. Digo, o romance de Mary Shelley pode ser considerado como a representação mais simples e direta dos devaneios que giraram e giram às voltas daquilo que chamai de *desejo de modernidade*, ou por que não, do que seja a própria modernidade em sua aspiração filosófica. Quiçá, essa obra seja a demonstração mais clara do caminho que a modernidade vinha tomando, o de materializar antropomorficamente o ideal de humanidade, com sua conseqüência aterradora. O fato de nós e o dr. Frankenstein sofreremos os tormentos de nosso próprio desejo. Ou melhor, da criação de nosso próprio desejo.

Por isso, é diante da lição que tomou Frankenstein – e os aspirantes a modernos também – de sua própria criatura, que propus prosseguir um outro caminho muito diferente do sonho megalomaniaco de se materializar em criação antropomórfica a utopia moderna da perfeição e da felicidade entre os humanos, o *cosmos* e a *physis*. Em termos mais declarados, é no final do segundo capítulo e início do terceiro que desisto de costurar fragmentos psicanalíticos de um corpo sonhado para a educação, para experimentar o espaço mítico – de sonho, devaneio e fantasia – da educação moderna cuja base mais profícua é a *literatura filosófica*. Ainda, para escapar de uma outra inclinação megalomaniaca em desejar tratar nesse caso, de toda comunidade filosófica, escolho as expressões *literárias filosóficas de Kant e Hegel*, assim como o leitor já pôde ler anteriormente.

Muitos leitores podem vestir esse percurso como sendo um desvio exagerado e ao mesmo tempo inócuo, pois tende a não contribuir com o fortalecimento da psicanálise no campo da educação. Bem vejamos sobre isso, que o interesse inicial desta dissertação beirava tal tendência de fortalecimento. Contudo, há que se pensar na psicanálise enquanto questão. Sobre isso, digo que Freud contribuiu demasiadamente com a realização deste trabalho, no entanto, não nos moldes de uma institucionalização do *sujeito*, mas quem sabe bem próximo do *ser no mundo* de Husserl, ou o *Dasein* de Heidegger cujas raízes estão na filosofia de Hegel. Neste contexto teórico, o *ser* lançado ao mundo da vida (Cf.

³⁹ A passagem que aqui utilizei para acoplar meu texto é a seguinte: “...quanto glória haveria de coroar a descoberta que permitisse banir a doença do organismo humano, tornando o homem invulnerável a todas as mortes...” (FRANKENSTEIN, 2005, p. 44).

JAPIASSÚ, 1996, p. 190), e aí ele tem de se deparar com sua própria natureza e a natureza do que está aí; ambas desconhecidas, mas sempre experimentadas. Basicamente, o *ser* está presente nas formulações de Freud na medida em que é *sujeito* a tudo que está aí anterior a ele. Portanto, a psicanálise pode ser mais um lugar no mundo onde se encontra o *ser assujeitado*.

Neste sentido, é necessário considerar que a psicanálise não nasce *ex nihilo*. Ela é derivada dos conflitos do próprio Freud com respeito à filosofia, à ciência, à literatura... Dito por outro olhar, Freud não cria o *inconsciente*, se depara com ele. Toma um susto com ele. Freud encontra com o *sujeito* que a todo tempo está aí atuante: na vida, no cotidiano, no coloquial, na literatura, na filosofia, na música, no teatro, no jogo, na brincadeira, na escola... E até mesmo em sua clínica. Portanto, se o *inconsciente* não brota *ex nihilo* da cabeça de Freud, não é estudando suas *obras completas* nas instituições de psicanálise que o encontro com o *sujeito* está garantido. Aqui, portanto, sou obrigado a concordar com Guatarri (1988) quando diz:

Vejo o inconsciente antes como algo que se derramaria um pouco em toda parte ao nosso redor, bem como nos gestos, nos objetos quotidianos, na tevê, no clima do tempo e mesmo, e talvez principalmente, nos grandes problemas do momento. [...] Logo, um inconsciente trabalhando tanto no interior dos indivíduos, na sua maneira de perceber o mundo, de viver seus corpos, seu território, seu sexo, quanto no interior do casal, da família, da escola, do bairro, das usinas, dos estádios, das universidades... Dito de outro modo, não um inconsciente dos especialistas do inconsciente, não um inconsciente cristalizado no passado, petrificado num discurso institucionalizado... (GUATARRI, 1988, p. 10).

Por conseguinte, no decorrer de meus estudos, fui sendo comprometido não com a psicanálise, e sim com isso aí que está em atividade de acontecimento – o *inconsciente*, o *sujeito* – o qual a psicanálise também trata ao seu modo. O que seria meu objeto de pesquisa: relação entre psicanálise e educação, se pode dizer que do projeto – mental – inicial ele mostrou-se tão *sujeito* quanto este – isso aqui em atividade – que agora escreve, e que por vezes posso chamá-lo de *eu* (escrevo). Utilizando uma analogia, quero dizer que lidar com isso que cientificamente pretendeu ser meu objeto; pode ser comparado à relação que um nadador estabelece com a correnteza ao atravessar – de uma margem a outra – um rio de águas caudalosas. Nunca conseguirá seguir em uma linha absolutamente transversal à correnteza. Atingirá certamente a outra margem, contudo no ponto que a tensão entre ele e o

rio permitir que se chegue. Nestas condições, o nadador sempre atingirá seu objetivo – a outra margem – alhures.

Destarte, esta dissertação é o resultado parcial de um jogo tensivo entre o desejo que habita este corpo e espírito e o *sujeito* que tentamos objetivar aprisionando-o ao meu desejo. Sobretudo porque o projeto/desejo desta dissertação não se realizou, portanto ela é fruto do *desejo inconsciente*, pois estava submetido à ordem de sua *não realização objetiva*, porém, de sua realização alhures no próprio movimento tensivo que gerou. Sendo que, o ponto de maior prazer... Digo, o ponto onde pude sentir meu *sujeito* experimentar uma nova aprendizagem, foi justamente naquele onde ousei sentir o prazer do desvio teórico e textual que realizei abandonando a psicanálise para adentrar na questão do sonho – devaneios e fantasias – mesmo enquanto um espaço em atividade que está aí a céu aberto para nos assustarmos e nos maravilharmos com ele.

Desloquei-me então de qualquer pretensão ao entendimento para me deleitar em uma realidade de sentido, quando e onde não me obriguei através do poderio psicanalítico em criticar ou desconstruir a mitologia da educação moderna que beira o desejo do absoluto. Preferi experimentá-la e degustá-la em saber e sabor. Isto é, por mais que as teses de Hegel sejam absurdas e desconexas de uma realidade mundana, digo que o quão prazeroso é resvalar o *espírito absoluto* em intenso movimento de instauração na escrita de a *Fenomenologia do espírito* (2002). Ou então, pensar ao moldes de uma *Razão pura* (1996) kantiana. Pergunto ainda aos iconoclastas mais radicais se um dia não desejaram atingir o *absoluto*. Mais ainda, pergunto se os mais ativos cétricos não estariam no fundo realizando a experiência do saber, do sabor e do sentido absoluto em suas iconoclastia.

De maneira mais crítica, acabei por experimentar o próprio devaneio educacional em sua manifestação *literária filosófica*, ao invés de me alienar na figura do psicanalista detrás do divã/paciente/educação. Escolhemos o prazer em vivenciar a perplexidade do dr. Frankenstein, a criar nós mesmos um monstro obsessivo por perfeição e coerência. No final de contas, a criatura do Dr. Frankenstein exigiu deste, respostas e completude à sua existência desamparada (Cf. FRANKENSTEIN, 2005, p. 157-164). Tudo demonstra ser tal criatura não a totalidade de partes, e sim mais um fragmento ignorante de seu tão sonhado todo de sentido. Sendo assim, é possível concluir que levar a cabo um projeto psicanalítico para a educação, é radicalmente não criar um todo, mas uma totalidade corporal desamparada que mais e mais buscaria sua completude em outro e outro. Por isso, me

distanciei da obsessão pelo *real* da *realidade* em geral, e em especial a educacional, para habitar e falar e escrever (tecer) a casa do *sujeito de desejo*: o *sonho*, o *devaneio* e a *fantasia*.

REFERÊNCIAS

- ALLERS, Rudolf. **Freud: estudo crítico da psicanálise**. Porto: Livraria Tavares Martins, 1958.
- ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- AMADO, J. e Figueiredo, L. C. **No tempo das caravelas**. Goiânia. CEGRAF-UFG. São Paulo. Contexto, 1992.
- ARIOMAR, Lacerda. **Iemanjá: a rainha do mar**. 5 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos: exercícios de etnoficção**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. A poética do espaço. In: **Os pensadores**. 1º ed. São Paulo: Editora Abril Cultura, 1974.
- _____. **A psicanálise do fogo**. Tradução Paulo Neves. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade**. Tradução de Paulo Neves. 2º ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- _____. **A terra e os devaneios da vontade: ensaios sobre a imaginação das forças**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2º ed. São Paulo. Martins Fontes, 2001.
- _____. O novo espírito científico. Tradução de Remberto Francisco Kuhnen. In: **Os pensadores**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1974.
- _____. **Psicanálise do fogo**. Tradução de Paulo Neves. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARBOSA, João Alexandre. **As ilusões da modernidade: notas sobre a historicidade da lírica moderna.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1986.

BARTHES, Roland. **Aula.** Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo. Editora Cultrix, 1978.

_____. **A câmara clara: nota sobre a fotografia.** Tradução de Júlio Castañon Gimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BATAILLE, Laurence. **O umbigo do sonho: por uma prática da psicanálise.** Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica.** São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1975.

BERNARDINO, L. M. F. When to treat means to educate: the clinic with autistic children. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Proceedings online.** Available <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400031&lng=en&nrm=abn>. Access on: 16 Jan. 2007.

BERNIS, Jeanne. **A imaginação: do sensualismo epicurista à psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

BIRMAN, Joel. **Estilo e modernidade em psicanálise.** São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Freud e a filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Antonio Carlos Duarte de. **Curandeirismo e medicina: práticas populares e políticas estatais de saúde em São Paulo nas décadas de 1930 e 1940.** Londrina: Ed. UEL, 1999.

CERVANTES, Miguel. **Don Quijote de La Mancha.** Real Academia Española, 2004.

CÉSAR, Constança Marcondes. **Papéis filosóficos.** Londrina: Ed. UEL: CEFIL, 1996.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHERTOK, Léon e STENGERS, Isabelle. **O coração e a razão: a hipnose de Lavoisier a Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1990.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 9-10

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2º ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUKIER, José. A educação escolar: agente de mudança psíquica positiva ou agente didaticopatogenizante? In: **Psicanálise hoje: uma revolução do olhar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996, p. 247-284.

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: **A psicanálise escuta a educação**. Organizadora Eliane Marta Teixeira Lopes. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 195-223.

DONNE, John. O êxtase. In: Leo Spitzer. **Três poemas sobre o êxtase: John Donne, San Juan de la Cruz, Richard Wagner**. Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução de Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

DURANT, Will. A história da filosofia. **Os Pensadores**. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo. Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves e revisão de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Vilém Flusser. Tradução do autor. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREUD, S. [1917] As conferências introdutórias. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976f. vol. XVI.

_____ [1914] Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1974. vol. XIII.

_____ [1937] Análise terminável e interminável. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976q. vol. XXIII.

_____ [1901] A psicopatologia da vida cotidiana. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1976b. vol. VI.

_____ [1898] A sexualidade na etiologia das neuroses. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1976a. vol. III.

_____ [1917] A vida sexual dos seres humanos. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976f. vol. XVI.

_____ [1908] Caráter e erotismo anal. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1976d. vol. IX.

_____ [1894] Carta 18. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1977b.** vol. I.

_____ [1897] Carta 75. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1977e.** vol. I.

_____ [1897] Carta 79. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1977d.** vol. I.

_____ [1910] Cinco lições de psicanálise. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1970.** vol. XI.

_____ [1908] Escritores criativos e devaneios. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976e.** vol. IX.

_____ [1914] História do movimento psicanalítico. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1996c.** vol. XIV.

_____ [1900] Interpretação dos sonhos. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1972a.** vol. IV e V.

_____ [1908] Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1976c.** vol. IX.

_____ [1933] Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXI: A dissecação da personalidade psíquica. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976l.** vol. XXII.

_____ [1933] Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXII: Ansiedade e vida instintual. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976j.** vol. XXII.

_____ [1933] Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXV: A questão de uma *Weltanschauung*. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976p.** vol. XXII.

_____ [1933] Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXIV: Explicações, aplicações e orientações. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976k.** vol. XXII.

_____ [1933] Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXIII: Feminilidade. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976o.** vol. XXII.

_____ [1933] Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXIX: Revisão da teoria dos sonhos. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976m.** vol. XXII.

_____ [1913] O interesse científico da psicanálise. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1974.** vol. XIII.

_____ [1925] Prefácio a *juventude desorientada*, de Aichhorn. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976h. vol. XIX.

_____ [1933] Prefácio a *A vida e as obras de Edgar Allan Poe: uma interpretação psicanalítica de Marie Bonaparte*. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976n, vol. XXII.

_____ [1895] Projeto para uma psicologia científica. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1977f. vol. I.

_____ [1921] Psicologia de grupo e análise do eu. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976g. vol. XVIII.

_____ [1894] Rascunho E: Como se origina a ansiedade. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1977c.

_____ [1896] Rascunho K: As neuroses de defesa (Um Conto de Fadas para o Natal) In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1977a. vol. I.

_____ [1915] Reflexões para os tempos de guerra e de morte. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1996a. vol. XIV.

_____ [1914] Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1996b. vol. XIV.

_____ [1905] Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro. Imago, 1972b. vol. VII.

_____ [1925] Um estudo autobiográfico. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976i. vol. XX.

GANDILLAC, Maurice de. **Gênese da modernidade**. Tradução de Lúcia Cláudia Leão e Marília Pessoa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GARIN, Eugênio. **Ciência e vida civil no Renascimento Italiano**. Tradução de Cecília Prada. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

GIL VILLA, Fernando. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Tradução de Talia Bugel. Campinas – SP: Papyrus, 1996.

GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise**. Tradução Constança Marcondes César e Lucy Moreira César. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

GUIRADO, Marlene. A psicanálise na Escola. In: **Psicanálise e pedagogia**. Organização de Lino de Macedo e Bernadete Amêndola de Assis. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, 85-96.

GUTIERRA, B. C. C. **O mestre (im)possível de adolescentes: abordagem psicanalítica.** Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo: s.n., 2002, 193p.

HARARI, Roberto. **Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan.** Trad. Marta M. Okamoto, Luiz Gonzaga B. Filho. Campinas, SP. Papyrus, 1990. p. 147.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito.** Tradução de Paulo Menezes. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: USF, 2002.

HERRMANN, Fabio. A realidade indistinguível. In: **Psicanálise hoje: uma revolução do olhar.** Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HUIZINGA, J. **Homo ludens.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1993.

HUSSERL. Edmund. **Conferências de Paris.** Tradução de António Fidalgo e Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, s/d.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1996.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos.** Lisboa: Edições 70, s/d.

_____. Crítica da Razão Pura. In: **Os pensadores.** São Paulo. Editora Nova Cultural, 1996.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Sobre a pedagogia.** Tradução Francisco Cock Fontanella. 4º ed. Piracicaba. Ed. UNIMEP, 2004.

KOHUT, Heinz. **Além dos limites da regra básica: algumas recentes contribuições à psicanálise aplicada.** <http://www.cearh.com.br>, 2001. acessado em 21 de janeiro de 2007.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre impossível.** Série: pensamento e ação no magistério. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

LACAN, Jacques. **As formações do inconsciente. Livro 5, seminário de 1957-1958.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Escritos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Mais, ainda. Livro 20, seminário de 1972-1973.** Versão brasileira de M. D. Magno. 2º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985b.

_____. **Meu ensino.** Tradução de André Talles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. **Nomes do pai.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005a.

_____. **O avesso da psicanálise. Livro 17, seminário de 1969-1970.** Versão brasileira de Ary Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. **Os escritos técnicos de Freud. Livro 1, seminário 1953-1954.** Versão brasileira Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

_____. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Livro 2, seminário 1954-1955.** Tradução de Marie Christine Lasnik Penot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985a.

_____. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Livro 11, seminário 1964.** Versão brasileira de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

_____. **O triunfo da religião, precedido de, Discurso aos católicos.** Tradução de André Telles; revisão técnica de Ram Mandil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005b.

LANTERI-LAURA, Georges. **Leitura das perversões: história de sua apropriação médica.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia.** Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1996.

LATOURET, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEITE, Nina. **Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura.** Rio de Janeiro: Campo Matémico, 1994.

LERNER, Rogério. A psicanálise na Escola. In: **Psicanálise e pedagogia.** Organização de Lino de Macedo e Bernadete Amêndola de Assis. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, 85-96.

LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente.** Tradução de Paul Albert Simon e Ligia Maria de Castro Simon. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LLOSA, Mario Vargas. Una novella para el siglo XXI. In: Miguel de Cervantes. **Don Quijote de La Mancha.** Real Academia Española, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **55º Reunião Anual da SBPC.** Universidade Federal de Pernambuco. Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. Recife, 13 a 18 de julho de 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: **Os pensadores.** 1º ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975.

MEZAN, Renato. **Freud: a trama dos conceitos.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

_____. Paradigmas e modelos na Psicanálise atual. In: **Psicanálise hoje: uma revolução do olhar.** Petrópolis: Editora Vozes, 1996, 347-355.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo.** Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1987.

MILNER, Jean-Claude. **A obra clara: Lacan, a ciência, a filosofia.** Tradução de Procópio Abreu; revisão técnica, Marco Antônio Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX: neurose (o espírito do tempo).** Rio de Janeiro: Forence, 1969.

NARODOWISKI, Mariano. **Comenius e a educação.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência.** Tradução Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2006.

_____. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro.** 5 ed. Tradução de Márcio Pugliesi. São Paulo: Hemus Editora, s/d.

NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da educação no Renascimento.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

PETRI, Renata. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais.** São Paulo: Annablume, FAPESP, 2003.

RAIKOVIC, Pierre. **O sono dogmático de Freud: Kant, Schopenhauer, Freud.** Tradução Teresa Resende Costa; revisão técnica Marcos Comaru. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

ROBERT, Marthe. **A revolução psicanalítica.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1991.

RÖHR, Ferdinand. **Esclarecimento e reencarnação na “educação do gênero humano” de gotthold ephraim lessing – uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana.** Anais do III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: filosofia e formação humana. Recife. CD-ROM, 2006, p. 1-25.

RUSSERL, Bertrand. **O elogio do lazer.** Tradução de Luiz Ribeiro de Sena. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

ROUANET, Sergio Paulo. Mefistófeles no divã: as relações entre Freud e Goethe. In: **Psicanálise hoje: uma revolução do olhar.** Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

RUDGE, Ana Maria. **Pulsão e linguagem: esboço de uma concepção psicanalítica do ato.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SAFOUAN, Moustapha. JULIEN, Philippe e HOFFMANN, Christian. **O mal-estar na psicanálise: o terceiro na instituição e a análise de controle.** Tradução de Leda Mariza F. Bernardino. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SOARES, Jacy Célia da Franca. **O avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise.** Salvador: EDUFBA, 1999.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem: numa série de cartas.** São Paulo. Iluminus, 1990.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o moderno Promoteu**. Tradução de Pitro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades: projetos métodos e técnicas de pesquisa; o caos, a nova ciência**. Juiz de Fora: EDUFJF; Londrina: CEFIL, 1999.

BECKER, Lauro da Silva e outros. **Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa: no ensino médio na graduação e na pós-graduação**. Blumenal: Acadêmica, 1999.

CESAR, Constança Marcondes. **Bachelard: ciência e poesia**. São Paulo. Paulinas, 1989.

DANTE, Galeffi. **O ser-sendo da filosofia: uma perspectiva poemático pedagógico para o fazer-aprender Filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 15^o ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

ENRIQUEZ, Eugène. **Da horda ao estado: psicanálise do vínculo social**. Trad. Teresa Cristina Carreiro e Jacyara Nasciutti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

ÉRIC, Plaisance e GÉRARD, Vergnaud. **As ciências da educação**. Tradução Nadyr de Salles Penteadó e Odila Aparecida de Queiroz. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

FERNANDES ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETI, M. C. G. O sujeito na psicanálise e na educação. **Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, ano II, número 3, p. 58-63, 2^o semestre de 1997.

FRANCHI, Eglê Pontes. **A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização**. A causa dos professores. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____ A questão da análise leiga. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. XX.

_____ Conferências introdutórias sobre psicanálise. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XV.

_____ Construções em análise. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. vol. XXIII.

_____ Leonardo da Vinci e uma lembrança da infância. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. vol. XI.

_____ Linhas de progresso da teoria psicanalítica. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVII.

_____ Mal-estar na civilização. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____ "O estranho". Trad. de Jayme Salomão. In: **Obras completas de Sigmund Freud, vol. XVII**, pp 275-314. Rio de Janeiro: Imago, 1919.

_____ O futuro de uma ilusão. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. vol. XXI.

_____ Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVII.

_____ Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Edição *Standard* Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XIV.

FUKS, Betty Bernardo. **Freud e a cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

GADOTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. Série Educação. São Paulo: Ed. Afiliada, 2004.

GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. **Palavra e verdade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1990.

GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____, Auto-engano. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GODINO CABAS, Antonio. **A função do falo na loucura**. Tradução, Claudia Berliner. Campinas, SP: Papirus, 1988.

GUIRADO, M. **Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico**. São Paulo: Summus, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Declínio da Idade Média**. São Paulo: Verbo, Edusp, 1978.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, s/d.

_____. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. São Paulo: Ed. Madras, 2001.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

LACAN, Jacques. **As psicoses**. Versão brasileira de Aluísio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985c.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 2^o ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário de psicanálise**. Sob direção de Daniel Lagache. Trad. Pedro Tamen. 3^o ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEFORT, Rosine. **Nascimento do Outro: duas psicanálises**. Trad. Ângela Jesuíno. Salvador: Ed. Fator Livrarias, 1984.

LYOTARD, J. F. **A fenomenologia**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

MALINOWISK, B. **Sexo e repressão na sociedade selvagem**. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973.

MÜLLER, Mary Stela. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 5^o ed. Londrina: EDUEL, 2003.

NOHL, Herman. **Antropologia pedagógica**. México e Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 1954.

PELUSO, Luis Alberto. **O projeto de modernidade no Brasil: o compromisso racionalista dos anos 70**. Campinas, SP: Papirus: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1994.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina; DIMENTEL, Marília Araujo Lima (org.) **Trajatória de Liberais e Radicais Pela Educação Pública: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando Azevedo, Florestan Fernandes**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

RHODEN, Assabido. **Mito e logos no pensamento dos índios brasileiros**. Londrina, PR. Ed. UEL, 1997.

RAPAPORT, David. **A estrutura da teoria psicanalítica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982.

RIBEIRO, Maria Anita Carneiro. **A neurose obsessiva**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

RICARDO, Véléz Rodrigues. **Tópicos especiais de filosofia moderna**. Juiz de Fora: EDUFJF; Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1995.

SAUFOUAN, Moustapha. **A transferência e o desejo do analista**. Tradução Leda Mariza Fischer Bernardino. Campinas – SP: Papirus, 1991.

_____ **Estruturalismo e psicanálise**. Tradução de Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

_____ **Antígona**. Tradução de Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do belo**. Tradução de Jair Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

STAL, Isabelle. **A escola dos bárbaros**. Tradução de Laura Amélia A. Vivona; apresentação da edição brasileira de Roque Spencer Maciel de Barros. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEBLEN, Thorstein. **A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições**. Tradução de Olívia Krähenbühl. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.

WHAL, François. **Estruturalismo e filosofia**. Tradução de Bosi com a colaboração de Adélia Bolle. São Paulo: Editora Cultrix, 1968.